

TESIS DOCTORAL

# La interacción comunicativa en espacios virtuales de aprendizaje:

un enfoque pragmático para el estudio  
de las discusiones mediadas por TIC

DOCTORANDA: Gloria María Álvarez Cadavid

DIRECTORES:

Dr. Joaquín García Carrasco

Dra. Margarita González Sánchez



UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE TEORÍA  
E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**

# TESIS DOCTORAL

**La interacción comunicativa en espacios  
virtuales de aprendizaje:  
un enfoque pragmático para el estudio  
de las discusiones mediadas por TIC**

DOCTORANDA  
Gloria María Álvarez Cadavid

DIRECTORES  
Dr. Joaquín García Carrasco  
Dra. Margarita González Sánchez

Salamanca, 2013





**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE TEORÍA  
E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**

# **TESIS DOCTORAL**

**La interacción comunicativa en espacios virtuales de aprendizaje:  
un enfoque pragmático para el estudio de las discusiones mediadas por TIC**

**DOCTORANDA**

Gloria María Álvarez Cadavid

INFORME FIRMADO POR

Dr. Joaquín García Carrasco  
Dra. Margarita González Sánchez

**El Director de Tesis**  
Dr. Joaquín García Carrasco

**La Directora de Tesis**  
Dra. Margarita González Sánchez

**La Doctoranda**  
Gloria María Álvarez Cadavid

Salamanca, 2013

# AGRADECIMIENTOS

Éste es, tal vez, el espacio menos académico y por tanto más emotivo del trabajo que aquí se presenta. Culminar este texto tiene sentido no solo porque permite cumplir una meta sino porque se hacen balances y se gira la mirada hacia atrás para darse cuenta de que existieron muchas presencias en medio de un trabajo individual y muchas veces solitario, pero de todas maneras transformador.

La presencia paciente de una familia que entendió siempre las ausencias de su hija y hermana, quien en muchas ocasiones cambió los momentos para compartir por jornadas de estudio que se prolongaron durante años.

La presencia sabia y constante de Don Joaquín García Carrasco, quien siempre supo entender las angustias, que no siempre fueron académicas. Maravilloso encuentro.

La presencia incondicional de mis amigas de siempre, quienes no se cansaron de las negativas, la falta de tiempo y los cambios de humor.

La presencia de todos los compañeros de oficina, amigos que creyeron en mí, aunque yo siempre dudara.

La presencia de quien sabe lo que cuesta culminar este proceso y que con gran generosidad me dio su apoyo, sacrificando su tiempo.

La presencia vital de mis compañeros de estancia en Salamanca, esos cuatro gatos y otros más, con quienes la vida nos unió en lindos y no siempre fáciles momentos. Valiosas amistades que superaron las circunstancias y perduran hoy.

La presencia de una amiga que se ausentó por siempre.

La presencia transformadora de tantos estudiantes que me motivaron a encontrarle otro sentido a este proceso.

La presencia de una lectora crítica y práctica que vino del sur y me ayudó a dar un segundo aliento para culminar este trabajo.

La presencia institucional encarnada en los directivos de la Universidad Pontificia Bolivariana que siempre me brindaron su apoyo.

La presencia de aquellos que aparentemente pasaron de largo, pero que me apoyaron en momentos cruciales sin percatarse de su infinito aporte (hay en esta presencia un aire de ranchera)

La presencia silenciosa de mi mascota quien encontró un lugar para soñar bajo mi escritorio.

Y finalmente, la presencia de una pregunta constante: ¿cómo va tu tesis? Pues mi tesis... aquí va.





# ÍNDICE

## CAPÍTULO 1

Introducción

15

## CAPÍTULO 2

Estado del arte, antecedentes y contexto investigativo

21

Parte 1: la interacción comunicativa en espacios virtuales de discusión con fines educativos: panorama investigativo internacional

21

1. La interacción comunicativa en entornos virtuales

21

2. Tendencias temáticas prevalentes dentro de la investigación de ambientes virtuales educativos

22

2.1. Tendencia temática 1: entornos presenciales versus virtuales

22

2.2. Tendencia temática 2: las comunidades de aprendizaje mediadas por TIC

23

2.3. Tendencia temática 3: comunicación sincrónica y asincrónica

23

2.4. Tendencia temática 4: efectividad y uso de los foros para el proceso de enseñanza y aprendizaje

23

2.5. Tendencia temática 5: dinámica discursiva en ambientes virtuales

24

3. Los foros, espacios privilegiados para la investigación de la interacción comunicativa

24

4. Características metodológicas predominantes en el estudio de los ambientes virtuales en el ámbito educativo

25

4.1. Modelos de análisis más utilizados para el estudio de la interacción en entornos virtuales:

26

4.1.1. Modelo de King and Kitchener (1994)

26

4.1.2. Modelo de Perry (1999)

27

4.1.3. Modelo de Garrison et al. (2001)

28

4.1.4. Modelo de Biggs (1999)

29

4.1.5. Modelo de Henri (1992)

30

4.1.6. Modelo de Gunawardena et al., (1997)

30

4.1.7. Modelo Newman et al., (1996)

31

4.1.8. Modelo de Wozniak et al., (2004)

32

4.1.9. Modelo de Byrman, Järavelä y Häkkinen (2005)

33

4.1.10. Roblyer y Wiencke (2003)

34

<b>4.2. Convergencias y divergencias: ¿qué dicen estos modelos?</b>	<b>34</b>
4.2.1. El marco teórico de los modelos metodológicos	34
4.2.2. El registro y procesamiento de los datos	35
4.2.3. La validación de instrumentos y datos	36
4.2.4. Unidad de análisis, población y tamaño de la muestra	36
4.2.5. Hacia dónde se debe seguir explorando	37
<b>Parte 2: La incorporación de tic en la Educación Superior en Colombia</b>	<b>38</b>
<b>1. Tópico 1: Estar conectado, prioridad inicial</b>	<b>39</b>
<b>2. Tópico 2: La mirada puesta en la pedagogía</b>	<b>40</b>
<b>3. Algunas iniciativas específicas para la implementación de TIC en Colombia</b>	<b>41</b>
<b>4. Retos y metas</b>	<b>42</b>
<b>5. Experiencias en Educación Superior</b>	<b>43</b>
<b>Parte 3: Marco institucional: Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), una propuesta para entender la mediación tecnológica en la Educación Superior.</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>La interacción comunicativa en espacios virtuales de aprendizaje: reflexión teórica desde dos perspectivas complementarias</b>	<b>51</b>
<b>1. Dos perspectivas teóricas para el estudio de la interacción comunicativa</b>	<b>51</b>
<b>1.1. Abordaje 1: La pragmática de la comunicación</b>	<b>52</b>
1.1.1. Teoría general de los actos de habla: cómo la pragmática explica nuestros actos comunicativos	54
1.1.2. Actos de habla como actos instituidos: los ritos, los roles y su eficacia simbólica	58
1.1.3. Los elementos de la pragmática	59
1.1.4. Principios, máximas, implicaturas, intencionalidad e inferencias	60
1.1.5. La teoría de la relevancia y la ciberpragmática: el arribo a los ambientes virtuales	62
<b>1.2. Abordaje 2: El Interaccionismo Simbólico</b>	<b>65</b>
1.2.1. La conciencia de sí mismo y del otro, génesis de la interacción	65
1.2.2. Características y naturaleza de la interacción	66
1.2.3. El ritual de la interacción: “el mundo es en verdad una boda”	67
<b>2. La interacción comunicativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes virtuales</b>	<b>70</b>
<b>2.1. El discurso en el aula</b>	<b>70</b>
2.1.1. Los turnos de habla en el aula	71
<b>2.2. La interacción social en el aula</b>	<b>72</b>
2.2.1. Los roles en el aula	73

<b>3. El discurso electrónico</b>	<b>75</b>
3.1.Oralidad y escritura	75
3.2.Las formas dialogadas del discurso en los ambientes virtuales	75
3.3.La identidad en los entornos virtuales : “todo lo que ven son tus palabras”	77

## **CAPÍTULO 4**

### **Metodología de la investigación**

**79**

<b>1. Lineamientos metodológicos generales y reflexión inicial</b>	<b>79</b>
<b>2. La investigación en comunicación dentro de un marco educativo mediado por TIC</b>	<b>80</b>
<b>3. Fundamentación del enfoque metodológico.</b>	
<b>La pragmática y el interaccionismo simbólico: enfoques teóricos con implicaciones metodológicas</b>	<b>81</b>
3.1.La pragmática: énfasis en la mirada contextual como clave interpretativa del lenguaje	81
3.2.El interaccionismo simbólico: la comunicación como acto creativo de y con el otro	81
<b>4. Diseño metodológico</b>	<b>83</b>
<b>4.1.Estrategias metodológicas</b>	<b>83</b>
4.1.1.Estudio de caso	83
4.1.1.1.La selección del escenario comunicativo para el estudio de la interacción en la UPB	83
4.1.1.2 Recurrencia de actividades y recursos	85
4.1.1.3 Consideraciones metodológicas y conceptuales para el estudio de la interacción en los foros	92
4.1.1.4.Tipologías de foros según su uso y propósito	94
4.1.1.5.Tipologías de participación en foros	96
4.1.1.6.Los foros virtuales en la UPB: un caso para el estudio de la interacción.	98
4.1.1.7.Repertorio de uso de foros en la Universidad Pontificia Bolivariana	99
4.1.2. Análisis del discurso electrónico: elementos para el estudio de la interacción didáctica en ambientes virtuales desde la función interpersonal del lenguaje	104
<b>4.2.Técnicas e instrumentos para la recolección de datos y proceso analítico para la reducción e interpretación de los mismos</b>	<b>107</b>
4.2.1.La construcción de un instrumento propio para el análisis de la interacción desde un enfoque pragmático: evolución de una propuesta.	107
4.2.2.Diseño y aplicación de entrevistas a docentes y estudiantes	119
<b>4.3.Diseño del análisis y validación de datos</b>	<b>123</b>
4.3.1 Esquema enfoque metodológico	123
4.3.2 Esquema proceso metodológico.	124

## **CAPÍTULO 5**

### **Análisis descriptivo curso a curso**

**127**

<b>1. Curso 1: Problemas Colombianos (pc)</b>	<b>127</b>
---	------------

<b>1.1.Situación socioeducativa: antecedentes y características del curso</b>	<b>127</b>
<b>1.2.Actividad discursiva: foro Problemas Colombianos</b>	<b>130</b>
1.2.1.Descripción general de la situación discursiva:	130
1.2.2.Esquema básico de la discusión:	133
1.2.3.Descripción porcentaje de participaciones, curso Problemas Colombianos:	134
1.2.4.Caracterización de participaciones y la configuración de los roles en el discurso	135
1.2.4.1.Según el tipo de intervenciones planteadas en la discusión	135
1.2.4.2. Según el rol de los participantes en la discusión	139
<b>2. Curso 2: Herramientas Periodísticas en Internet (HPI)</b>	<b>164</b>
<b>2.1. Situación socioeducativa: antecedentes y características del curso</b>	<b>165</b>
<b>2.2. Actividad discursiva: foro Herramientas Periodísticas en Internet (HPI)</b>	<b>166</b>
2.2.1.Descripción general de la situación discursiva:	166
2.2.2. Esquema básico de la discusión:	167
2.2.3.Descripción del porcentaje de participaciones, curso HPI.	168
2.2.4.Caracterización de participaciones y configuración de los roles en el discurso	168
2.2.4.1 Según el tipo de intervenciones planteadas en la discusión:	168
2.2.4.2 Según el rol de los participantes en la discusión	170
<b>3.Curso 3: Comunicación para El Desarrollo 1 (CD)</b>	<b>178</b>
<b>3.1. Situación socioeducativa: antecedentes y características del curso</b>	<b>178</b>
<b>3.2.Actividad discursiva: foro Comunicación para el Desarrollo 1</b>	<b>179</b>
3.2.1.Descripción general de la situación discursiva	179
3.2.2.Esquema básico de la discusión:	180
3.2.3.Descripción del Porcentaje de participaciones, curso Comunicación para el desarrollo 1	181
3.2.4.Caracterización de participaciones y la configuración de los roles en el discurso	182
3.2.4.1 Según el tipo de intervenciones planteadas en la discusión:	182
3.2.4.2 Según el rol de los participantes en la discusión	185
 <b>CAPÍTULO 6</b>	 <b>197</b>
<b>Análisis general comparativo de los tres cursos</b>	<b>197</b>
<b>1.Análisis textual de los foros y de las entrevistas a docentes y estudiantes</b>	<b>197</b>
<b>1.1.Codificación de los textos producidos en los foros de los cursos analizados</b>	<b>197</b>
<b>1.2.Distribución de códigos y frecuencias por curso.</b>	<b>201</b>
<b>1.3.Codificación de entrevistas</b>	<b>203</b>
1.3.1.Definición de códigos de entrevistas a docentes.	203
1.3.2.Resultados entrevista a docentes: códigos y citas asociadas con estos.	204
1.3.3.Definición de códigos de entrevistas a estudiantes	204
1.3.4.Resultados entrevista a estudiantes: códigos y citas asociadas con estos	206
<b>2. El contexto discursivo en ambientes virtuales de aprendizaje</b>	<b>207</b>
<b>2.1. Descripción general del contexto discursivo</b>	<b>207</b>
<b>2.2.Cuadro comparativo: contexto general de los cursos</b>	<b>211</b>

