

DISCURSO DIDÁCTICO ELECTRÓNICO: LOS MODOS DE INTERACCIÓN DISCURSIVA EN EL AULA VIRTUAL EN CONTRASTE CON EL AULA PRESENCIAL

Gustavo Daniel Constantino*

Resumen: Al discurso electrónico, en contextos de enseñanza *on-line*, se le entiende frecuentemente como análogo al discurso de la clase presencial. Tal analogía, sin embargo, no supone transparencia ni equivalencia, por lo que, en este ensayo, tratamos de señalar y discutir las características del discurso didáctico electrónico en las modalidades más frecuentes de los programas de enseñanza *on-line*: foros y *chats*. Para ese estudio, se hace un abordaje desde un enfoque metodológico del análisis del discurso de matriz funcional-pragmática: los foros muestran distintas estructuras didácticas, las cuales varían significativamente entre sí y respecto a sus posibles analogados presenciales, cumpliendo diferentes funciones didácticas, de acuerdo a rasgos discursivos diferenciales, que se describen y ejemplifican en el presente trabajo; respecto a *chats*, los análisis lingüístico-discursivos efectuados muestran la dificultad para mantener diálogos ordenados y en los que se realicen auténticos y profundos intercambios comunicativo-comprensivos. A diferencia de los diálogos de clase presencial, las *chats* requieren una cuidadosa planificación en la que el tutor debe ser capaz de anticipar los textos escritos por los participantes.

Palabras-clave: interacción; clase; enseñanza; internet; foro; charla.

1 INTRODUCCIÓN: EL DISCURSO ELECTRÓNICO

El discurso electrónico (DE) es una forma de comunicación interactiva compuesta por textos escritos electrónicamente – básicamente mediante teclado y pantalla – que aparecen en las pantallas de los escritores/lectores. En sentido lato se puede describirlo de la siguiente manera: “por medio de un teclado una persona escribe algo en lengua natural que aparece en su monitor y es transmitido al monitor de su receptor, quien responde también por medio del teclado” (DAVIS y BREWER, 1997, p. 1). Algunos autores prefieren hablar de DE y no de *Computer Mediated Communication* (CMC), dado que la primera expresión enfoca más ajustadamente la naturaleza lingüística de los intercambios (como los individuos usan el lenguaje

* Investigador del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET (Argentina). Doctor en Ciencias de la Educación y maestrando en Metodologías y Tecnologías de la Información en Red. Dirección electrónica: <gustav@wamani.apc.org>.

para intercambiar ideas), que el medio o el canal por el cual se transmiten los mensajes. El texto electrónico tiene una naturaleza doble: si bien es escrito, se lo lee como si fuera la transcripción de un texto oral. Por este motivo, ha sido llamado *conversación textual* (BALDWIN, 1996) y *discurso escrito interactivo* (FERRARA, BRUNNER Y WHITTEMORE, 1991). Desde un punto de vista temporal es posible distinguir y caracterizar dos tipos de DE: el discurso electrónico asincrónico (DEA) y el discurso electrónico sincrónico (DES).

El DEA corresponde a las comunicaciones de interactividad diferida (*delayed interactivity*), típicas del correo electrónico (*e-mail*), las listas (*newsgroups*) y las conferencias asincrónicas (*asynchronous conferencing* o *forum*). Siguiendo a Davis y Brewer (1997), podemos afirmar que, si bien el DEA se diferencia fundamentalmente de la dinámica de la conversación natural por la imposibilidad de interrupciones y solapamientos, propios de la toma de turnos en el habla, es similar por “presentar un número de rasgos de actuación generalmente característicos de comportamientos y eventos comunicativos en proceso o *in situ*, como repeticiones, mención directa, interrupciones en el flujo discursivo y marcadores de implicación personal” (DAVIS y BREWER, 1997, p. 3). Dichos rasgos no son sólo léxicos y sintácticos, sino también gráficos, como las letras mayúsculas o los *emoticons*.

El DES corresponde a las conferencias en tiempo real, más conocidas como *chats*. Son, como dice Noblía (2000), conversaciones espontáneas pero escritas. “No cuentan con los signos paralingüísticos ni con la presencia física del interlocutor, pero sí con la dinámica de la oralidad, el marco de una conversación, su estructura, la sincronidad y el control de los hablantes sobre la interacción. Es escrita, pero debido a la inmediatez del intercambio no puede, como ocurre con otro tipo de texto escrito, realizar el proceso de corrección y recorrección previa a su enunciación. Sin embargo, la escritura colabora con el control interaccional y discursivo y, en este sentido, todos pueden ejercerlo. Por último, en este tipo de intercambio, el escritor se asume como hablante y las reglas del juego son las de una conversación común. El *chat* al ser escrito puede ser guardado como texto; lo que permite a los participantes tener presente lo dicho y controlar su interpretación. En tal caso, las palabras no se las lleva el viento” (NOBLÍA, 2000, p. 90).

¿Como podremos interpretar esta discontinuidad oralidad-escritura en el DE? Considero viable tratar de responder a ese interrogante a partir del concepto de discurso híbrido.

2 ORALIDAD, ESCRITURA Y LOS FENÓMENOS DE HIBRIDIZACIÓN DEL DISCURSO

Una forma esclarecedora de establecer las semejanzas y las diferencias entre el discurso de clase y el discurso didáctico electrónico es profundizar en los rasgos propios o distintivos de las modalidades oral y escrita, y en las formas resultantes del intercambio de ambas, encuadradas en el fenómeno denominado “hibridización” de la lengua.

2.1 Rasgos de la oralidad

En primer lugar, al hablar de oralidad debemos distinguir como hace W.Ong (1993) entre una *oralidad primaria*, propia de lenguas y culturas sin escritura, y una *oralidad secundaria*, propia de las lenguas y de las culturas con escritura.

La representación de la oralidad primaria, difícil para quienes estamos dominados por el *alfabeto* (HAVELOCK, 1995), resulta sumamente importante para entender la evolución humana, las culturas y los textos antiguos, y la naturaleza de la cognición. A este respecto, son relevantes los trabajos pioneros de Luria y los desarrollos actuales de la psicolingüística cognitiva (GERNSBACHER y GIVÓN, 1995). Parafraseando a Ong, diremos que en la oralidad primaria las palabras son sonidos sin representación visual: no es posible “verlas”, no tienen equivalente figurativo. Son acontecimientos, hechos; los nombres nunca pueden ser etiquetas o rótulos “visualizables”. La fugacidad de la palabra oral obliga a una economía diferente del pensamiento, centrándose en la memoria, y en las reglas de recuperación (mnemotécnica), con construcciones lingüísticas acumulativas, aditivas y redundantes, más que subordinadas y analíticas, y mayor atención a la pragmática comunicativa que a la corrección sintáctica. Vital, agonística, empática, participante, homeostática y situacional son otras tantas cualidades propias de este tipo de oralidad.

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

2.2 Características de la escritura

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

- 1) la escritura es la transcripción del habla;
- 2) la escritura es superior al habla (más precisa y poderosa);

- 3) es clara la superioridad tecnológica del sistema alfabético de la escritura;
- 4) la escritura es un instrumento de progreso social (por la alfabetización);
- 5) la cultura escrita es el instrumento para el desarrollo cultural y científico;
- 6) la cultura escrita es el instrumento para el desarrollo cognitivo (y principalmente, para el pensamiento abstracto).

Sin embargo, esas creencias pueden ser cuestionadas de acuerdo con las evidencias aportadas por la investigación y la reflexión de los estudiosos, que Olson ha resumido de la siguiente manera:

- 1) a) el habla no puede ser volcada perfectamente a la escritura, en las transcripciones se pierden rasgos peculiares de entonación e intención;
- b) los sistemas de escritura son tomados como modelos para analizar/evaluar el habla;
- 2) no hay fundamento real para sostener la superioridad de la escritura sobre el habla;
- 3) las lenguas monosilábicas (chino) o culturas no alfabéticas (japonesa) muestran la inadecuada pretensión de superioridad del sistema alfabético;
- 4) el efecto de la alfabetización como forma de progreso social no es unívoco sino más bien ambivalente, por lo que se debe evaluar contextualmente;
- 5) sin menospreciar el impacto de la escritura en el desarrollo cultural y científico actuales, la historia muestra culturas florecientes que se desarrollaron sin escritura;
- 6) actualmente se asume como error la sobrevaloración de la escritura en el desarrollo cognitivo, lo que ha menospreciado los saberes previos de los niños y el papel del discurso oral.

La dinámica de la textualidad implica que las palabras se encuentran solas en un texto, generalmente producido en soledad para un lector imaginario – al imaginarlo en el acto de escribir, no está su presencia concreta. Dado que se encuentra espacialmente limitada, asume la escritura un carácter estático y permanente.

2.3 El discurso híbrido

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

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

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

Para entender mejor este fenómeno del discurso híbrido, podemos acudir a recrear el mundo antes de la escritura, el mundo de la *oralidad primaria* (ONG, 1993), en la que la generación y la realización del discurso tenían el mismo formato o fuente. La escritura no es reproducción de la oralidad – se constituye en un modo discursivo diferente – y, por otra parte, sus rasgos peculiares (OLSON, 1998) vuelven sobre sus orígenes, modificando los rasgos de la oralidad que, ya “contaminada”, se transforma en una *oralidad secundaria* o impregnada de rasgos propios de lo escrito. Es posible afirmar que, hasta cierto punto, nuestra oralidad secundaria, según la denominación de W. Ong (1993), es parcialmente híbrida. Muchas veces es obtenida por las cualidades que no les son propias, que pertenecen al mundo de la escritura. Hablamos casi como escribimos. Por el contrario, la tecnología, o sus limitaciones, nos permiten invertir esa dependencia a partir del discurso electrónico. Eso es, escribir como se habla.

En efecto, la conversación electrónica, o *chat*, es un reflejo de la conversación normal u oral, cuyas reglas y características provienen de ésta, aunque limitadas por el medio escrito. Asimismo, los foros electrónicos poseen cualidades tanto de la conversación espontánea como de los diálogos reflexivos y argumentativos propios de ambientes convencionales, como el salón de clases. Y no sólo se trata de remedar la falta de contacto real y signos paralingüísticos, que le son propios a través de los *emoticons* o expresiones de estados de ánimo y empatía,¹ sino de escribir a interlocutores en un estilo coloquial porque esa escritura tiene tanto una función informativo-objetiva (dar a conocer algo), como comunicativo-subjetiva (darse a conocer), por pertenecer a una comunidad virtual de práctica o de aprendizaje (WENGER, 1998).

¹ A diferencia de las comunicaciones cara a cara, que cuentan con los indicadores no verbales (gestos, expresiones, tono de la voz, movimientos del cuerpo, etc.), en esta clase de comunicaciones los participantes utilizan el *electronic paralinguage* (paralenguaje electrónico) que les suministra los *emoticons* (íconos que intentan reproducir sentimientos, emociones, risas, etc. por medio de la combinación de símbolos).

2.4 Comunidades virtuales

A partir de los años 80, surgió un nuevo concepto de comunidad: “la comunidad virtual” de personas unidas en Internet por medio de *e-mail* y otros sistemas similares, que no necesariamente comparten una lengua o una cultura, pero sí un interés. Es importante destacar que es un tipo de comunidad discursiva, ya que sus interacciones se realizan a través del lenguaje, mediante textos producidos por personas en una instancia particular de producción y recepción. Sus miembros operan a través del lenguaje, pero no tal como es dado, sino de una manera abierta. Es decir, las personas, si lo consideran necesario, crean nuevas palabras y modos de unirlos. El uso fluido de este tipo de discurso es un signo obvio de pertenencia a la comunidad (MERCER, 2000; NOBLÍA, 2000).

Mercer (2000) señala que las “comunidades” ofrecen a sus miembros los siguientes recursos para compartir la actividad intelectual:

- una historia o un cuerpo acumulado de experiencia participada;
- una identidad colectiva, en gran parte resultado de la historia en común, que puede implicar algún proceso de admisión o “iniciación”;
- obligaciones recíprocas, que regulan los intercambios y las conductas entre los miembros;

Un “discurso”, o lenguaje especializado de la comunidad, generado por la comunidad para responder a sus intereses o necesidades, puede resultar incomprensible a los extraños. Davies y Brewer (1997) lo identifican en el ámbito individual y entonces hablan de ideolecto. Como lenguaje propio de una comunidad, se podría fácilmente hablar de sociolecto.

3 METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DIDÁCTICO ELECTRÓNICO

Una decisión importante a quienes deseen estudiar foros y chats tiene que ver con la elección de la metodología para el análisis de estos discursos. Desde el examen de los estudios en el área, la adopción de enfoques y perspectivas propias del Análisis (lingüístico) del Discurso, de la Etnografía de la Comunicación o la Sociolingüística no garantizan una matriz articulada de análisis ni la derivación de técnicas congruentes y efectivas. Tomaremos dos ejemplos ilustrativos.

Norman Denzin (1999) analiza textos de *newsgroups* enmarcados en grupos de ayuda, específicamente de adicciones. Utilizando criterios y conceptos del análisis conversacional, aplica el denominado método de instancias, co-ocurrencias o co-

referencias (*instances method*) de Psathas (1995), por el cual una intersección de emisiones es establecida referencialmente, dentro del contexto histórico del discurso en desarrollo. Esto es, una intersección ocurre cuando un hablante-escritor directa o indirectamente se refiere a la emisión de otro hablante o la indexa a través de una glosa. El procedimiento se resume en dos pasos: primero, la identificación de las intersecciones o instancias correferenciales; segundo, el análisis del contenido del evento dentro de un marco interpretativo (DENZIN, 1999, p. 110).

Davis y Brewer (1997) estudian el discurso electrónico a partir de un corpus de tres conferencias asincrónicas con alumnos universitarios. Para su análisis utilizan una técnica analítica de determinación de diversidad lexical dentro de un texto, a la que denominan TTR (*type-token ratio*). Consiste en dividir el número de palabras diferentes (*types*) por el número total de palabras (*tokens*), en segmentos del texto. Los segmentos con TTR mayores a la media indicarían mayor diversidad y menor repetición en el discurso individual, lo que sugeriría algún tipo de cambio estilístico, pero sin poder aventurar alguna hipótesis más esclarecedora.