<b>2.3. Cuadro comparativo: contexto específico de los cursos</b>	<b>213</b>
<b>2.4. Observaciones del contexto en ambientes virtuales</b>	<b>215</b>
2.4.1. Contexto general	215
2.4.2. Contexto específico	216
<b>3. Roles docente y estudiante en la interacción en ambientes virtuales de aprendizaje.</b>	<b>222</b>
<b>3.1. El rol docente</b>	<b>222</b>
<b>3.2. El rol estudiante</b>	<b>227</b>
<b>3.3. La construcción del rol docente</b>	<b>229</b>
<b>3.4. La construcción del rol del estudiante</b>	<b>231</b>
<b>3.5. La configuración del otro en el discurso</b>	<b>232</b>
<b>4. Esquemas de interacción recurrentes: los turnos de habla</b>	<b>233</b>
<b>4.1. Esquema: turnos de habla inicialmente planteados por los docentes en los tres cursos analizados.</b>	<b>233</b>
<b>4.2. Estructuración de los turnos de habla: cuadro comparativo</b>	<b>234</b>
<b>4.3. Observaciones sobre los esquemas de interacción y turnos de habla</b>	<b>235</b>
<b>5. El proceso de escritura en ambientes virtuales: características de los textos producidos por docentes y estudiantes.</b>	<b>238</b>
<b>5.1. Producción textual del docente</b>	<b>238</b>
<b>5.2. Producción textual del estudiante</b>	<b>239</b>
<b>5.3. Análisis sobre la escritura en ambientes virtuales</b>	<b>241</b>
5.3.1. La escritura de los docentes	241
5.3.2. La escritura de los estudiantes	242
5.3.3. Otros hallazgos en torno a la escritura	244
<b>6. Importancia del discurso argumentativo dentro de un ambiente de aprendizaje</b>	<b>245</b>
<b>6.1. Concepciones sobre la argumentación que manifiestan los docentes de los tres cursos analizados</b>	<b>245</b>
<b>6.2. Observaciones sobre la argumentación y el diálogo</b>	<b>245</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>249</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>259</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>265</b>
<b>GRÁFICOS</b>	
<b>Gráfico 2.1</b> Indicadores de la Sociedad de la Información (SI). Situación de las TIC en Latinoamérica, la UE y USA; especial referencia a los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Tomado de: IESE, y CELA (2011).	39
<b>TABLAS</b>	
<b>Tabla 2.1</b> Características de la educación virtual en Colombia por instituciones y programas	44
<b>Tabla 4.1</b> Tipos de actividades en Moodle.	84

<b>Tabla 4.2</b> Tipos de recursos en Moodle.	85
<b>Tabla 4.3</b> Usos de recursos/ actividades en Moodle, UPB	86
<b>Tabla 4.4</b> Frecuencia de uso páginas de texto por Escuela, UPB	86
<b>Tabla 4.5</b> Frecuencia de uso páginas web por Escuela, UPB	87
<b>Tabla 4.6</b> Frecuencia de uso de enlaces a archivos o web por Escuela, UPB	87
<b>Tabla 4.7</b> Frecuencia de uso del directorio por Escuela, UPB	87
<b>Tabla 4.8</b> Frecuencia de uso de la base de datos por Escuela, UPB	88
<b>Tabla 4.9</b> Frecuencia de uso de los chats por Escuela, UPB	88
<b>Tabla 4.10</b> Frecuencia de uso de la consulta por Escuela, UPB	88
<b>Tabla 4.11</b> Frecuencia de uso del cuestionario por Escuela, UPB	89
<b>Tabla 4.12</b> Frecuencia de uso del diario por Escuela, UPB	89
<b>Tabla 4.13</b> Frecuencia de uso de la encuesta por Escuela, UPB	89
<b>Tabla 4.14</b> Frecuencia de uso de los foros por Escuela, UPB	90
<b>Tabla 4.15</b> Frecuencia de uso del glosario por Escuela, UPB	90
<b>Tabla 4.16</b> Frecuencia de la lección por Escuela, UPB	90
<b>Tabla 4.17</b> Frecuencia de uso del taller por Escuela, UPB	91
<b>Tabla 4.18</b> Frecuencia de uso de la tarea por Escuela, UPB	91
<b>Tabla 4.19</b> Frecuencia de uso de la WebQuest por Escuela, UPB	91
<b>Tabla 4.20</b> Frecuencia de uso de la Wiki por Escuela, UPB,	92
<b>Tabla 4.21</b> Tipologías de uso de foros	94
<b>Tabla 4.22</b> Tipologías de participación en foros	96
<b>Tabla 4.23</b> Uso 1: Apoyo a procesos tutoriales	99
<b>Tabla 4.24</b> Uso 2: Favorecer el aprendizaje autónomo y extra-clase	100
<b>Tabla 4.25</b> Uso 3: Soportar la gestión de actividades grupales	100
<b>Tabla 4.26</b> Uso 4: Compartir tareas y socializar producciones individuales	101
<b>Tabla 4.27</b> Uso 5: Complementar una actividad principal	101
<b>Tabla 4.28</b> Uso 6: Informativo	102
<b>Tabla 4.29</b> Uso 7: Plantear y responder dudas (foro de preguntas)	102
<b>Tabla 4.30</b> Uso 8: Socialización	103
<b>Tabla 4.31</b> Uso 9: Discusión y Diálogo	103
<b>Tabla 4.32</b> Cursos muestra analizados	104
<b>Tabla 4.33</b> Primera versión de instrumento categorial para el análisis de textos electrónicos	109
<b>Tabla 4.34</b> Segunda versión instrumento matriz pragmática	111
<b>Tabla 4.35</b> Validación instrumento, evaluador 1	115
<b>Tabla 4.36</b> Validación instrumento, evaluador 2	116
<b>Tabla 4.37</b> Validación instrumento, evaluador 3	116
<b>Tabla 4.38</b> Síntesis transformaciones instrumento de análisis de interacción	118
<b>Tabla 4.39</b> Guía para la entrevista a docentes	120
<b>Tabla 4.40</b> Guía para la entrevista a estudiantes	122
<b>Tabla 5.1</b> Elementos estructurales encontrados en el texto principal y lo que dicen sobre el rol del estudiante.	148
<b>Tabla 5.2</b> Triada básica discursiva: Texto Principal - Comentario a Texto Principal – Respuesta a Comentario	156
<b>Tabla 5.3</b> Complemento de la triada básica discursiva: Comentario del Docente y Respuesta del estudiante al comentario del docente	157
<b>Tabla 5.4</b> Turnos de conversación y elementos de los roles, curso HPI	171
<b>Tabla 6.1</b> Listado y definición de códigos previos y emergentes de los textos de los foros analizados (Atlas – Ti)	197
<b>Tabla 6.2</b> Número de citas por curso y citas totales asociadas con cada código.	201
<b>Tabla 6.3</b> Listado y definición de códigos previos y emergentes de los textos de las entrevistas a docentes (Atlas – Ti)	203
<b>Tabla 6.4</b> Frecuencia de códigos y citas asociadas a las entrevistas de docentes	204
<b>Tabla 6.5</b> Listado y definición de códigos previos y emergentes de los textos de las entrevistas a estudiantes (Atlas – Ti)	204

<b>Tabla 6.6</b> Frecuencia de códigos y citas asociadas a las entrevistas de estudiantes	206
<b>Tabla 6.7</b> Contextos discursivos general y específico	209
<b>Tabla 6.8</b> Elementos contextuales generales : comparación entre los tres cursos analizados	211
<b>Tabla 6.9</b> Elementos contextuales específicos: comparación entre los tres cursos analizados	213
<b>Tabla 6.10</b> Rol docente: comparativo de los tres cursos analizados	222
<b>Tabla 6.11</b> Rol estudiante: comparativo de los tres cursos analizados	227
<b>Tabla 6.12</b> Estructuración de los turnos de habla, comparativo de los tres cursos analizados	234
<b>Tabla 6.13</b> Caracterización de los textos de los docentes en discusiones electrónicas, comparativo de los cursos analizados	238
<b>Tabla 6.14</b> Caracterización de los textos de los estudiantes en discusiones electrónicas, comparativo de los cursos analizados	239
<b>Tabla 6.15</b> Concepciones de los docentes sobre la argumentación	245

## FIGURAS

<b>Figura 4.1</b> Esquema del enfoque metodológico de la investigación	123
<b>Figura 4.2</b> Esquema del proceso metodológico llevado a cabo durante la investigación	124
<b>Figura 5.1</b> Presentación de lecturas obligatorias en la plataforma Moodle, curso: Problemas Colombianos (PC)	131
<b>Figura 5.2</b> Presentación de material en video y de las lecturas complementarias, plataforma Moodle, curso: PC	131
<b>Figura 5.3</b> Texto de presentación de la actividad de discusión planteada en el Foro del curso PC	132
<b>Figura 5.4</b> Secuencia básica discursiva planteada por el docente, Curso: PC	133
<b>Figura 5.5</b> Presentación de la actividad semanal a la que corresponde el foro analizado del curso de HPI	165
<b>Figura 5.6</b> Secuencia completa de conversación planteada por el docente, Curso HPI	166
<b>Figura 5.7</b> Secuencia básica de conversación, Curso HPI.	167
<b>Figura 5.8</b> Niveles conversacionales, Curso HPI.	170
<b>Figura 5.9</b> Secuencia de conversación, curso HPI	176
<b>Figura 5.10</b> Presentación del procedimiento de participación y evaluación. Curso CD	180
<b>Figura 5.11</b> Secuencia básica discursiva planteada por el docente, Curso CD	181
<b>Figura 6.1</b> Contexto discursivo en ambientes virtuales de aprendizaje	208
<b>Figura 6.2</b> Esquemas comparativos de los turnos de habla en los tres cursos analizados	233



# CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

Esta investigación se ubica en un plano general dentro de la relación comunicación-educación en contextos mediados por aplicaciones de la tecnología digital, y específicamente en el estudio de la interacción en ambientes virtuales con fines educativos. La incorporación creciente de propuestas educativas virtuales o mixtas en todos los niveles educativos, en la última década, da cuenta de un interés firme por este tipo de estrategias pedagógicas. Al respecto Roberto Baelo e Isabel Cantón (2009) reportan la manera en que las TIC cobran progresivamente un mayor protagonismo en la educación, desde el año 2000 el informe Bricall ponía de manifiesto cómo en la totalidad de las universidades españolas se habían iniciado acciones para promover las TIC en sus estructuras. Igualmente, en el contexto ibérico el informe Bioeduca (2006), señalaba la existencia en España de unos 350.000 alumnos que llevaban a cabo alguna actividad formativa a través de la red y que uno de cada diez universitarios españoles estaba en la modalidad virtual. (Baelo y Cantón 2009)

En este mismo sentido Manuel Área Moreira (2010), apoyado en estudios internacionales (Cuban, 2001; Pelgrum, 2001; Zhao y otros, 2002; BECTA, 2004; European Commission, 2006; Drent y Meelissen, 2008) reporta que desde hace una década se realiza un trabajo de sistematización sobre los factores y procesos de integración y uso escolar de las tecnologías digitales que se pueden agrupar en las siguientes temáticas: estudios sobre indicadores cuantitativos que describen y miden la situación de la penetración y uso de ordenadores en los sistemas escolares a través puntuaciones concretas de una serie de dimensiones; estudios sobre los efectos de los ordenadores en el rendimiento y aprendizaje del alumnado; estudios sobre las perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos externos (administradores, supervisores, equipos de apoyo) y del profesorado hacia el uso e integración de las tecnologías en las aulas y centros escolares; estudios sobre las prácticas de uso de los ordenadores en los centros y aulas desarrollados en contextos reales.

Igualmente, en la última década en Colombia se registra un aumento de propuestas educativas que incorporan el uso de TIC y de programas virtuales en todos los niveles educativos, ya sea promovidos desde políticas públicas o impulsados y puestos en marcha por iniciativas institucionales y privadas.

Ese panorama pleno de experiencias sirve de abrebocas para plantear la presente investigación que, necesariamente, deberá dar cuenta de los factores que están transformando el escenario educativo. Así, se asume como punto cero una experiencia particular que marcó el propio trayecto educativo de quien funge como investigadora de este trabajo: primero en su rol como estudiante y luego como docente de programas educativos mediados por TIC, es allí donde tiene origen el interés por entender los procesos de interacción mediados por tecnologías digitales.

De manera concreta, un trabajo precedente de la autora sobre algunos momentos clave en la comunicación en ambientes mediados por TIC, demarcaron más claramente el interés por desentramar los hilos que tejen la urdimbre de la interacción en ambientes virtuales. Con este equipaje de *experiencias* concretas, *evidencias* empíricas, *supuestos* interpretativos y algunos *vacíos* conceptuales, se emprende el viaje:

- Las *experiencias* previas habían dejado el sabor de la incertidumbre sobre la calidad de los procesos de aprendizaje en un ambiente virtual frente a un ambiente presencial: El rol de estudiante mostraba niveles de trabajo y compromiso mayores; el rol de docente, indicaba una relación distinta con el estudiante, con los contenidos y con el propio lenguaje. Además, en ese marco experiencial, el contexto institucional de la práctica también dejaba ver las marcas de la necesidad de lecturas particulares que contemplaran los procesos vivenciados por actores específicos, de cursos concretos en instituciones con una trayectoria y un trabajo ya iniciado en el camino de incorporación de TIC.
- Las *evidencias empíricas* señalaban que en el diseño pedagógico de un curso o programa formativo subyacen maneras de entender y practicar la comunicación, que se traducen en estrategias de enseñanza y aprendizaje, en las cuales se pueden ver los principios, concepciones y enfoques que caracterizan las prácticas comunicativas entre docentes y estudiantes. Por otra parte, las *evidencias documentales* señalaban que en el ámbito educativo predominaban los enfoques mediáticos de la comunicación que se centran en los medios como portadores de mensajes y herramientas para difusión de información. En contraste, los enfoques mediacionales eran abordados dentro de la teorías constructivistas (proceso social – interpersonal), como parte de los procesos de formación del conocimiento y no como estudios comunicacionales directamente comprometidos con la interacción simbólica, entre los sujetos en contextos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, la comunicación como proceso relacional con fines pedagógicos aparecía como un enfoque menos profundizado en el contexto educativo debido, en parte, a que se convirtió en un concepto que lo atraviesa todo y en ese mismo mar se diluye.
- Los *supuestos* iniciales, por un lado destacaban las “nuevas” posibilidades de los ambientes virtuales, un promocionado cambio de rol docente; por otro, identificaban un aumento de la dinámica participativa por parte del estudiante.

Las primeras indagaciones del recorrido permitieron cuestionar los supuestos de partida para así configurar un escenario mejor definido. Lo primero que se evidenció fue la abundancia de referentes bibliográficos en esta área, como producto del crecimiento del interés por la mediación tecnológica. Sin embargo, en medio de la variedad de propuestas el interés y los enfoques de las investigaciones estaban del lado de una lógica preocupación referida a los aspectos cognitivos como: el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas significativos, la negociación de significados y el procesamiento de información temas para los cuales varios autores ya habían desarrollado marcos específicos de análisis de la interacción (Gunawardena, Lowe, & Anderson, 1997; Newman, Webb, & Cochrane, 1996; Wozniak & Silveira, 2004; Yang, 2007)

Dentro del panorama documental el auge de la investigación virtual ha dejado ver un interés marcado por determinar las ventajas y desventajas de los ambientes virtuales para situaciones educativas específicas en comparación con los ambientes de presencialidad física<sup>1</sup> (Lam et al., 2005; Swan, 2003). También ha permitido ver el interés por la indagación de otros aspectos, como la comparación en los procesos de interacción sincrónico y asincrónico con el fin de definir las potencialidades de cada uno (Davidson-Shivers, Muilenburg, & Tanner E.J., 2001).

Así, en un panorama plagado de resultados tan diversos lo que emergió con claridad era la ausencia de estudios que desde una preocupación y perspectiva comunicativa hicieran una reflexión exhaustiva sobre los procesos de la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes y su relación e interpretación en el marco de una situación didáctica específica. De la misma manera, también era claro que no se podía establecer una relación directa entre los resultados positivos en la participación activa de los estudiantes y aspectos como el nivel del curso, el área, el tamaño de la clase y el número de participaciones del tutor.

Las evidencias anteriores mostraron la necesidad de ampliar el conocimiento sobre cómo se producían, de manera detallada y rigurosa, las interacciones para en esta vía entender la variabilidad y complejidad de la comunicación en un ambiente virtual. Así el centro de interés investigativo se alejaba de una preocupación anclada en el aumento de las interacciones que en varios casos se asimilaba al aumento en el número de las participaciones y la tipificación o estandarización de las mismas.

<sup>1</sup> También nombrados en este trabajo como tradicionales, en alusión a que configuran las prácticas consuetudinarias o que han constituido la relación más frecuente entre los docentes y los estudiantes.

Identificado este riesgo y con la lente dirigida hacia la comunicación, el rumbo marcaba un claro propósito por comprender la complejidad de sus coordenadas en un ambiente virtual de aprendizaje. La revisión detallada de las propuestas para estudiar la interacción confirmó que la comunicación era un elemento más dentro de los analizados o que estaba implícito en las propuestas pero no abordado de manera directa y específica. Ante este panorama y luego de analizar varias posibilidades se optó por el abordaje de la interacción comunicativa, las formas en que entran en contacto y se reconocen como sujetos de comunicación en un entorno virtual.

Con este reto en ciernes surge la pregunta por los enfoques. Se inicia así el camino de búsqueda teórica que derivaría en el hallazgo de la pragmática y el interaccionismo simbólico como los enfoques orientadores para este trabajo. Un enfoque centrado en la comunicación de orden pragmático y en el interaccionismo posibilita complementar la mirada cognitiva, enfoque desde el que se evidenció mayor predominio en los estudios encontrados sobre la interacción.

Se profundiza, entonces, en las interacciones discursivas académicas que se configuran al emplear ambientes virtuales y su aporte al proceso pedagógico, para ello se contempla el estudio de caso como estrategia metodológica dada su pertinencia para el análisis de los distintos elementos de una situación específica y las formas de relación de los sujetos mediante las cuales estos interpretan y le dan sentido a dicha situación. De la misma manera el trayecto institucional y particular de algunos cursos de la UPB, señalaron al estudio de caso como metodología pertinente.

Este trabajo se propone fortalecer dentro del contexto educativo una concepción de la comunicación orientada por los procesos de socialización que son la base de la construcción colaborativa del conocimiento. De esta manera se quiere complementar enfoques mediáticos que, si bien son importantes, no logran por sí mismos mejorar un proceso educativo que involucre y requiera mayor socialización de los estudiantes.

Para el logro del anterior propósito se plantea como objetivo general, **determinar los componentes, condiciones y relaciones que definen la interacción comunicativa en una situación específica de aprendizaje en un ambiente virtual con fines formativos**, lo cual significa ahondar en el estudio de la vinculación intersubjetiva y cuestionar las prescripciones y tipificaciones de los discursos, con el fin de abrir el panorama comprensivo para la lectura compleja del discurso en situaciones de aprendizaje y de potenciar los entornos tecnológicos desde la interacción comunicativa.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Definir un enfoque teórico y metodológico pertinente para el estudio de la interacción en una situación de enseñanza y aprendizaje dentro de un ambiente virtual y desde una perspectiva comunicacional.
- Demostrar la complejidad del estudio discursivo de la interacción y los elementos clave para una reflexión de las discusiones con fines de aprendizaje entre docentes y estudiantes en un ambiente virtual.
- Describir las relaciones entre la interacción comunicativa y los propósitos de aprendizaje desde el estudio de una situación didáctica específica mediada por TIC.

Como preguntas orientadoras en el logro de los objetivos se incluyen:

- ¿Cuáles son los aportes de un estudio detallado de la interacción comunicativa para la comprensión de la mediación de TIC en procesos de enseñanza y aprendizajes en ambientes virtuales?
- ¿Por qué es importante un enfoque pragmático para el estudio de la interacción en ambientes virtuales?
- ¿Cuál es la relación entre las condiciones de intercambio lingüístico (desde un enfoque pragmático) y el proceso de enseñanza y aprendizaje en una situación didáctica específica?

Esta investigación es básicamente de tipo cualitativo en la medida que pretende hacer una exploración de una realidad social sin fines generalizadores, ni de control intencionado de variables. El centro de la investigación es el estudio de la interacción humana en contextos de aprendizaje mediados por tecnología. Se quiere observar la naturaleza de la interacción dentro de una comunidad

de aprendizaje con el fin de poder determinar qué aspectos son los más significativos del proceso de interacción y el sentido que los individuos le otorgan a este intercambio para la construcción y negociación de significados.

Para el anterior propósito se hizo necesaria la combinación de estudios descriptivos y comparativos que permitieron el análisis y relacionamiento de elementos dentro de una situación compleja. Dos puntos de mira metodológicos fueron importantes: el interaccionismo simbólico y la etnometodología. El primero de ellos, tiene su énfasis en los significados y las atribuciones de sentido por parte de los sujetos en la interacción. El segundo, tiene su énfasis en la manera como se organiza dicha interacción y no solo en el significado subjetivo, por tanto tiene una mirada más contextual. En la doble mirada subjetiva y contextual se ubica esta investigación y de allí se derivan las estrategias y técnicas utilizadas.

En el diseño investigativo se asumió el estudio de casos, como estrategia central que apunta a la indagación detallada de un acontecimiento o actividad específica dentro de un contexto u organización e implica un examen sistemático de una situación con el fin de comprenderla. Para ello se estudió a profundidad un marco institucional específico y allí varias situaciones didácticas representativas que pueden orientar el estudio posterior de otras situaciones.

Los datos se obtuvieron por observación y registro de los textos producidos en los foros y mediante entrevistas a docentes y estudiantes participantes en las actividades formativas con el fin de conocer el sentido que ellos mismos le otorgaron a estas discusiones asincrónicas.

El procesamiento e interpretación de los datos se hizo mediante análisis del discurso tanto de los textos productos de la interacción entre docentes y estudiantes como de las entrevistas a ellos realizadas. Así, se confrontaron fuentes (docentes y estudiantes), estrategias de investigación (estudio de caso, teoría fundada) y técnicas (observación y entrevistas) las cuales permitieron obtener información amplia, suficiente, contextual y estructural para el estudio a profundidad del caso seleccionado.

Esta tesis doctoral está estructurada en seis capítulos entre los que se incluye como **primer capítulo** esta presentación en la que se enuncia el problema, los objetivos y la metodología.

El **segundo capítulo**, está conformado por tres partes: un estado del arte, en el cual se presenta un panorama investigativo internacional sobre las principales tendencias temáticas y metodológicas en el estudio de la interacción mediada por TIC en entornos con fines educativos; una segunda parte, en la cual se despliegan los antecedentes de la incorporación de TIC en el contexto Colombiano; y una tercera parte en la que se describe el contexto investigativo específico o marco institucional en el que se realiza la investigación.