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

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

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

En nuestro trabajo, hemos adoptado inicialmente una aproximación cualitativa en la que, desde una perspectiva funcional y analítico-discursiva, identificamos regularidades y las categorizamos según criterios de intertextualidad (FAIRCLOUGH, 1992) y Macroactos de habla (VAN DIJK, 1980; GARCÍA NEGRONI, 1987). Actualmente, en análisis longitudinales (v.g., de foros extensos), incluimos la

perspectiva de la cortesía verbal de Brown y Levinson (1987) (CONSTANTINO y ÁLVAREZ, en prensa).

4 EL CORPUS

El corpus utilizado en el proceso de identificación de modalidades de interacción en foros estuvo constituido por foros libres de temáticas específicas (v.g, literatura y poesía) y foros formativos de posgrado en lengua española, con participantes en su mayoría argentinos. Uno de estos últimos fue seleccionado para mostrar la estrategia metodológica del análisis. De la misma manera se consideraron sesiones de *chat* en contextos formativos universitarios (UBA XXI de Argentina y SSIS de Italia) y, finalmente, interacciones comunicativas extraídas de cinco clases presenciales.

El foro demostrativo es un foro inicial de un módulo sobre Psicología de la Comunicación de un programa universitario de Master. El módulo se desarrolló de manera intensiva en dos semanas, con un foro de trabajo para cada una.

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

El objetivo fundamental del foro dentro del diseño de actividades del módulo consistía en analizar y comentar un trabajo sobre la temática,² escrito por la especialista italiana Mónica Banzato, en una versión preliminar traducida al español. El original fue publicado al año siguiente (BANZATO, 2002).

La sesión de *chat* corresponde al programa a distancia de ingreso a la Universidad de Buenos Aires denominado UBA XXI y refleja la interacción entre el docente y una alumna.

² En este trabajo se tratan los siguientes temas:

- las raíces psicosociales de los nuevos modelos interpretativos, imprescindibles para la comprensión de los “procesos de construcción de la subjetividad en la interacción comunicativa virtual”.
- el enfoque sociotecnológico y psico-tecnológico: MacLuhan; De Kerkhove;
- el enfoque tecno-antropológico: Levy;
- los enfoques sociolingüísticos comunicacionales: Shannon y Weaver, Jakobson, Bachtin;
- los enfoques sociopsicológicos: RCS, SIDE; SIP, Ntewrok Paradigm, Tas, PT.

Las interacciones comunicativas ocurridas en el aula presencial corresponden a cinco clases de Lengua de octavo año de la Educación General Básica, registradas en Mar del Plata entre el 2001 y el 2003.

5 EL DISCURSO ELECTRÓNICO ASINCRÓNICO: LOS FOROS

Los foros de discusión o conferencias asincrónicas son una de las herramientas más utilizadas en la estructura didáctica de la formación *on-line*. Muestra una relación estrecha, tal vez sólo superada por las *chats*, con la situación comunicativa del aula. Esta relación tiene que ver con el despliegue temático desarrollado entre varios participantes – una posibilidad que ofrece el foro – y la constitución de un macrodiscurso. De todos modos, esa posibilidad parece no ser demasiado explotada en el uso actual del foro como herramienta didáctica. Antes de analizar esa cuestión, caracterizaré más ampliamente la realidad de los foros de discusión que no tienen finalidad didáctica.

5.1 Tipos de participación en los foros

En los foros podemos distinguir el grado o nivel de actividad interactiva desarrollada, el número de participantes y las actitudes individuales, que van desde una gran exposición al ocultamiento de la propia presencia (*lurckers*). Aun un mismo foro tiene altibajos, con picos de gran actividad interactiva y “momentos” de calma o poca actividad, aunque por esto el número de contribuciones no sea menor. En relación con eso, puede resultar útil una propuesta clasificatoria provisional de los modos o estrategias de participación diferenciales encontrados, a saber:

- a) *participación aditiva* o relativa al tópico del foro;
- b) *participación interactiva* o relativa al flujo discursivo;
- c) *participación directiva* o tendiente a mantener el tópico en el flujo discursivo;
- d) *participación disruptiva* o relativa a tópicos diversos;
- e) participación anómala o inesperada.

A continuación ejemplificaré esas modalidades a partir de las contribuciones en el foro de aprendizaje de un programa de formación de posgrado (ver características en la caracterización del corpus), que constituye parte de un corpus de investigación mayor (CONSTANTINO y ÁLVAREZ, en prensa).

a) participación aditiva: relativa al tópico del foro, contiene una opinión, comentario, información sobre el tópico propuesto. No implica "diálogo" con las otras contribuciones.

Tema: Reflexión

De: Inés

Data: 2001-12-11, 23:29:08

McLuhan expone el concepto de "medios" como un proceso interactivo a través del cual se realiza la comunicación de masa. Es el "movimiento" de la información que permite no solo poner una cosa en común, si no también obtener relaciones sociales, culturales y psicológicas que permitirán transformar la "conferencia" en "diálogo".

En ese caso, la participante Inés interviene con un Macroacto de habla de afirmación para realizar un comentario acerca de uno de los temas propuestos en el módulo y recuperado por el tutor como cuestión para discutir. En ese sentido, su comentario refiere tanto al módulo como al discurso del tutor.

b) participación interactiva: relativa al flujo discursivo, la contribución tiene un carácter de respuesta a una contribución anterior o se apoya explícitamente en otra para desarrollar lo propio.

Tema: Reflexión

De: Marta

Data: 2001-12-12, 12:48:01

Comparto los comentarios de Inés e Isabel en relación con el "diálogo" que permite la CMC y añado diría que se tiene la posibilidad de crear una "comunidad educativa virtual", entendida como el conjunto de relaciones sociales que presentan intereses comunes, creándose vínculos afectivos y solidarios. En este sistema el "mensaje" es el "contenido" que transmite el emisor al receptor, a través de un medio: el "ordenador". Se usan en este proceso "signos" con dos lecturas. Una, la interpretamos materialmente con "rostros" con sonrisas o no?, etc. La otra, ofrece un significado. Entiendo que todo permite la realización de un "diálogo" entre "personas" ubicadas en diferentes lugares y en tiempos asincrónicos y sincrónicos.

En este ejemplo, se observa que la participante Marta emplea un Macroacto de habla de afirmación haciendo referencia a las intervenciones previas de dos compañeras, Inés e Isabel.

c) participación directiva: tendiente a fijar o reconducir el tópico o establecer otro tópico o actividad. Se realiza desde una posición de autoridad o de poder relativa al foro, al tópico o a los participantes. También implica animación, evaluación, etc.