El **tercer capítulo**, corresponde al marco teórico en donde se desarrollan los dos enfoques que soportan esta investigación: la pragmática y el interaccionismo simbólico. En él se hace un recorrido por los principales conceptos y postulados que permiten entender la importancia de la comunicación, tanto desde el propio lenguaje como desde las acciones mutuas en que los sujetos se involucran para construir el significado de la realidad. Es destacable, en este recorrido el esfuerzo por reconceptualizar y recontextualizar las ideas teóricas que surgieron bajo el predominio de otras mediaciones, diferentes a las mediaciones tecnológicas actuales, las cuales caracterizan los intercambios sociales que se producen en los entornos virtuales de aprendizaje contemporáneos.

La metodología de la investigación se desarrolla en el **cuarto capítulo**, apartado que además de soportar el rigor y validez de los datos obtenidos e interpretados, como en toda investigación, se considera un significativo aporte para el estudio de textos electrónicos producto de la interacción entre docentes y estudiantes. Aquí, la denominada "matriz pragmática" construida durante esta investigación, puede convertirse en una orientación para la comprensión de la complejidad de las discusiones mediadas TIC. También es de interés en el capítulo ver la manera cómo se llega a la selección del escenario discursivo (el foro como caso) de acuerdo con la realidad institucional en la que se asienta este trabajo.

El análisis de los datos, en un primer nivel, conforma el **quinto capítulo**, allí se realiza una descripción detallada curso a curso de lo que constituye el orden de la interacción o dinámica discursiva en un entorno virtual de aprendizaje. En este capítulo se ponen en juego, mediante categorías, algunos de los principios más representativos de la pragmática que permiten ver cómo se configuran los turnos de habla, los roles de los hablantes, la situación socioeducativa en la que se produce una conversación, los recursos de cortesía y demás pistas que demuestran que la complejidad comunicacional no se reduce a tipologías participativas prescritas.

El segundo nivel de análisis se presenta en el **sexto capítulo**, allí mediante cuadros comparativos, se contrastan las situaciones discursivas que permiten ver los puntos comunes y divergentes de cada curso. Además, se proponen dos niveles de análisis contextual: el general del curso y el específico de la discusión que pueden ser útiles para comprender los diferentes elementos que hacen parte de una situación comunicativa- educativa. Finalmente, se profundiza en la construcción de los roles docente y estudiante en ambientes virtuales, su relación con la producción textual y las repercusiones de la argumentación en los procesos de aprendizaje mediados por TIC.

En último lugar se ubica el apartado de las **conclusiones**, las cuales se concentraron en destacar y comentar los hallazgos clave de la presente investigación desde aspectos como el enfoque teórico y metodológico, los roles de docentes y estudiantes, la relevancia de los estudios del discurso para comprender los ambientes de aprendizaje mediados por TIC y, finalmente, se señala una perspectiva de los aspectos clave en la investigación de los ambientes virtuales orientados a la educación.



## CAPÍTULO 2

# ESTADO DEL ARTE, ANTECEDENES Y CONTEXTO INVESTIGATIVO

## Parte 1: la interacción comunicativa en espacios virtuales de discusión con fines educativos: panorama investigativo internacional

La primera parte de ese capítulo tiene como objetivo determinar el estado en el que se encuentra la investigación sobre la comunicación mediada por tecnologías, específicamente la interacción comunicativa con propósitos de aprendizaje, eje problemático de la tesis. Se realizó una selección y revisión de investigaciones publicadas entre el 2003 y el 2012, con el fin de aportar una visión amplia y actualizada del tema a nivel internacional y observar las tendencias temáticas, conceptuales y metodológicas empleadas. El recorrido permite ubicar la propia investigación doctoral dentro de un contexto específico y diferenciar sus aportes de las investigaciones precedentes aquí reportadas.

El filtro para la selección de las investigaciones estuvo marcado por términos claves y relacionales que configuran el sistema problemático de la investigación, tales como: "interacción comunicativa" "foros de discusión asincrónicos", "e-learning", "ambientes virtuales de aprendizaje", "comunicación mediada por computador (CMC)", "educación virtual", "comunicación asincrónica", entre otros<sup>2</sup>. La exploración sistemática permitió determinar temas de interés común, abordajes metodológicos recurrentes, modelos de análisis frecuentes y orientación para futuras temáticas investigativas. A continuación se reportan los hallazgos.

### 1. La interacción comunicativa en entornos virtuales

Dentro del marco de la Comunicación Mediada por Computador (CMC), campo amplio de investigación, confluyen estudios interdisciplinarios (sociología, lingüística, pragmática, sociolingüística, psicología) que se han incrementado en los últimos años y de ello dan cuenta publicaciones especializadas en estos temas y reconocidas a nivel mundial tales como: "Journal of Computer Mediated Communication", "Language @ Internet" y el British Journal of Educational Technology (Östman & Verschueren, 2011).

<sup>2</sup> Además de los descriptores ya referidos, también se hicieron búsquedas relativas a estrategias didácticas, mediación tecnológica, web 2.0 y TIC en el campo educativo.

De la misma manera, este campo investigativo ha estado atravesado por la evolución de los dispositivos tecnológicos de la mediación que hacen parte de las estrategias y los ambientes de aprendizaje, tal es el caso de las investigaciones sobre los entornos en tercera dimensión o mundos virtuales (Hew y Cheung, 2010; Charles et al., 2011; Mueller et al., 2011); los blogs como formatos de publicación (Herring, 2010); la web 2.0 como espacio para la comunicación escolar (Procter et al., 2010; Williams y Chinn, 2010; McLoughlin y Lee, 2010; Attwell, 2010); los software para redes sociales como el Facebook (Cheung et al., 2011); y las aplicaciones específicas como las Wikis, las Webquest y los portafolios electrónicos (Ndon, 2010; Ducate et al., 2011; Todorova y Todorov, 2011; Ottenbreit-Leftwich et al., 2012).

Más recientemente se observa otra línea temática de investigación asociada a las tecnologías móviles (mobile learning “m-learning”) que es de igual manera, un campo interdisciplinar de gran auge investigativo, en especial por la portabilidad y el acceso a este tipo de dispositivos. Sin embargo, en muchos casos es considerado una variación del e-learning y en esa medida se encuentran perspectivas del m-learning ancladas en el conductismo, cognitivismo, constructivismo, aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas y el conectivismo, entre otras (Keskin y Metcalf, 2011; Ozan y Kesim, s. f.).

## 2. Tendencias temáticas prevalentes dentro de la investigación de ambientes virtuales educativos

### 2.1. Tendencia temática 1: entornos presenciales versus virtuales

El análisis comparativo entre la modalidad presencial y virtual es un tema recurrente, aunque cada vez menos, motivado por el interés de establecer cómo se comporta un determinado aspecto del proceso pedagógico en cada entorno y cuál es más efectivo. Estas investigaciones son importantes en la medida que evidencian las potencialidades y diferencias de cada entorno con lo cual se supera, poco a poco, la discusión entre ambos contextos de aprendizaje ya que se le reconoce identidad propia a cada uno y de esta forma vence los temores de que lo virtual reemplazaría la presencialidad.

Una investigación que presenta evidencias de lo anterior es la de Lam et al., (2005) realizada en tres universidades Chinas, estos autores muestran en su recorrido que muchas investigaciones reportan ventajas tanto en ambientes presenciales como virtuales, para ello citan otros trabajos como los de Scifres, Gundersen and Behara (1998), Davidson-Shivers et al. (2001), Driscoll (1998), Piburn and Middleton (1998). Sin embargo, en su propio trabajo le apuestan a las ventajas que para la participación tienen los foros, en él demuestran que la calidad y cantidad de las participaciones es mucho mayor y que los estudiantes participan activamente y hacen contribuciones sustantivas que difícilmente se lograrían en un ambiente presencial, por lo menos así lo evidencian estos autores en el contexto chino.

En la investigación denominada “Learning effectiveness online: what the research tell us” (Swan, 2003), se hace un recorrido por la literatura académica en busca de diferencias entre ambientes presenciales y virtuales. El resultado es que en más de 10 investigaciones analizadas no se reportan diferencias significativas para el aprendizaje entre ambientes virtuales y presenciales.

La investigación de Tutty y Klein (2007), presenta evidencias de que ambos entornos tienen características importantes para el aprendizaje, así los estudiantes que estaban en relación cara a cara tuvieron un mejor desempeño individual, mientras que los que trabajaron virtualmente tuvieron un mejor desempeño grupal. Con lo cual se puede observar que los dos ambientes pueden ser efectivos para el logro de metas de aprendizaje, todo dependerá de la estructura colaborativa propuesta y del tipo de actividades que plantee el diseño didáctico del curso. Por ejemplo, en el caso de estrategias como las comunidades de investigación (*community inquiry*) y la resolución de problemas no estructurados (*ill-structured*), las investigaciones muestran evidencias de un mejor desempeño a través de la web mediante el trabajo colaborativo (Tutty y Klein, 2007).

Si bien hay argumentos de ambos lados en cuanto a las bondades de un ambiente u otro, se puede afirmar que se observa una tendencia a evidenciar aspectos positivos de los contextos virtuales, en especial en los últimos 5 años porque cada nueva práctica es un referente que realimenta las siguientes. Además, es cada vez mayor el número de personas que han tenido experiencia en ambientes virtuales y están en condiciones de potenciar sus ventajas dadas las posibilidades de reflexionar sobre su propio uso.

## **2.2.Tendencia temática 2: las comunidades de aprendizaje mediadas por TIC**

Si bien las comunidades de aprendizaje tienen su origen en una visión socioconstructivista asociada a comunidades educativas integrales, éstas toman un nuevo impulso y se tornan en un tópico de interés investigativo, dado su auge en los entornos digitales, donde se encuentran investigaciones que aportan evidencias sobre la influencia que la mediación de las TIC tienen en la conformación de dichos grupos<sup>3</sup> y en la manera cómo trabajan (Swan & Fang Shih, 2005). Igualmente, se asocia con esta tendencia la creencia de que la comunicación en espacios como los foros de discusión ayuda a crear un sentido de comunidad dentro de un curso (Kirk & Orr, 2003; Lam et al., 2005). Otras investigaciones abordan la temática desde lo que Garrison et al., (2000) han definido como "Presencia Social" cuyo principal interés es mirar las relaciones que se establecen entre los participantes de un curso y cómo permiten afianzar el trabajo académico grupal.

## **2.3.Tendencia temática 3: comunicación sincrónica y asincrónica**

Se encuentra también un buen número de trabajos en los que se destacan las diferencias entre los ambientes que basan su sistema comunicativo en la sincronía o en la asincronía, en ellos se señalan sus potencialidades para el logro de determinados objetivos pedagógicos (Davidson-Shivers, Muilenburg, & Tanner E.J., 2001). Por ejemplo, en el caso de los foros es reconocida su ventaja para procesos reflexivos. Adviértase que la comunicación sincrónica es la única posible en ambientes presenciales y que la asincrónica únicamente la hacen posible, de manera sistemática, la correspondencia escrita y la mediación de las TIC.

Otras investigaciones, por el contrario, evidencian que los foros de discusión asincrónicos no necesariamente promueven el diálogo coherente e interactivo, pues muchas participaciones no llegan a recibir una respuesta y en otros casos las respuestas no generan discusión (Thomas, 2002).

A pesar de que las investigaciones son numerosas no existe un consenso de cuál es el ambiente idóneo para el aprendizaje y lejos de querer lograrlo lo que se intenta es proveer reflexiones sobre las experiencias que pueden mejorar la calidad de los encuentros pedagógicos ya sean estos sincrónicos o asincrónicos.

## **2.4.Tendencia temática 4: efectividad y uso de los foros para el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Se destaca dentro del estudio de la interacción mediada por TIC, el tema de los foros y las posiciones encontradas sobre su eficiencia en el contexto pedagógico. Autores como Garrison, Anderson & Archer (2000) señalan que las ventajas son moderadas y limitadas dentro de la organización de los procesos superiores de pensamiento. En contraste, otras investigaciones son más optimistas al argumentar que con los foros se obtienen participaciones de mayor calidad y mejoran los procesos de organización e incorporación de información en las estructuras de pensamiento (Jonassen & Kwon, 2001; Mazur, 2004).