Tema: caliente y frío De: Tutor Data: 2001-12-13, 03:42:16

Quiero volver a una consulta de María sobre la interpretación de McLuhan de los medios "calientes" y "fríos". Sidney Finkelstein, en un libro intitolado "El antihumanismo de McLuhan" en un capítulo sobre "Frio, caliente y el compromiso estúpido"(tengan en cuenta que no es un fan del sociólogo canadiense que, dicho sea de pasaje, pido a Marta que no se enoje con Elizabeth por decir "Buen recuerdo que es un sociólogo..."ya que explica que "invade" el campo de la pedagogía y educación sin ser un especialista, como tantos otros famosos, como por ejemplo Piaget, que se cree con derechos y ciencia para hacer) explica que dichas calificaciones provén del argot del jazz: el jazz "caliente" es alegre, improvisado y emocional, propio de los años 30 y 40; el jazz frío es orquestado, sutil, gracioso, propio de los 50. El "medio" frío requiere más participación (acción perceptiva) del espectador para completar el conjunto y su significado o mensaje. El medio "caliente" no requiere tanta participación perceptiva: activa sólo un canal (auditivo en el caso de la radio) y es, en cierto sentido, completo y determinado. Las críticas de Finkelstein a esta categorización no son pocas.

Bien, sigamos con los apuntes que son muy agudos y interesantes, y las cuestiones abiertas varias y profundas.

En esta intervención el tutor del foro, por un lado, recupera y comenta algunas cuestiones previamente desarrolladas en el foro (Macro-Acto de habla de afirmación). Por otro lado, incita a que los participantes sigan interviniendo (Macroacto de habla de orden).

d) participación disruptiva: relativa a tópicos diferentes a los desarrollados en el foro, implica un aparente cambio de foco con intencionalidad reconocida o sin ella y con efecto generalmente perturbador si se tiene en cuenta la participación.

Tema: Efecto de las CMC en la comunicación De: Brenda Data: 2001-12-12, 14:55:23

Estoy de acuerdo con las opiniones anteriores en que las particularidades del medio dan influencia en la interacción de los participantes. Aplicando eso a las CMC, me parecen interesantes dos ejemplos propios de este medio.

Por un lado, el uso de frases cortas, emociones y acrónimos, mucho usados especialmente en las chats (sincrónicas), hubieran como objetivo superar dos "barreras", no sólo la emotiva, producto de la lenguaje escrita, si no también una tecnológica. Cuando se empiezan a utilizar estos mecanismos, los tiempos de respuestas y las velocidades de conexiones no se parecerían nada las de hoy, las interfaces eran mucho menos amigables, y podían pasar minutos hasta que nuestra participación se vira reflejada.

El otro ejemplo es "Netiquette". No se cuantos de ustedes conocen estas reglas (si no las conocen y quieren que las comparto con ustedes me avisen). Las reglas son creadas por los participantes del proceso comunicativo, pero las características del medio influyen en esas reglas. Por eso, el uso de palabras en mayúscula, por ejemplo, se considera agresivo (imaginen un monitor de fósforo blanco o ámbar y un mensaje en mayúsculas, con un tipo de letra horrible!!).

Tema: Ejemplos "emotivos" (RE a Brenda) De: Tutor Data: 2001-12-12, 15:52:23

Netiquette y emoticons pienso que forman parte de otro módulo. De todos modos, veremos se podemos ampliar sobre eso.

A respecto de la "barrera emotiva" que estaría dada por el lenguaje escrita, pienso que no es así. La escritura puede reflejar de una manera única las emociones, la literatura es muestra cabal de eso. Lo que tratan de recuperar las emociones es la gestualidad, que en forma icónica y sintética la representan.

La participante alude a los comentarios anteriores e introduce un nuevo tópico que, si bien tiene relación con los temas tratados en el foro, es secundario a estos. El tutor entonces no rechaza su tratamiento aunque considera que podrían ser estudiados con más profundidad en otro módulo.

e) participación anómala o inesperada: a diferencia de la anterior, este tipo de contribución puede ser adecuado al tópico, pero por otras razones se encuentra fuera de contexto. Por ejemplo, una contribución de una persona ajena a un foro cerrado o de una persona que participa en forma insidiosa, molesta o agresiva escudándose en el anonimato en un foro abierto.

Tema: Hola tutor y chicas De: Estela Data: 2002-06-15, 14:41:14

Rectificación a mi ponderación al texto de Gustavo.

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 estos días leía respecto del arte, el artista, la conciencia simbólica, de E. Gilson y otros autores, ideas que tratan el mismo tema:

?En nuestros días incluso la significación de los temas cristianos no es siempre totalmente clara para todos, El artista tradicional, el hombre libre no trata de expresarse a sí mismo, sino aquello que ha de ser expresado ...

No es este en verdad el lenguaje corriente en los medios artísticos de hoy: ... El mundo externo resulta hoy vacío, carente de sentido y de significación. No hay nada objetivamente sacro ni previamente dado. La subjetividad humana debe configurarlo todo a partir de sí misma. El artista ... no se considera inserto en una tradición ni en un contexto significativo. Ni tampoco portador de un mensaje originado en algún nivel trascendente. No es un 'hombre espejo'. Es por el contrario un 'hombre -dios', que tratará de elaborar su propio código, su propio lenguaje. Se considerará autónomo y se preocupará por sobre todo de ser 'original', de 'abrir nuevos rumbos' y de evitar los transitados en una vertiginosa carrera 'hacia el frente'. Jugando aquí un destacado papel difusos presupuestos evolucionistas. Hablando del arte moderno, dice Chesterton : La Humanidad ha sido informada que puede utilizar todos los símbolos, en tanto no signifiquen nada para ella.

Y Haecker : Algunos no niegan el simbolismo de las cosas de este mundo, pero aquello a que apuntan las cosas, de lo que son símbolos lo tienen por nada, una nada real que determinará nuestro obrar. ¿No es esto mala lógica?

En El gran divorcio hablando sobre la esencia del hecho artístico:

-?Cuando usted pintaba en la tierra, lo hacía porque quería expresar los reflejos fugaces del cielo que sorprendía en el paisaje terrenal. El éxito de sus cuadros era debido a que ponían de manifiesto para los demás esos reflejos. Pero aquí ya no se trata de vislumbrar sino que se está plenamente en la luz en sí. De aquí partían los mensajes que usted supo captar.?

Las citas creo que dicen mejor mis ideas.

Lamento entrar tan tarde con este tema, me fue imposible hacerlo antes, pero considero que no puede dejar de ser tratado.

Un fuerte abrazo Estela

Un comentario más sobre el chat

Respecto del lugar didáctico de las chats en la educación on line, quería agregar que estoy de acuerdo en que el foro permite la profundización de los temas más que el chat, pero creo que como se puede observar en el texto del chat de UBA XXI, es eficaz en la enseñanza para resolver dificultades de comprensión y/o por ejemplo para aclarar temas abstractos. En el ejemplo, Hamana hubiera seguido sin entender el texto si José no se lo hubiera aclarado en el momento.

Recoge un aspecto esencial que se da en la presencial como es la interacción tanto del tutor y el alumno como de alumnos entre sí, permitiendo la guía de actividades individualizada, corrigiendo errores. Y el considerar esto lleva también a valorizar más la guía del tutor.

Saludos on line, Estela.

La participante Estela solicita indirectamente explicaciones acerca del texto que están leyendo para el foro (Macroacto de habla de pedido). A diferencia del ejemplo anterior, el tutor no considera oportuno en este caso tratar en el foro los temas que propone Estela. De hecho, propone derivarlos al ámbito de la conversación privada.