Los estilos de enseñanza y aprendizaje asociados a los foros son otro aspecto que puede agruparse dentro de esta tendencia; investigaciones como la de Lam et al., (2005) demuestran que los foros de discusión asincrónica pueden ser utilizados para distintos propósitos dentro de un proceso educativo y para varios diseños didácticos, al no encontrar una relación determinante entre los resultados positivos en la participación activa de los estudiantes y aspectos como el nivel del curso, el área, el tamaño de la clase, la naturaleza del foro y el número de participaciones del tutor.

<sup>3</sup> Es importante aclarar que los grupos que hoy se forman en la red con fines de aprendizaje y que gestionan sus actividades con la mediación de TIC son nombrados generalmente como comunidades virtuales de aprendizaje y en ese sentido aluden tanto al carácter tradicional de las comunidades de aprendizaje desde el enfoque Socioconstructivista como al concepto de Comunidad Virtual (Virtual Community) que ha sido desarrollado en extenso por Howard Rheingold desde 1993.

La relación entre el diseño instruccional y la interacción es otro tópico dentro de esta temática que centra su atención en los foros. Alderman & Fletcher (2005) muestran cómo los foros pueden ser la estrategia didáctica central de un curso y en ellos llevarse la gran mayoría de la interacción pedagógica necesaria para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Otros de los tópicos dentro de esta tendencia temática tiene que ver con el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas significativos, la negociación de significados y el procesamiento de información, temas para los cuales varios autores han desarrollado marcos de análisis de la interacción (Gunawardena, Lowe, & Anderson, 1997; Newman, Webb, & Cochrane, 1996; Wozniak & Silveira, 2004; Yang, 2007) que se analizan en detalle más adelante.

## 2.5.Tendencia temática 5: dinámica discursiva en ambientes virtuales

Esta tendencia temática se observó con frecuencia dentro del estudio de los ambientes virtuales por estar asociada o ser una vía para entender la manera cómo se construye el conocimiento. Investigaciones como la de Meyer (2004) se centran en lo que Goffman (1970) denomina el Ritual de la Interacción: las primeras participaciones marcan el nivel de las siguientes y se convierten en su referente. Este tema hace parte de un interés por entender cómo se producen y relacionan las participaciones dentro de un conjunto discursivo.

Otro aspecto tiene que ver con el proceso de tutorización, investigaciones como la de Allan, (2004), apuntan a diseñar una forma en que los tutores tengan información específica, organizada y gráfica sobre las participaciones en un momento dado, con el fin de que puedan analizar y orientar las discusiones de manera efectiva. El punto central son los procesos de retroalimentación y para ello este autor propone el diseño de herramientas que permitan la visualización de las discusiones y así captar tanto las necesidades individuales o grupales que pueden estar implícitas en una discusión y que son difíciles de detectar.

En la misma línea de la investigación de Allan (2004), pero centrado no solo en los tutores sino en los estudiantes, Siegel et al., (2004) proponen un rediseño de la interfaz de usuario en donde se puedan visualizar esquemas de las discusiones, que representen el poder social de las intervenciones, es decir los estudiantes pueden ver mediante gráficos cuáles participaciones son las que más interlocución han tenido y cómo se tejen las cadenas dialógicas en un foro. Las interacciones se representan mediante círculos y mientras más grandes sean éstos mayor número de participaciones se habrán unido a la participación en cuestión. En la actualidad, la tendencia a graficar las relaciones hace parte de los servicios de muchos de los sitios de redes sociales pero en un nivel general de persona a persona y no de intervención por intervención.

La necesidad de conocer la naturaleza de la interacción pedagógica en ambientes mediados por TIC es otro punto focal investigativo. En este sentido se encuentran varias propuestas que clasifican los tópicos de las discusiones, por ejemplo: tópicos referidos específicamente al curso (lecturas referenciadas, teorías, aspectos procedimentales de las actividades, etc); y tópicos referidos a aspectos socioemocionales (experiencias personales, perspectivas individuales, expresiones afectivas, humor, etc.); y tópicos mixtos que mezclan ambos tipos de participación (Allan, 2004).

Este recorrido demuestra que el análisis de la interacción no solo es una temática de interés común sino que es un medio para llegar a conocer aspectos comunicativos y pedagógicos de los ambientes virtuales. Por ello la interacción sigue siendo un elemento central en el estudio de los procesos educativos en ambientes virtuales mediados por TIC.

## 3.Los foros, espacios privilegiados para la investigación de la interacción comunicativa

Los foros se han incorporado a las dinámicas de la comunicación cotidiana, no sólo como una posibilidad tecnológica, sino como un *escenario de socialización y de expresión*. Un ejemplo de lo anterior se puede corroborar en el área del periodismo, en donde es cada vez más frecuente la existencia de espacios de participación de los lectores (Molina Bolívar, 2009). En el campo educativo sucede lo mismo, los foros y el uso de TIC han aumentado considerablemente su presencia en programas formativos en

la última década. Ya desde 1997 el Centro Nacional de Estadísticas Educativas en Estados Unidos, reportaba que el 58% de todas las instituciones de post- secundaria ofrecían cursos en Internet y que el 82% tenían planes para implementar procesos virtuales en corto tiempo (Marra, Moore, & Klimczak, 2004). Con cifras del 2005<sup>4</sup> Tutty y Klein (2007) confirman que la implementación de cursos virtuales es una tendencia en alza progresiva, en Estados Unidos cerca de dos millones de estudiantes universitarios participaron de algún curso basado en web y más del 90% de las universidades ofrecieron alternativas formativas online.

Entre las razones para explicar el aumento de cursos virtuales o con algún grado de virtualización a nivel mundial se pueden enumerar varias: motivaciones económicas, que tienen que ver con la falta de espacio físico; la necesidad de atraer más estudiantes que están lejos de la ubicación geográfica local y la posibilidad de aumentar el número de alumnos por clase (Dunlap, Sobel, & Sands, 2007). Paralelamente, la preocupación por estudiar los aspectos pedagógicos de las TIC también ha ido en aumento, el abundante material investigativo que se puede encontrar sobre el tema confirma su creciente importancia. Este amplio panorama permite, en un primer vistazo, percibir una evolución en los intereses investigativos que van desde proporcionar evidencias cuantitativas del uso de foros, chat, blog, etc., hasta aspectos específicos como evaluar el desempeño docente, evidenciar el desarrollo del pensamiento crítico, comparar los resultados académicos y los estilos de aprendizaje en ambientes tradicionales y en ambientes virtuales, entre otros.

Una de las razones por las cuales hay un marcado interés investigativo de la virtualidad es por la renovación de las prácticas comunicativas que estos ambientes implican. La comunicación síncrona y asíncrona basada en texto permite un registro detallado de las interacciones, información que resulta básica para la exploración del aprendizaje. Igualmente, han posibilitado la promoción de diálogos y discusiones grupales que antes no existían y que se hace necesario conocer para determinar su impacto pedagógico.

Luego de superar una etapa de incertidumbre de si las TIC serían una moda pasajera o de poca incidencia y gracias a las primeras investigaciones, la mayoría de corte cuantitativo, se puede observar que el estudio de las discusiones sincrónicas y asíncronas tienen un peso específico dentro de la investigación educativa, en especial los foros que ocupan un lugar importante en los estudios de la interacción comunicativa, ya sea que se usen como estrategia pedagógica complementaria o como estrategia central del proceso educativo (Lam, Cheng, & McNaught, 2005).

## 4. Características metodológicas predominantes en el estudio de los ambientes virtuales en el ámbito educativo

La tendencia al estudio de los ambientes virtuales desde una sola perspectiva o paradigma (cualitativo o cuantitativo) es cada vez más escasa y por el contrario predomina hoy una mezcla de enfoques. Lo anterior indica que la investigación en esta temática se ha complejizado y más allá de establecer si las estrategias virtuales se utilizan o no y en qué magnitud, lo que se quiere es entender en detalle los procesos que allí suceden, de manera que ello sirva para orientar la práctica discursiva en ambientes de aprendizaje mediados por TIC.

A partir de la revisión de artículos actuales de revistas internacionales destacadas en el tema del e-learning (The International Review of Research in Open Distance Learning, Instructional Science, Journal of Educational Computing Research, Computers & Education, The American Journal of Distance Education, Educational Technology Research and development, Journal of Asynchronous Learning Network JALN...) se identificaron **10 propuestas** para el análisis de la interacción, especialmente en foros, las cuales son también nombradas como *modelos, marcos o protocolos* de análisis.

Es importante aclarar dos aspectos básicos antes de exponer algunos de los marcos de análisis más comunes en la investigación de esta área: un primer aspecto es que si bien las investigaciones que han utilizado los modelos aquí reseñados corresponden a los últimos 10 años, algunos de estos fueron desarrollados antes del boom de Internet, es decir antes de 1994 y han sido retomados por algunas de las investigaciones aquí reseñadas. Otros modelos se desarrollaron luego pero no para entornos

<sup>4</sup> Publicación líder Estados Unidos en la divulgación de información especializada, referida a Educación Superior.  
<http://chronicle.com/help/about.htm>

mediados por tecnologías de comunicación (Meyer, 2004), no obstante, han sido aplicados dentro de experiencias educativas en ambientes virtuales. Un segundo aspecto es que muchos de estos modelos no tienen como objetivo el solo análisis de la interacción sino el estudio de distintos aspectos del proceso de aprendizaje como por ejemplo: evidenciar cómo se resuelven problemas no estructurados (ill-structured), las distintas estrategias de desarrollo del pensamiento crítico o la actitud del estudiante frente al conocimiento.

El criterio para la selección de estas 10 propuestas o modelos es que fueron los más utilizados y/o referenciados en las investigaciones objeto de revisión, por tanto son los más recurrentes, y los de mayor validación en el ámbito académico indagado.

A continuación se presentan cada uno de ellos mediante una descripción general, se señala el punto focal de los mismos, las investigaciones que lo han referenciado y algunas observaciones metodológicas sobre la aplicación de dicho modelo en ambientes virtuales.

## 4.1. Modelos de análisis más utilizados para el estudio de la interacción en entornos virtuales:

### 4.1.1. Modelo de King and Kitchener (1994)

Etapas del criterio reflexivo	
Descripción	<p>Este modelo se desarrolla en siete etapas que se pueden evidenciar en un proceso de pensamiento. Está organizado de manera progresiva, según aumenta el nivel de complejidad para entender y resolver un problema no estructurado, cada etapa corresponde a una estrategia de pensamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>» Conocer se limita a observaciones simples y concretas que se hacen en forma directa.</li> <li>» El conocimiento se categoriza en dos polos: respuestas correctas e incorrectas, según las sustenten autoridades en el tema. (La etapa 1 y 2 son consideradas prerreflexivas)</li> <li>» Solo en algunas áreas el conocimiento es verdadero y hay personas que lo sustentan (autoridades), en otras áreas el conocimiento es incierto y responde a impresiones o creencias personales sobre el mismo.</li> <li>» En esta etapa los argumentos con que se explica el conocimiento ya no son tan caprichosos, se consideran evidencias de la incertidumbre la falta de datos o la ausencia de instrumentos adecuados.</li> <li>» En esta etapa el razonamiento se caracteriza por ser más completo y por considerar varios factores de la problemática y el contexto en el que se da el problema.</li> <li>» El conocimiento es incierto pero se construye mediante la comparación de distintas evidencias y diferentes visiones sobre el mismo.</li> <li>» El conocimiento sobre la problemática se construye mediante un proceso de investigación y razonamiento que permite comparar entre unos argumentos y otros. (Las dos últimas etapas son las más avanzadas del modelo).</li> </ul>
Punto focal del modelo	Evidenciar el desarrollo de las <b>habilidades de pensamiento</b> en los estudiantes. Para evaluar el modelo se le presenta al estudiante un situación compleja no estructurada en la que se observa cómo prioriza, descarta, utiliza y obtiene información que le permiten resolver un problema.
Investigaciones consultadas que lo referencian	Evaluating online discussions: four different frames of analysis. Katrina Meyer (2004)

**Observaciones sobre la aplicación del modelo en ambientes virtuales.**

- Depende de las interpretaciones que el estudiante hace de la situación y no específicamente de sus participaciones en un foro, por lo cual es complicado categorizar según las etapas del modelo los textos que se presentan en un foro, pues estos no siempre dan cuenta del proceso de pensamiento.

4.1.2. Modelo de Perry (1999)

Desarrollo de opiniones	
<b>Descripción</b>	<p>Es un modelo desarrollado en nueve etapas o posturas que un estudiante puede asumir progresivamente frente al conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>» Dualidad básica: el conocimiento es verdadero o falso; bueno o malo. Todos los problemas tienen una solución correcta a la cual se deberá adherir el estudiante, no se consideran otras posibilidades.</li> <li>» Prelegitimación de la multiplicidad: la multiplicidad de soluciones y posiciones es percibida pero es considerada extraña o irreal.</li> <li>» Subordinación de la multiplicidad: se perciben otros factores que pueden hacer parte del conocimiento.</li> <li>» Multiplicidad correlacionada o relativismo subordinado: todo el mundo puede tener la razón de acuerdo con sus propias opiniones.</li> <li>» Correlación relativa, competitivo o difuso: algunas soluciones pueden ser mejor que otras, se presenta una dependencia del contexto. El estudiante debe evaluar soluciones.</li> <li>» Compromiso previsto: el estudiante debe hacer elecciones y acordar una solución.</li> <li>» Compromiso inicial: los estudiantes establecen acuerdos.</li> <li>» Orientaciones e implicaciones del acuerdo según las experiencias de los estudiantes y sus responsabilidades.</li> <li>» Desarrollo del acuerdo.</li> </ul>
<b>Punto focal del modelo</b>	<p>Pretende categorizar la <b>actitud de los estudiantes frente al conocimiento</b> y evidenciar cómo se pasa de una actitud simple hacia una actitud compleja del conocimiento. Es similar a modelo de King and Kitchener.</p>
<b>Investigaciones consultadas que lo referencian</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Evaluating online discussions: four different frames of analysis. Katrina Meyer (2004)</li> </ul>
<b>Observaciones sobre la aplicación del modelo en ambientes virtuales</b>	<p>La investigación de Meyer (2004) argumenta que en su aplicación en ambientes virtuales encuentra que este modelo está hecho para clasificar el trabajo de los estudiantes y no para las participaciones en los foros, por lo que sería más conveniente analizar estudiante por estudiante y no la totalidad de las comunicaciones.</p>

### 4.1.3. Modelo de Garrison et al. (2001)

Categorías del Pensamiento Crítico	
<b>Descripción</b>	<p>Es un modelo que divide el proceso cognitivo en cinco etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>» Identificación del problema (clarificación elemental): se parte de una motivación inicial para el aprendizaje (evento desencadenante), luego los estudiantes identifican sus elementos principales para obtener un entendimiento básico.</li> <li>» Planteamiento del problema (clarificación en profundidad) : aquí se presenta el conocimiento previo, que generalmente deriva en una pregunta. Suele indicarse dentro de las participaciones por el reconocimiento manifiesto del problema.</li> <li>» Exploración (inferencia): se plantean múltiples ideas dentro de la discusión, hay divergencia en los puntos focales respecto al tema, predominan la narración de experiencias y las participaciones no están debidamente soportadas con evidencias pero, se comienza a seleccionar la información más pertinente.</li> <li>» Evaluación (criterio): se analizan las soluciones alternativas a una problemática. Se integran y conectan las ideas entre los diferentes mensajes y se hace síntesis de los mismos. Se analiza la información de diversas fuentes y se caracterizan explícitamente los mensajes como aportes a la solución.</li> <li>» Integración (estrategias de formación): se aplican las soluciones al problema poniéndolas a prueba, o en otros casos aplicando estas soluciones de manera indirecta al contexto real.</li> </ul> <p>Igualmente estos autores (Garrison, Anderson, &amp; Archer, 2000 y 2001) han desarrollado otro modelo para el análisis de la interacción en ambientes virtuales basado en tres tipos de presencia:</p> <p><b>La presencia social</b>, es la capacidad de los participantes para proyectarse a sí mismos social y emocionalmente, esta proyección es un acto comunicativo de carácter afectivo, abierto y que permite la cohesión del grupo. La presencia social se puede identificar por medio de tres tipos de respuestas: afectivas, interactivas y cohesivas.</p> <p><b>La presencia cognitiva</b>, es el núcleo de la experiencia educativa porque se refiere a los resultados pretendidos y conseguidos. Se basa en la capacidad de los estudiantes para construir significados mediante la reflexión continua dentro de la comunidad de investigación. Se compone de cuatro fases: una fase inicial, en donde hay un evento desencadenante; una fase de exploración, en donde se hace lluvia de ideas, preguntas e intercambio de información; fase de integración, en donde se construyen significados; y una fase de resolución, en la que se resuelve el problema planteado en la fase inicial</p> <p>La presencia docente, es una acción desarrollada en tres sentidos: diseño y organización del plan docente, facilitación del discurso que apunta a mantener activa y cohesionada la comunidad de estudio y la orientación o enseñanza directa por parte del docente.</p>
<b>Punto focal del modelo</b>	<p>Es propicio para entender el <b>proceso de pensamiento</b> de los estudiantes porque permite evaluar e identificar sus diferentes niveles. Fue desarrollado por los autores como marco de referencia para entender la naturaleza cognitiva del proceso de enseñanza y aprendizaje en un ambiente de comunicación asincrónico basado en el texto, es decir fue desarrollado para evaluar y mejorar el proceso pedagógico discursivo en los foros. Esta es una de las razones para que sea uno de los modelos más referenciados en las investigaciones revisadas.</p>

<b>Investigaciones consultadas que lo referencian</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Evaluating online discussions: four different frames of analysis. Katrina Meyer (2004)</li> <li>· Designing for deep an meaningful student - to- content interaction (Dunlap et al., 2007). Desarrollan también su propio modelo pero a partir del de Garrison.</li> <li>· On the nature and development of social presence in online course discussions. Karem Swam y Li Fang Shih (2005)</li> <li>· Content Analysis of online discussion forums: a comparative analysis of protocols. Marra et al., (2004)</li> </ul>
<b>Observaciones sobre la aplicación del modelo en ambientes virtuales.</b>	<p>Este es un modelo que fue desarrollado para ambientes virtuales, por ello presenta categorías muy específicas y concretas. Igualmente es un modelo amplio que permite abordar investigaciones basadas en distintas dimensiones tales como las que marcan las presencias (social, cognitiva y docente) ya reseñadas.</p>

#### 4.1.4. Modelo de Biggs (1999)

<b>SOLO Taxonomy</b>	
<b>Descripción</b>	<p>Es una clasificación conocida por sus siglas en inglés SOLO (Structural Observation of Learning Outcomes). En ella se describen las comprensiones del estudiante en 5 niveles de complejidad progresiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>» Pre-estructural: No se capta la idea de la problemática es más un acercamiento de tipo social</li> <li>» Uniestructural: se capta una idea simple de la problemática o materia de estudio.</li> <li>» Multiestructural: se captan múltiples puntos de vista pero sin relación entre sí.</li> <li>» Relacional: las ideas sobre la problemática se relacionan.</li> <li>» Abstracción extendida: se desarrollan argumentos relacionales y complejos para explicar el asunto, se aportan nuevas perspectivas e información.</li> </ul> <p>A partir de estas categorías del conocimiento el modelo presenta una clasificación para los post o participaciones en los foros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· No sustantiva o no temática: son participaciones de tipo social</li> <li>· Temática (Sustantiva): son participaciones relativas a los tópicos o temas. Estas pueden agregar nuevos aspectos al tema o clarificar otros temas ya puestos en discusión.</li> <li>· Elaborada: aporta explicaciones, contraargumentos, desarrolla argumentos complejos, nuevas perspectivas de análisis a partir de materiales nuevos.</li> </ul>
<b>Punto focal del Modelo</b>	<p>Este fue un modelo desarrollado en el contexto de la Educación Superior, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza de los docentes para que pudieran orientar a sus estudiantes desde un nivel preestructural al nivel de abstracción.</p>
<b>Investigaciones consultadas que lo referencian</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Asynchronous online discussion: Empirical evidence on quantity and quality. Paul Lam, Kin Fai Cheng y Carmel McNaught (2005)</li> </ul>
<b>Observaciones sobre la aplicación del modelo en ambientes virtuales.</b>	<p>El uso de este modelo ha estado asociado con la calidad de las participaciones dentro de los foros. Mientras un porcentaje más alto de participaciones estén clasificadas como relacionales y de abstracción mejor nivel de comprensión se logra en el proceso de aprendizaje.</p>

#### 4.1.5. Modelo de Henri (1992)

Dimensiones para el análisis de discusiones online	
<b>Descripción</b>	<p>Esta autora identifica cinco dimensiones para el análisis de las discusiones online:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>» Porcentaje de la participación: se observa el número y oportunidad de los mensajes.</li> <li>» Tipo de interacción: respuestas directas e indirectas; implícitas y explícitas; respuestas o comentarios.</li> <li>» Entradas de tipo social: comentarios personales con objetivos socializadores y no específicamente temáticos o de contenido.</li> <li>» Habilidades cognitivas: elaboración de juicios, análisis de ventajas y desventajas, propuestas de acción.</li> <li>» Habilidades metacognitivas: participaciones en las que se reflexiona sobre el proceso y el conocimiento adquirido.</li> </ul>
<b>Punto focal del Modelo</b>	<p>Es una de las propuestas más citadas e incluso ha sido la base para otras propuestas como la de Gunawardena et al., (1997). Henri es una de las pioneras en el desarrollo de criterios para el análisis de las discusiones online. Este modelo tiene un enfoque cognitivo, apunta al análisis del aprendizaje colaborativo por medio de la valoración de la interacción.</p>
<b>Investigaciones consultadas que lo referencian</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Content Analysis of Online Discussion Forums: A comparative analysis of protocols. Marra et al. (2004)</li> <li>» Content Analysis of Online Discussion in an Applied Educational Psychology. Noriko Hara, Curtis J. Bonk y Charoula Angeli (1998)(Hara, Bonk, &amp; Angeli, 2000).</li> <li>» Analysis of electronic communication using 5 different perspectives. D. Lockhorst, W. Admiraal, A. Pilot y W. Veen (2003)</li> </ul>
<b>Observaciones sobre la aplicación del modelo en ambientes virtuales.</b>	<p>Es muy utilizado en el análisis de contenido en ambientes virtuales. Sin embargo, las críticas a este modelo dicen que requiere mayor precisión en los criterios de clasificación de las participaciones. Es por ello que sirve más como punto de partida para diseñar marcos de análisis más específicos. Este modelo ha recibido críticas por estar centrado en la interacción del docente (Gunawardena et al., 1997).</p>

#### 4.1.6. Modelo de Gunawardena et al., (1997)

Modelo de análisis de la interacción (Interaction, Analysis Model , IAM)	
<b>Descripción</b>	<p>Compuesto por 5 fases en las que los estudiantes se pueden mover durante el proceso de discusión para la construcción de conocimiento, no necesariamente de manera lineal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>» Compartir y comparar la información: es una fase donde se ponen en común opiniones e información. En general se manifiesta acuerdo entre los participantes.</li> <li>» Establecimiento y exploración de desacuerdos e inconsistencias entre los participantes: se identifican áreas en las que no hay acuerdo, se suelen hacer preguntas para aclarar dudas y divergencias.</li> <li>» Negociación de significados: se analiza el peso de los significados mediante argumentaciones.</li> <li>» Probar y modificar: se pone a prueba el nuevo conocimiento frente a esquemas cognitivos existentes, experiencias personales o información de otras fuentes.</li> <li>» Expresión de los acuerdos y aplicación del nuevo significado obtenido: se hace una síntesis de los acuerdos y se reflexiona sobre el propio proceso que condujo al nuevo conocimiento.</li> </ul>

<b>Punto focal del Modelo</b>	Esta propuesta está basada en el paradigma socioconstructivista y fue diseñada para obtener evidencias de la construcción social de conocimiento. Permite describir el proceso de negociación de significados en un ambiente colaborativo de aprendizaje.
<b>Investigaciones consultadas que lo referencian</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Content analysis of online discussion forums: a comparative analysis protocols (Marra et al., 2004)</li> <li>· Schellens and Valcke (2005)</li> </ul>
<b>Observaciones sobre la aplicación del modelo en ambientes virtuales.</b>	Es un modelo cualitativo propicio para analizar la interacción significativa que se puede dar en una discusión online. Además, este modelo es uno de los más completos ya que también tiene en cuenta el contexto. Está basado en otro trabajo anterior reconocido en este campo Computer Conferencing and Content Analysis de Henri (1992).