5.2 Las variantes de utilización de los foros

En relación con la utilización didáctica de los foros, el relevamiento exploratorio que hasta el momento he realizado me ha permitido reconocer diversas variantes. En primer lugar, al principio de cualquier programa de formación *on-line*, se emplea en un espacio común como forma de presentación personal individual. Por otro lado, se encuentran ampliamente utilizados como “pizzarón” o “mural”, a través del cual el profesor/tutor propone actividades y ejercicios, y los alumnos responden a ellos. Por ejemplo, al contestar individualmente a un par de preguntas que abren el foro. En estos casos se da una participación principalmente aditiva, en particular cuando no se pretende un trabajo en equipo, sino un cumplimento individual. Sin duda, las actitudes de los participantes están en juego, en un rol preponderante, y las experiencias que las nuevas comunidades virtuales de aprendizaje van viviendo en sus espacios de trabajo determinarán la dinámica típica de ellas. Una comunidad creativa, curiosa, que es comunicativa y laboriosa, difícilmente se mantendrá en los márgenes estrechos de las contribuciones aditivas y, por el contrario, creará secuencias dialógicas con alto grado de interacción. Eso no significa que el tono amistoso o cordial característico de los saludos se acepte como dialogal. Al contrastar el corpus es posible reconocer similitudes en este sentido, pero también grandes diferencias en el ámbito interactivo.

En tercer lugar, algunos foros que tienen finalidad didáctica en sí, eso es, que son realmente espacios de trabajo de aprendizaje, que derivan de la interacción de los participantes, lo que produce profundizaciones o amplificaciones tópicas – producto de la confrontación y/o colaboración conceptual entre los participantes –, o productos didácticos resultantes (resúmenes, cuadros, esquemas, tablas, etc.).

De todos modos, no creo que las funciones mencionadas sean las únicas, ni las más prometedoras de los foros en la formación *on-line*. Existe la tentación de valorizar la herramienta para asimilarla a las posibilidades de los modelos didácticos de nivel superior que describí en otro trabajo (CONSTANTINO, 2000), a propósito del discurso de aula. Se trata de promover un intercambio conceptualmente constructivo entre el especialista/docente/tutor y/o los aprendices/alumnos. Eso se logra no sólo desde una simple asimetría formativa y reflexiva, que garantiza un guión y orientación eficaz, sino también desde la

posibilidad de indagación profunda y creativa de nuevos *insights* sobre la realidad y el conocimiento, como puede ser la utilización del foro en la metodología del caso crítico.

6 EL DISCURSO ELECTRÓNICO SINCRÓNICO: LAS *CHATS*

En el caso de las *chats* en contextos formativos, como muestran Cerrato y Waern (2000), la interacción se asemeja a los diálogos áulicos puesto que la participación es en principio espontánea y co-ocurren o co-existen hilos o cadenas tópicos múltiples.

Si bien al interactuar no hay gestualidad o contacto físico, como en la conversación cara a cara, y tampoco ocurren solapamientos e interrupciones, como en la oralidad, la co-ocurrencia de diferentes cadenas tópicas-discursivas producen un efecto semejante en cuanto crea saltos tópicos o cadenas entrecortadas que pueden provocar confusión o ambigüedad, exigiendo un esfuerzo cognitivo adicional para mantener la coherencia y la puesta en práctica de tácticas discursivas como la utilización del *vocativo* (palabra que se utiliza para llamar a la persona a quien se dirige el que habla o para llamar su atención).

El estudio de Cerrato y Waern (2000) pone en evidencia que en las *chats* didácticas el problema más difícil y constante es mantener el foco de la conversación en el objetivo formativo o en la tarea propuesta, como se observa al comparar *chats* con tutor o sin él. En las primeras, el rol orientador y moderador del tutor produce generalmente refocalizaciones sucesivas; en las segundas, las digresiones son frecuentes y el compromiso con la tarea se debilita (variación semejante a la que se puede constatar en las clases presenciales con la guía del docente o sin ella).

De la experiencia y de los análisis realizados hasta el momento, me llaman la atención las dificultades para establecer diálogos ordenados, en los que se realicen auténticos y profundos *insights*. Se requiere mucha práctica, reglas compartidas de participación eficaz y una atenta tarea del tutor/profesor con movimientos didácticos (acciones táctico-discursivas) rápidos, justos y efectivos. Parecería que, a diferencia de los diálogos de clase cara a cara, las *chats* requieren una cuidadosa planificación en la que el tutor, como señala el epígrafe, debe ser capaz de anticipar los textos que los participantes escriben.

No hay posibilidad de tratamientos extensos, ni de ejemplificaciones detalladas, aun en las *chats* más centradas en el contenido y el profesor. Los usuarios con frecuencia advierten esta limitación, como se puede observar en el fragmento de una *chat* universitaria entre el profesor (José) y una estudiante (Hamana):

<JOSE> quieres hablar de alguno de esos temas o de algún otro aspecto del
<JOSE> cuatro?
<HAMANA> la verdad es que todavía no leí bien todo lo de Salmon, o sea
que mucho
<HAMANA> no voy a entender si me explica
<JOSE> Entiendo...
<HAMANA> y del módulo cuatro
<HAMANA> ...
<HAMANA> lo de falacia “post hoc ergo proper hoc”....
<JOSE> bueno esa es la falacia de relación causal...
[...]
<JOSE> esto se entiende mejor con un ejemplo...
<JOSE> que no puedo dar por este medio...
<JOSE> pero que está en el cuadernillo de ejercitación...
<JOSE> es el ejemplo del ausentismo en las fábricas...

El tutor José realiza un Macroacto de habla inicial para solicitar a la alumna que comente sus dudas. Cuando la alumna finalmente manifiesta cuál es la cuestión que no le ha quedado clara (la falacia), el tutor aclara que la comprensión de ese tema no es posible por medio del chat e, inmediatamente, mediante un Macroacto de tipo sugerencia recomienda indirectamente a la alumna que revise el cuadernillo de ejercitación.

Además de ese uso del chat se pueden reconocer otros usos didácticos fundamentales:

- 1) en instancias iniciales o de generación de alternativas, como *brainstorming*;
- 2) periódicamente para controlar la marcha de una actividad;
- 3) en instancias finales, como síntesis o evaluación.

También es posible la utilización de la *chat* para controlar la comprensión de cuestiones ambiguas o sutiles, como en el siguiente fragmento:

<HAMANA> o sea, que se trata de probar que en las cs. sociales también existen
<HAMANA> leyes generales?
<JOSE> Sí ése es el objetivo de Nagel
<Moderador> Julieta, ¿entendiste cual es el problema que plantea el conocimiento?
<HAMANA> ese es el propósito
<JOSE> Nagel constantemente responde a las críticas en este sentido

<JOSE> y intenta mostrar que las ciencias sociales...
 [...]
 <JOSE> podemos seguir un poco más con este tema si no quedo claro.
 <JOSE> otra respuesta de Nagel es el ejemplo del cañón
 <JOSE> lo entendiste?
 <HAMANA> o sea, lo que hay que tener claro es que Nagel sostiene que existen
 existen
 <HAMANA> leyes generales en las cs. sociales, no?
 <JOSE> No
 <HAMANA> si... lo compara con las cs. naturales
 <JOSE> las ciencias sociales están en subdesarrollo
 <JOSE> y no tienen todavía leyes que no sean triviales
 <JOSE> pero en principio no hay impedimento para..
 <JOSE> que las tengan
 <JOSE> como las ciencias naturales.
 <JOSE> Se entendió eso?
 <HAMANA> y se sostiene con las predicciones y la profecía autorrealizadora?
 <JOSE> no sólo con eso...
 [...]