#### 4.1.7. Modelo Newman et al., (1996)

<b>Modelo de codificación para el pensamiento crítico</b>	
<b>Descripción</b>	<p>Se basa en el modelo de las cinco etapas de Garrison (Identificación, definición, exploración, evaluación e integración) y en las habilidades cognitivas definidas por Henri (1992). Los autores de este modelo desarrollan diez categorías en las que se pueden clasificar las intervenciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>» 1. Relevancia de las oraciones.</li> <li>» 2. Importancia de los puntos destacados.</li> <li>» 3. Novedad, nueva información, ideas y soluciones.</li> <li>» 4. Relación con otros problemas o experiencias propias.</li> <li>» 5. Ambigüedad: nivel de claridad o confusión.</li> <li>» 6. Relación entre ideas, inferencias, interpretación.</li> <li>» 7. Justificación de los argumentos, pruebas.</li> <li>» 8. Valoración crítica.</li> <li>» 9. Utilidad práctica.</li> <li>» 10. Alcance o amplitud del marco de referencia.</li> </ul>
<b>Punto focal del Modelo</b>	Este modelo apunta a evidenciar la formación del pensamiento crítico, mediante el análisis de la Comunicación Mediada por Computador (CMC).
<b>Investigaciones consultadas que lo referencian</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Content analysis of online discussion forums: a comparative analysis protocols (Marra et al., 2004)</li> </ul>
<b>Observaciones sobre la aplicación del modelo en ambientes virtuales.</b>	La ventaja de este modelo es que acompaña a cada categoría de su correspondiente indicador expresado de manera positiva y negativa, con lo cual hace más fácil operacionalizarlo y aplicarlo a los textos producto de los foros. El modelo está más orientado al análisis individual que grupal.

#### 4.1.8. Modelo de Wozniak et al., (2004)

<b>Tipologías de las aportaciones</b>	
<b>Descripción</b>	<p>Su punto de partida es la propuesta de moderación de Gilly Salmon (2000) Plantea dos tipos básicos de participaciones: de pensamiento individual y de pensamiento interactivo, en cada de ellas hay unas tipologías de aportaciones:</p> <p>Pensamiento individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Se exponen ideas y se invita a criticarlas.</li> <li>· Se hacen preguntas desafiantes.</li> <li>· Se articula o explican posiciones o temas.</li> <li>· Se adicionan ejemplos a las explicaciones.</li> <li>· Se reevalúan posiciones personales.</li> </ul> <p>Pensamiento interactivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Amplía, critica, desafía y discute las ideas de otros.</li> <li>· Negocia interpretaciones, definiciones y significados.</li> <li>· Resume y sintetiza las contribuciones anteriores.</li> <li>· Propone acciones basadas en ideas que han sido desarrolladas.</li> </ul>
<b>Punto focal del modelo</b>	<p>Está orientado a determinar las participaciones de carácter particular o individual y las de carácter colectivo es decir aquellas en las que se promueve el trabajo en grupo. Con este modelo se podría hacer un diagnóstico de cómo están participando los estudiantes y proponer estrategias para fomentar la interacción estudiante - estudiante.</p>
<b>Investigaciones consultadas que lo referencian</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Online discussions: promoting effective student to student interaction. Helen Wozniak y Sue Silveira (2004)</li> </ul>
<b>Observaciones sobre la aplicación del modelo en ambientes virtuales.</b>	<p>Es propicio para determinar qué tipo de intervenciones predominan en una discusión y a partir de allí promover otro tipo de participaciones, con el ánimo de fortalecer el trabajo grupal que requiere de un aumento de la interacción entre los estudiantes. Su fundamentación es la propuesta de moderación de Salmon (2000) basada en cinco actividades: acceso y motivación, socialización en línea, intercambio de información, diálogo para la construcción del conocimiento, pensamiento crítico y autónomo. Está pensado para la caracterización de las discusiones en ambientes virtuales.</p>

#### 4.1.9. Modelo de Byrman, Järvelä y Häkkinen (2005)

Clasificación de intervenciones según niveles de interacción	
<p><b>Descripción</b></p>	<p>Este modelo tiene un enfoque socioconstructivista y se centra en tres aspectos:                      El tipo de posting, las participaciones pueden ser: teóricas, sobre un nuevo aspecto o punto de vista, el relato de una experiencia, sugerencias o comentarios.                      El nivel de las discusiones: alto, progresivo y bajo                      El estado o etapas de interacción o discusión en las que se pueden clasificar las intervenciones, siendo la primera la de reciprocidad cero y la última la de mayor nivel de interacción. Estas etapas se basan en la teoría de la comprensión o entendimiento interpersonal de Selman (1980) :</p> <p><b>Egocéntrica: (Etapa 0):</b> los participantes presentan perspectivas y opiniones subjetivas. No se presta atención al punto de vista de los otros. La conversación no progresa porque las intervenciones permanecen aisladas.</p> <p><b>Toma de rol subjetiva (Etapa 1):</b> las perspectivas de los participantes permanecen casi sin tomar en cuenta las perspectivas de otros, la discusión se construye en una sola vía.</p> <p><b>Perspectiva reciproca (Etapa2):</b> se toman en cuenta otras opiniones y la variedad de puntos de vista, la conversación progresa pero los puntos de vista no son discutidos.</p> <p><b>Perspectiva mutua (Etapa 3):</b> se coordinan perspectivas, se aportan experiencias. Los participantes comparten mutuamente sus argumentos y así se desarrolla la discusión.</p> <p><b>Perspectiva simbólico social (Etapa 4):</b> los participantes conceptualizan sus perspectivas conjuntamente y de manera simultánea abordan múltiples aspectos del tema en discusión. La conversación logra mayores niveles de abstracción.</p>
<p><b>Punto focal del modelo</b></p>	<p>Apunta a determinar la calidad de las discusiones electrónicas asincrónicas en relación con el nivel de involucramiento mutuo, teniendo en cuenta el concepto de "Entendimiento Reciproco" (Selman, 1980) que es un proceso interactivo en el cual los participantes involucrados en una misma actividad, comparten y discuten distintas perspectivas y opiniones (Byrman, Järvelä, &amp; Häkkinen, 2005).</p>
<p><b>Investigaciones consultadas que lo referencian</b></p>	<p>What is reciprocal understanding in virtual interaction Byrman et al., (2005) (Artículo de los mismos autores del modelo).</p>
<p><b>Observaciones sobre la aplicación del modelo en ambientes virtuales.</b></p>	<p>Esta categorización es útil para determinar el tipo estrategia discursiva utilizada en la interacción. A partir de estos datos se puede analizar cómo se desarrolla el proceso pedagógico en un foro.</p>

#### 4.1.10. Roblyer y Wiencke (2003)

<b>Rúbrica para evaluación de la interacción</b>	
<b>Descripción</b>	Esta rúbrica está compuesta por cuatro elementos: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Desarrollo de la empatía social: examina la forma en que el instructor promueve la presencia social para aumentar la empatía entre los estudiantes.</li><li>2. Diseño instruccional: examina la forma en que las actividades propuestas favorecen el trabajo colaborativo en parejas o grupos y la socialización de los resultados con otros grupos.</li><li>3. Evidencia del compromiso de los estudiantes: evalúa la iniciativa de los estudiante para responder y comenzar hilos de discusión.</li><li>4. Evidencias del compromiso del docente (instructor): evalúa la forma en que el profesor responde a las inquietudes de los estudiantes, los retroalimenta y orienta las discusiones.</li></ol>
<b>Punto focal del modelo</b>	Esta herramienta de evaluación esta orientada a valorar la calidad de los cursos a distancia.
<b>Investigaciones consultadas que lo referencian</b>	The role of interaction in enhancing achievement and student satisfaction in an online course: a rubric analysis. M.D. Roblyer y W. R. Wiencke (2003) (Artículo de los mismos autores del modelo).
<b>Observaciones sobre la aplicación del modelo en ambientes virtuales.</b>	Esta plantilla evaluativa puede ser aplicada a los estudiantes para evaluar un curso. También la pueden aplicar los docentes para mirar la satisfacción del estudiantes y el rol de la interacción en el curso.

### 4.2. Convergencias y divergencias: ¿qué dicen estos modelos?

El investigador que se enfrente a una evaluación previa de los modelos de análisis para el estudio de las discusiones asincrónicas deberá tener presente aspectos como: la utilización del modelo en otras investigaciones, el punto focal para el que fue desarrollado el modelo y el contexto de aplicación en el que se ha utilizado. Así, las investigaciones reportan que los modelos de King & Kitchener, (1994) y el de Perry, (1999) son más adecuados para captar la tipología personal de las participaciones; mientras el modelo de Garrison et al., (2001) es apropiado para ver el nivel de análisis que hay en cada participación.

La adecuación de un modelo dependerá de múltiples factores como: el nivel educativo de los participantes, su edad, la madurez intelectual, la preparación del docente, el diseño del curso, entre otros. Pero sobre todo dependerá de los propósitos de la investigación. Algunas investigaciones han optado por hacer revisión de varios modelos y no tomar uno en especial, sino adaptarlos o utilizar dos o más de ellos y contrastar resultados. La investigación de Lam et al., (2005), por ejemplo, utiliza un modelo en el que dos o más investigadores codifican la información y luego estas dos codificaciones se comparan. En otras investigaciones como la de Meyer (2004) se compararon cuatro marcos de análisis y allí se determinaron sus ventajas y desventajas dentro de un contexto.

Pero sea cual sea el modelo a utilizar y parafreseando a Gerbic y Stacey (2005) no todo puede ser observado en una discusión online y dicha limitación debe ser reconocida dentro de cualquier modelo de análisis.

#### 4.2.1. El marco teórico de los modelos metodológicos

Como se señala en los cuadros anteriormente expuestos, cada modelo tiene una tendencia teórica subyacente; así varios de ellos (Henri, 1992; King & Kitchener, 1994; Newman et al., 1996; Perry, 1999) tienen como sustento teórico las teorías cognitivas centradas en las capacidades de procesamiento de información y las estructuras de pensamiento, para la construcción de conocimiento y logro de aprendizajes. Otros modelos (Byrman, Järavelä y Häkkinen, 2005; Garrison et al., 2000:2001;

Gunawardena et al., (1997) están centrados en las teorías socioconstructivistas del aprendizaje que tienen su punto de mira en la interacción social mediada, la cual permite, poco a poco, aumentar los niveles de conocimiento.

Los marcos de análisis también pueden surgir de teorías propias desarrolladas por los mismos autores del modelo, tal es el caso del trabajo de Garrison et al., (2001) que se basa en el concepto de “Comunidad de Investigación” (Community Inquiry) definido por tres tipos de presencia (cognitiva, docente y social), las cuales se transforman en categorías de análisis dentro de su modelo (Gerbic & Stacey, 2005). De la misma forma, algunos modelos de análisis se sustentan en teorías de otros autores, es el caso del Modelo Comunicativo de Aprendizaje Colaborativo (Communicative Model of Collaborative Learning, CMCL), desarrollado por Cecez-Kremanovic y Webb (2002) sustentado en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas y retomado en el trabajo de Treleaven (2003).

En otras ocasiones, por el contrario, los marcos de análisis no se definen previamente sino que emergen como parte del proceso de análisis de los datos, ese fue el caso del modelo de Gunawardena et al (1997), quienes en un primer momento se basaron en el modelo de Henri (1992), pero que luego les fue insuficiente y terminaron por construir un modelo propio basado en los datos obtenidos (Gerbic y Stacey, 2005).

#### 4.2.2.El registro y procesamiento de los datos

Dadas las posibilidades tecnológicas que hoy brindan los ambientes virtuales el registro y procesamiento de los datos es una de las fases del proceso investigativo que más se ha beneficiado. Así, un investigador tiene a su disposición, como nunca antes, los textos completos de las intervenciones en un foro o en un chat, lo cual es una ventaja investigativa y al tiempo pedagógica. El registro automático de observaciones resulta bastante atractivo para el ejercicio de indagación y ha tenido gran influencia en el interés que ha despertado el estudio de la interacción (De Wever, Schellens, Valcke, & Van Keer, 2006).