En el ejemplo el profesor José solicita a la alumna Hamana que exprese su entendimiento en relación a un contenido conceptual. La alumna en el texto subrayado propone su interpretación de ese contenido. La respuesta taxativa del docente y la explicación consecuente sobre el tema le permite monitorear la comprensión en tiempo real o en forma sincrónica y hacer los ajustes necesarios.

7 CONTRASTES ENTRE EL DISCURSO ELECTRÓNICO DIDÁCTICO Y EL DISCURSO DE AULA

Mercer (2000), en su trabajo sobre la mediación del lenguaje en la construcción conceptual en grupos o comunidades reales y virtuales, se refiere a las tácticas didácticas utilizadas por un coordinador/animador de una comunidad agrícola de Madagascar que han descrito los investigadores Müller y Perret-Clemont. Estas tácticas son las siguientes:

- 1) resumir y registrar ideas sugeridas;
- 2) saltar y comenzar nuevamente las discusiones que se quiebran o se tornan vacilantes, retomando cosas que se han dicho;

- 3) preguntar a los participantes si tienen algo que agregar antes de finalizar un tópico;
- 4) interrumpir discusiones que no progresan;
- 5) recordar a los participantes las reglas básicas de los encuentros si las dejan de cumplir.

Consideramos cada una de esas tácticas a partir de ejemplos que hemos extraído de interacciones comunicativas reales en el aula.³

Táctica 1: Resumir y registrar ideas sugeridas

1. A11: el género es ciencia ficción porque se hace referencia al futuro y está vinculado con
2. avances tecnológicos
3. P: bien / ((murmullos)) la ciencia ficción se caracteriza por eso/ se sitúa / se sitúa en un espacio
4. futuro o en un mundo paralelo y siempre está vinculado con los avances tecnológicos/ no es que
5. son cosas que no existen/ o sea sí/ no existen los viajes interplanetarios de vacaciones/ es verdad
6. eso / pero la característica es que todo eso está vinculado con un avance de la ciencia

En este ejemplo la docente recupera el comentario del alumno, lo rectifica y lo completa.

Táctica 2: Saltar y comenzar nuevamente las discusiones que se quiebran o se tornan vacilantes, retomando cosas que se han dicho

1. P: miren vamos a hacer una cosa/ vamos a hacer hoy una:: e: una ejercitación similar a la que

³ Las pautas empleadas para transcribir son:

A alumnos (se distingue con otra letra mayúscula, como **F**, a los alumnos cuya identidad es significativa para el análisis)

P profesora

/ pausa intraturno

↑ tono ascendente

↓ tono descendente

hola énfasis

e::: prolongación de vocal

<> emisiones rápidas

°**por**° descenso de volumen

ADE ascenso de volumen

= enganche sin pausa entre dos emisiones

o partes de emisiones (puede ser de hablantes diferentes)

2. va a haber en la prueba/ tengo dos cuentos / [les dicto la consigna del primero lo hacemos /
3. A9: [¿cuándo es la prueba?
4. [lo corregimos hacemos la ()
5. A5: [¿cuándo es?
6. A3: el jueves
7. P: no el miércoles que viene
8. AAA: ah::
9. A6: el jueves
10. P: chico::s el miércoles que viene
11. A9: el jueves
12. A5: y las preguntas cuándo [te preguntamos ()
13. A8: [el jueves el jueves
14. P: mañana
15. A8: aparte [()
16. A5: [si no llego/ en realidad nosotros no llegamos porque somos ()
17. P: bueno si no llegan desaprobarán el examen
18. A5: ()
19. P: bueno pongan la fecha de hoy ((murmullos))/ actividades de repaso

La profesora inicialmente propone dictar una consigna y realizar actividades pero los alumnos comienzan a hablar de otro tema: la fecha de la prueba. Tras varias intervenciones de los alumnos y la misma profesora, la docente recupera el tema que había inicialmente propuesto.

Táctica 3: Preguntar a los participantes si tienen algo que agregar antes de finalizar un tópico

1. P: a pesar / sería/ a pesar de que todos estuvieron hasta muy tarde/ solamente un negocio
2. se mantuvo abierto / ¿sí?/ ¿se entiende la idea de la oración como quedó?

En este ejemplo, se observa que tras explicar el análisis de una oración la docente corrobora que los alumnos hayan entendido antes de pasar a otro tema.

Táctica 4: Interrumpir discusiones que no progresan

1. A4: (¿cómo es profe) el misterio de Sherlock Homes?/ el libro que hay que leer ahora
2. A5: el doctor ()
3. P: no / el ()
4. A: yo no tengo tiempo de leer
5. ((murmullos))
6. P: no/ de julio no
7. A3: julio
8. P: de junio
9. A6: ah/ profe/ falta una bocha
10. P: un mes falta
11. A: no
12. P: bueno/ empiecen a leer
13. A2: yo profe voy por la catorce
14. P: bueno/ nos habíamos quedado algo por corregir

Los alumnos realizan preguntas acerca del libro que tienen que leer, pero tras varias intervenciones sobre ese tema, la docente cambia el tópico y propone corregir ejercicios de la clase anterior.

Táctica 5: Recordar a los participantes las reglas básicas de los encuentros si ellos no las cumplen

1. P: así no entendemos nada/ Leonardo/
2. L: [¿los icebergs son como los hielos polares?
3. P: [Mauro, vos le vas a contestar/ ya que estás tan...
4. L: que los icebergs son como los hielos polares
5. M: qué le contestan?
6. A: no, la tenés que contestar vos.
7. L: no/ por qué?
8. P: perdón/ donde manda capitán no manda marinero/ sabías eso?

Como se observa en este ejemplo, la docente recuerda a los alumnos quién es la persona que determina la distribución de los turnos de habla en el aula, dado que uno de los alumnos ha transgredido las normas habituales de asignación de turno.

En los ejemplos de las tácticas 4 y 5, se pone en evidencia el concepto de discurso regulativo que proponen los investigadores del discurso del aula (CAZDEN, 2001; CHRISTIE, 2002).

De acuerdo a los ejemplos citados, podríamos pensar en una transposición, en principio bastante directa, de las estrategias discursivas de la comunicación oral, en sede escolar, a las comunidades virtuales con objetivo formativo, en sedes virtuales de comunicación grupal (foros y *chats*). Incluso las limitaciones son similares. Por el fluir de la oralidad, la recuperación de lo dicho es imposible, salvo por actos de reiteración o rememoración. En las *chats* la dinámica es similar, ya que en general queda para la lectura en pantalla las últimas emisiones, sin posibilidad de recuperar las que se han realizado unos minutos antes. Aun en el caso de poder leer todo el desarrollo precedente de la *chat*, si la velocidad del dinamismo comunicativo es importante (gran sucesión de emisiones de participantes diversos), no se puede menospreciar la sobrecarga cognitiva de atender a las participaciones previas y en curso, ya que podrían producirse desplazamientos tópicos y confusión entre participantes poco entrenados.

Podemos ver en el fragmento de texto de chat didáctico, que se transcribe a continuación, cómo en las últimas líneas el profesor muestra que monitorea las contribuciones propias y ajenas en forma flexible. En efecto, el tópico Kosovo, introducido por un alumno, no es considerado por el profesor hasta las líneas finales en las que lo reintroduce él mismo. Seguidamente, advierte a los alumnos y a sí mismo que están en riesgo de desviarse del hilo argumental (razón por la cual seguramente ignoró el tópico mencionado).

“24/03/99 9.46.54”, “Profesor”, “De acuerdo, muy interesante Clarissa. Les hago otro ejemplo. Confirmerme con sí, si están listos “

“24/03/99 9.46.54”, “ari bon”, “Si ... pero la crítica que se hace a este tipo de dinámica se refiere al hecho de que en el futuro se pueda comunicar casi exclusivamente sin contacto visual y personal directo “

“24/03/99 9.47.07”, “clarissa beni”, “sí”

“24/03/99 9.47.11”, “Lelo Vini”, “sí”

“24/03/99 9.47.14”, “ari bon”, “sí”

“24/03/99 9.47.20”, “chimn bsscc”, “sí”

“24/03/99 9.47.33”, “Annay penelope”, “sí”

“24/03/99 9.49.21”, “chimn bsscc”, “bueno, ya con la tv conocemos un mundo “virtual”, de gente y noticias virtuales, ¿quién ha estado alguna vez en Kosovo?”

“24/03/99 9.49.43”, “Profesor”, “Pongan atención a la pantalla de la

computadora y al hecho de que sobre ella puede aparecer de todo. En realidad esta pantalla es como el espejo de Alicia. Cuando uso Internet entro en el mundo y en el lenguaje particular de cada uno de ustedes. Pero debo preguntarles ¿los códigos son compartidos por todos? El problema es si esta comunicación es cálida o fría. A menudo parece en principio fría. Pero comunicarse es distinto que ver tv...”

“24/03/99 9.52.09”, “Profesor”, “Un agregado: piensen en las fases del ciclo cognitivo (selección de los conocimientos, selección de las competencias, transferencia....) y cómo su uso puede “calentar” una comunicación inicialmente “fría”Lo que yo estoy haciendo es transferir, por ejemplo, a mis imágenes mentales lo que ustedes preguntan... Obviamente no existen verdades, pero sí ciertas reglas. La formación permite encontrar y ejercitar de modo extenso estas reglas para el interés de todos y de cada uno”

“24/03/99 9.52.20”, “Annay penelope”, “No creo que los códigos sean compartidos por todos, esto sucede también en la normal comunicación verbal presencial”

“24/03/99 9.53.06”, “chimn bsscc”, “a su vez, más que fría me parece extraña; a menudo y con gusto, tal vez por una diversidad de “códigos” los conceptos requieren ser explicitados de manera completa, casi unívoca”

“24/03/99 9.53.15”, “clarissa beni”, “Creo que es más frío un espejo, que no hace otra cosa que reflejar una cosa que se le pone delante y que ya existe; ahora yo me pongo delante de una ventana”

“24/03/99 9.53.21”, “Profesor”, “Anna, de hecho la comunicación a distancia no pretende sustituir a la presencial. Yo no pienso vivir en el futuro recluso en una habitación escribiendo.....”

“24/03/99 9.53.59”, “Profesor”, “A Clarissa, la metáfora de la ventana está ok, jentonces el espejo de Alicia era en realidad una ventana!”

“24/03/99 9.54.19”, “Profesor”, “Veo que hemos entrado en calor... continuemos!”

“24/03/99 9.54.31”, “clarissa beni”, “Abierta además de eso, porque yo puedo hablar con quien pasa por la calle...”

“24/03/99 9.55.13”, “Lelo Vini”, “Pienso que el espejo de Alicia es una ventana para un nuevo mundo!”

“24/03/99 9.55.58”, “Profesor”, “No solo hablar, sino también explorar y conocer, por último hacer a distancia, es decir, decidir que otros puedan hacer algo en el modo que yo quiero etc., etc. piensen en las transacciones de la Bolsa, piensen en las decisiones estratégicas (lamentablemente órdenes para la próxima guerra en Kosovo etc.)”

“24/03/99 9.56.51”, “Profesor”, “¡No perdamos el hilo! Formar significa

inducir y acompañar transformaciones en mis acciones y en las de los otros, entonces.....”

En ese fragmento son fácilmente reconocibles las tácticas didácticas descritas y ejemplificadas anteriormente con fragmentos de clases presenciales.

Al comparar las *chats* con los diálogos de clase, es evidente que la dinámica multifacética (multimedial: habla, gestos, visión) de la interacción cara a cara permite una comunicación más densa y fluida, más rica en detalles y en control de la comprensión. La sencillez contextual de la *chat* y su técnica esforzada obliga a reducir los tópicos, controlar los aportes laterales y buscar respuestas textualmente explícitas, lo que reduce aun más el avance de la conversación electrónica.

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 Cerrato y Waern (2000).

8 CONSIDERACIONES FINALES

Los foros y las *chats* en contextos virtuales de aprendizaje constituyen espacios de interacción didáctica análogos a los de la situación didáctica del aula. Sin embargo, en los foros, además de las cualidades del discurso híbrido, como característica fundamental y diferencial del intercambio, se da un fenómeno de nivelación del estatus participativo entre los profesores/tutores y los alumnos. Por otra parte, debido a su frecuente utilización en la educación superior, con alumnos jóvenes y adultos cuyas edades no son muy diferentes a las de los profesores/tutores, la participación de todos los miembros resulta igualitaria desde el punto de vista de la posibilidad de realizar contribuciones. Podríamos decir que la escritura es “más democrática” en este sentido, todos pueden tener “voz” y, al contrario del refrán popular, las palabras no son llevadas por el viento: permanecen en el espacio virtual y pueden ser consideradas por todos –salvo acciones de censura explícita de los tutores.

La conclusión resultante es que el discurso didáctico electrónico en contextos formativos *on-line* presenta una dinámica análoga a del discurso de aula en contextos formativos presenciales (*classroom discourse*), pero con características específicas de la interacción en la Red, determinadas por el formato híbrido del discurso electrónico. Esta interacción exige, necesariamente, un perfil de competencia discursivo-didáctica del docente/tutor *on-line* (CONSTANTINO, 2001, 2002a, 2002b) que contemple las

estrategias y recursos necesarios para desempeñarse eficazmente en la construcción colaborativa del conocimiento en las comunidades virtuales de aprendizaje.

REFERENCIAS

BALDWIN, B.W. **Conversations**: computer mediated dialogue, multilogue and learning. Ph.D. Dissertation, University of North Carolina at Greensboro, 1996. Electronic publications: <<http://www.missouri.edu/~rhetnet/baldwin/>> . Acceso em: jul 2001.

BANZATO, M. **Apprendere in rete**. Torino: U.T.E.T, 2002.

BROWN, P. Y; LEVINSON, S. C. **Politeness**: some universals in language usage. Cambridge: University Press, 1987.

CAZDEN, C. **Classroom discourse**. 2nd edition. Portsmouth: Heinemann, 2001.

CERRATTO, T.; WÆRN, Y. Chatting to learn and learning to chat in collaborative virtual environments. **M/C: a journal of media and culture**, v. 3, n. 4, 2000. Disponível em: <<http://www.api-network.com/mc/0008/learning.html>>. Acceso em: jul 2001.

CHRISTIE, F. **Classroom discourse analysis**. New York: Continuum, 2002.

CONSTANTINO, Gustavo D. Didáctica, cognición y discurso. In: RÉBOIA, María Cristina; STROPPA, María Cecilia (Eds.). **Temas actuales en didáctica de la lengua**. Rosario: Laborde, 2000.

_____. Perfil de competencia para la formación online: una perspectiva comunicativo-discursiva. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 2. **Anales Del...** Cipoletti: Univ. Nac. del Comahue, 2001.

_____. Presenza vitale contro presenza virtuale: studio contrastivo dei modi strategico-discorsivi della interazione didattica. In: BANZATO, M. (Orgs.). **Apprendere in rete**. Torino: UTET, 2002a.

_____. (Comp.). **Investigación cualitativa & análisis del discurso en educación**. Catamarca: Universitaria, 2002b.

CONSTANTINO, G.D.; ÁLVAREZ, G. Los foros de discusión en las prácticas de formación online: una propuesta para su análisis. **Revista Did@xis on line**. En prensa.

DAVIS B. H.; BREWER, J. P. **Electronic discourse**: linguistic individuals in virtual space. New York: SUNY, 1997.

DENZIN, N. K. Cybertalk and the method of instances. In: JONES, S. (Ed.). **Doing internet research**: critical issues and methods for examining the net. Thousand Oaks, CA: Sage, 1999.

- FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. London: Polity Press, 1992.
- FERRARA, K.; BRUNNER, H.; WHITTEMORE, G. Interactive written discourse as an emergent register. **Written communication**, n. 8, p. 8-34, 1991.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. Roles protagónicos y actos de habla. In: LAVANDERA, B. y otros. **Cuadernos de Lingüística: análisis sociolingüístico del discurso político**. V. 2. Buenos Aires: Instituto de Lingüística-UBA, 1987. p. 37-68.
- GERNSBACHER, M. A.; GIVÓN, T. (Eds.). **Coherence in spontaneous text**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- HAVELOCK, E. La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Comps.). **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona: Gedisa, 1995.
- MERCER, Neil. **Words & minds: how we use language to think together**. London: Routledge, 2000.
- NOBLIA, Valentina. Conversación y comunidad: los chat en la comunidad virtual. **Revista iberoamericana de discurso y sociedad**, v. 2, n. 1, p. 77-92, 2000.
- OLSON, David R. **El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento**. Barcelona: Gedisa, 1998.
- ONG, Walter J. **Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra**. México: FCE, 1993.
- PARDO, M. L. **Lenguajes de ficción**. Bs.As.: Archivo CIAFIC, 1998. (no publicado).
- PSATHAS, G. **Conversation analysis**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
- VAN DIJK, T. A. **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1988 [1980].
- WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em 02/10/04. Aprovado em 31/10/05.

Title: Electronic instructional discourse: discursive interactional modes in virtual and real classrooms

Author: Gustavo Daniel Constantino

Abstract: Electronic discourse in online educational contexts is assumed to be analogous to that of face-to-face instruction. Such an analogy, in and of itself, does not imply either transparency or equivalence. As a consequence, in this essay we discuss the features of electronic instructional

discourse, especially with regard to the most frequent modes of online instruction: forums and chats rooms. Our theoretical-methodological approach comes from discourse analysis of a functional-pragmatic orientation. Forums differ significantly in terms of instructional structure, varying both among themselves and in relation to their face-to-face equivalents, fulfilling different instructional functions according to the discursive features described and illustrated in this paper. Linguistic and discourse analysis of chat-rooms shows the difficulty of maintaining an orderly dialogue and of establishing genuine and in-depth communicative exchanges within this medium. Unlike face-to-face communication, chats demand careful planning and the tutor's ability to anticipate the participants' texts.

Keywords: interaction; classroom; teaching; Internet; forum; chat room.

Título: Discours didactique électronique: les modes d'interaction discursive dans la salle de classe virtuelle et la salle de classe présentielle

Auteur: Gustavo Daniel Constantino

Résumé: Le discours électronique, dans des contextes formatifs *online*, est compris par quelques-uns comme analogue au discours de classe présentielle. Cependant, une telle analogie n'implique ni transparence ni équivalence, dont la raison, dans cet essai, de chercher à signaler les caractéristiques du discours didactique électronique dans les modalités les plus fréquentes dans le cadre des programmes de formation dans la net: forums et *chats*. Dans cette discussion, nous nous appuyons dans les perspectives théoriques de l'analyse du discours d'orientation fonctionnel-pragmatique. Les forums montrent de différentes structures didactiques qui varient de manière significative entre elles et par rapport à leurs possibles analogues présentiels, selon les particularités discursives qui sont décrites dans ce travail. En ce qui concerne les *chats*, les analyses linguistico-discursives effectuées démontrent la difficulté pour qu'on maintienne des dialogues ordonnés dans lesquels se réalisent des échanges communicatifs-compréhensifs authentiques et profonds. A la différence des dialogues de classe présentielle, les *chats* ont besoin d'une soigneuse planification, dans laquelle le tuteur doit être capable d'anticiper les textes que les participants écrivent.

Mots-clés: interaction; cours; enseignement; forum; *chat*.

Título: Discurso pedagógico eletrônico: os modos de interação discursiva na aula virtual em contraste com a aula presencial

Autor: Gustavo Daniel Constantino

Resumo: O discurso eletrônico, em contextos de ensino-aprendizagem *on-line*, é entendido por muitos como análogo ao discurso de aula presencial. Tal analogia, contudo, não implica nem transparência nem equivalência, motivo pelo qual, neste ensaio, procuramos apontar e discutir as características do discurso didático eletrônico nas modalidades mais frequentes dos programas de ensino da web: os fóruns e os *chats*. Nessa discussão recorreremos ao enfoque teórico-metodológico da análise do discurso de orientação funcional-pragmática. Os fóruns mostram diferentes estruturas didáticas que variam significativamente entre si e em relação a seus possíveis analogados presenciais, cumprindo diferentes funções didáticas, de acordo com as particularidades discursivas que são descritas e exemplificadas no presente trabalho. Com relação aos *chats*, as análises linguístico-discursivas efetuadas mostram a dificuldade em se manter diálogos ordenados, nos quais se realizem intercâmbios comunicativo-compreensivos autênticos e profundos.

Diferentemente dos diálogos de aula presencial, os *chats* requerem um cuidadoso plano, no qual o tutor deve ser capaz de antecipar os textos que os participantes escrevem.

Palavras-chave: interação; aula; ensino; internet; fórum; bate-papo.