Un aspecto importante a la hora de optar por un modelo o marco de análisis de la interacción es el grado de dificultad en la aplicación de algunos de ellos. Es precisamente en la etapa de codificación donde se presentan mayores dificultades por la poca claridad que tienen los indicadores de algunos de estos. No siempre es claro identificar las categorías dentro de un texto, ya sea porque hay participaciones que podrían estar en varias categorías o porque en otros casos cuesta asignarles una. Meyer (2004) al utilizar comparativamente varios modelos de otros autores evidencia que el modelo de Perry (1999) fue el más complicado de codificar con un 22.3% de los mensajes que no pudieron ser categorizados.

Uno de los modelos más completos y referenciados es el de Garrison et al., (2001), en este modelo se definen de manera clara las categorías de análisis, (ver Cuadro 3), pero además presenta los indicadores que sirven para orientar el proceso de codificación del texto. De la misma manera, modelos como el de Bloom (uno de los más antiguos, 1996) reseñado por Meyer (2004) y por Dunlap et al., (2007) aporta los verbos y las acciones que dan las pistas para saber con qué objetivo de aprendizaje cumple la participación en el foro (comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación) con lo cual se podría clasificar la interacción en relación con las dimensiones del proceso cognitivo.

Habría que destacar también el modelo de Gunawardena (1997) dada su especificidad y los indicadores para la categorización. Es una versión mejorada del modelo de Henri (1994) también muy referenciado. Finalmente se puede mencionar dentro de este grupo el modelo de Newman (1996) que aporta un lista de indicadores positivos y negativos que permiten calcular el porcentaje del desarrollo del pensamiento crítico mediante una fórmula matemática, es decir introduce un aspecto cuantitativo para realizar una valoración de datos cualitativos.

En lo que se refiere a las estrategias metodológicas predominantes se encuentra el *Análisis del Discurso (AD)* y en algunos casos se pudieron observar trabajos realizados desde la perspectiva cuantitativa del *Análisis de Contenido (AC)* y del *Análisis de Redes Sociales (ARS)*. Sin embargo, la tendencia más recurrente en las investigaciones revisadas es que los diseños metodológicos contemplen una combinación de paradigmas tanto cualitativos como cuantitativos, de esta manera se analiza la información desde dos perspectivas y a la vez el contraste entre ambas aporta a la solidez y validación de los resultados.

### 4.2.3. La validación de instrumentos y datos

Algunas investigaciones revisadas optan por utilizar marcos de análisis probados por otros investigadores, de tal forma que son instrumentos de los que ya se han argumentado sus fortalezas y debilidades en contextos específicos, por tanto optar por estas propuestas de análisis es una opción que permite estar sobre un instrumento validado.

Autores como De Weber et al., (2006) recomiendan no crear otros marcos de análisis sino utilizar los existentes, precisamente para contribuir a validarlos. Un autor como Yang (2007) optó por fusionar dos modelos (Gunawardena et al., y el de Newman) con ellos le dió forma a un nuevo sistema de codificación llamado "The Coding Scheme for Evaluating Critical Thinking in Computer Conference"

Otra forma de garantizar la validez y objetividad en el análisis de los datos es obtener un consenso entre varios codificadores que usan un modelo y que luego verifican coincidencias, incluso algunos pueden contar con la participación de los mismos instructores del curso y si dichas coincidencias en la categorización se pueden medir se determina lo que se conoce como el "Acuerdo Porcentual", una estrategia muy utilizada para definir la fiabilidad de las categorizaciones ya que permite precisar el número de coincidencias entre los analistas en relación con el total de unidades de análisis categorizadas. Sin embargo, este método no da cuenta de los posibles acuerdos debidos al azar (Gros, B. y Silva, J., 2006; Sabaj, O et al., 2010)

También es habitual la validación mediante el uso de varios marcos de análisis para la misma información y se comparan los resultados obtenidos. Un ejemplo de esta estrategia lo constituye la investigación de Meyer (2004) quien utilizó cuatro marcos de análisis distintos: el de King and Kitchener (1994), Perry (1999), Garrison et al. (2001) y Bloom (1956). También se puede mencionar la investigación de Marra et al., (2004) en la que se utilizaron dos protocolos para el análisis de contenido de foros virtuales: el primero el de Gunawardena (1997) y el otro el de Newman et al. (1996).

Sin embargo, hay investigaciones que muestran que algunos protocolos no se pueden comparar ya que no producen resultados similares, aunque ambos hayan sido diseñados para obtener evidencias de una conversación significativa dentro de un foro. En cualquier caso se requiere de un análisis detallado, entrenamiento de los investigadores, conocimiento adecuado de los protocolos y trabajo de equipo, razón por la cual estas investigaciones pueden resultar costosas.

Finalmente, se puede hablar de otras formas de validación y fiabilidad como lo son los índices o coeficientes, entre los que se pueden mencionar la Kappa de Cohen y de Fleiss que son medidas de concordancia para variables cualitativas. La Kappa de Cohen se usa para comparar la concordancia entre dos evaluadores o dos métodos; la Kappa de Fleiss se usa para más de dos evaluadores (Rodríguez Sabiote et al, 2006). Sin embargo, su uso no fue recurrente en las investigaciones revisadas.

### 4.2.4. Unidad de análisis, población y tamaño de la muestra

Algunos modelos de análisis son más adecuados para el trabajo con poblaciones definidas, tal es el caso del modelo de Bigg (1999), que fue desarrollado para el contexto de la Educación Superior. Meyer (2004) señala que al aplicarse los distintos modelos a un nivel superior como lo son los estudiantes de postgrados se ve que los niveles de pensamiento coinciden con las fases o etapas superiores definidas en los modelos de análisis.

Como unidades de análisis reportadas se observaron: la oración, el tema del mensaje y la totalidad del mensaje (posting). En modelos como el de Henri (1992) y Newman et al. (1996), la unidad de análisis es la temática; modelos como los de Gunawardena et al. (1997), Garrison et al. (2001) y Byrman, Järavelä y Häkkinen (2005) toman el mensaje como su unidad de análisis. Es claro, entonces, que la unidad de análisis depende del enfoque teórico y metodológico pues la unidad seleccionada determinará el proceso de codificación y por tanto el comportamiento de los modelos utilizados y su fiabilidad.

#### 4.2.5. Hacia dónde se debe seguir explorando

Este recorrido por el panorama investigativo internacional señala un horizonte de inquietudes que aún quedan por resolver, algunas de ellas se despliegan a continuación.

A partir de investigaciones como las de Mary Allan (2004) y Byrman et al., (2005) se señala la importancia de *la retroalimentación* como función docente que soporta la comprensión y la construcción del conocimiento es necesario, entonces, avanzar en el desarrollo de otras formas de organización de las discusiones en ambientes virtuales, de tal manera que se pueda llegar a sistemas que permitan visualizar con claridad la manera cómo se construyen las conversaciones en dichos ambientes.

En relación con lo anterior se señala la importancia de la función del docente y las habilidades comunicativas que éste pueda tener, por tanto el tema de *la moderación* es fundamental en la agenda investigativa en la cual se pueda aportar a la comprensión de la complejidad de la interacción humana. Las investigaciones, ya mencionada, de Allan (2004) constituyen un ejemplo de la importancia de proveer al docente de información visual de la interacción para que tenga una idea más precisa del rumbo y la estructura de los diálogos durante un foro, con este fin desarrolla el concepto de "Evento Central", mediante el cual un docente puede obtener instantáneas gráficas de la situación actual del diálogo dentro del foro, allí se representa la ruta que llevan las intervenciones de los participantes con el fin de determinar los momentos más significativos en la construcción del conocimiento.

Pero además de las ayudas técnicas se requiere una reflexión sobre las habilidades comunicativas para que un docente pueda interpretar adecuadamente los procesos de interacción, en el marco de la mediación tecnológica actual. Uno de los aspectos más señalados en la evaluación de la calidad de un curso virtual es la retroalimentación: ¿cómo personalizar el feedback que se le da a un estudiante?, ¿cómo hacer retroalimentaciones más efectivas?, ¿qué tipo de interacciones son las más significativas para el aprendizaje?

Las tres presencias definidas por Garrison dentro de los ambientes virtuales: presencia social, presencia cognitiva y presencia docente son pistas concretas para emprender nuevas investigaciones. El mismo autor señala que es necesario profundizar en la *presencia cognitiva* porque es el fin de toda experiencia educativa (Garrison et al., 2001). Por su parte Swan et al., (2005) enfatizan en la importancia de realizar más investigaciones para conocer la *percepción de los estudiantes* sobre la presencia social, la relación con los niveles de satisfacción de las discusiones online y el aprendizaje.

Otro punto de interés hacia donde se pueden emprender nuevas investigaciones es en la manera cómo las instituciones educativas interpretan el proceso de implementación de procesos virtuales ¿se trasladan cursos de la presencialidad a la virtualidad o realmente se transforman?, ¿existe una concepción pedagógica dentro de la institución que oriente los procesos formativos en ambientes virtuales?, ¿se tienen los recursos humanos, económicos, físicos y conceptuales para emprender estas transformaciones? La investigación de Karin Levinsen (2007), realizada en Dinamarca demostró que en 11 de las 13 principales universidades los programas de formación docente están más orientados a la formación técnica en el manejo de programas y entornos de aprendizaje que a las competencias comunicativas y pedagógicas que requiere la implementación de un proceso educativo en ambientes virtuales. Sería importante mirar este mismo aspecto en los distintos contextos universitarios para determinar si los profesores tienen la capacitación adecuada para su trabajo como docentes de espacios mediados por TIC. Pero una de las evidencias más reveladoras de la investigación de Levinsen, es que demostró que lo que los docentes percibían como un problema técnico dentro de un chat, era en realidad un problema originado por su incapacidad para manejar adecuadamente las discusiones. Con lo anterior se señala un terreno de importancia investigativa prioritaria y son las habilidades comunicativas tanto de docentes como de estudiantes para la enseñanza y el aprendizaje basadas en estrategias de e-learning.

La relación entre los ambientes virtuales y las didácticas específicas también es un tema de importancia dentro de la investigación de la interacción, ¿cuál es la relación entre los saberes o las distintas áreas de conocimiento y las formas de interacción dentro de un ambiente virtual?, ¿los ambientes virtuales favorecen el aprendizaje de unos tipos de conceptos, habilidades y procedimientos de acuerdo con áreas o saberes específicos?

Estos modelos o protocolos de análisis expuestos también sugieren la posibilidad de hacer estudios comparativos de las habilidades de pensamiento en foros de discusión según los niveles de escolaridad y las edades. Igualmente, los diversos marcos de análisis presentados y las investigaciones en donde se han implementado, indican que la *interacción es un objeto multidimensional* que puede ser analizado desde una o varias miradas: social, semántica, pragmática, psicosocial, cognitiva, etc., de allí su complejidad. De la misma manera, se quiere llamar la atención de la necesidad de explorar distintas estrategias de análisis para el estudio de la interacción, por ejemplo en la investigación de Ya- Ting C. Yang (2007) se exploran algunas propuestas de análisis cualitativo que desde 1994 aportaron Matthew Miles y Michael Huberman<sup>5</sup> y que hoy pueden ser una alternativa para ampliar los estudios de la interacción comunicativa en espacios virtuales.

Finalmente se puede hablar de una ruta investigativa hacia lo que se denominaría un cuarto tipo de interacción: estudiante – interfaz (Gunawardena, Hillman, & Willis, 1994). Esta interacción que ha sido explorada en el campo del diseño, es un tema que requiere profundización dada su incidencia en el aprendizaje. ¿De qué manera la forma en que se diseña un curso, se presentan sus contenidos y las actividades afecta el aprendizaje?

Se reitera que el recorrido realizado para configurar el estado del arte aporta un panorama sobre cómo se está investigando la interacción, especialmente en el escenario de las discusiones asincrónicas. Sin embargo, es debido reconocer que aquí también hay en juego una selección y como tal implica un punto de vista limitado dentro de las posibilidades del material revisado.

Después de presentar un panorama investigativo internacional sobre los estudios de la interacción, se considera pertinente conocer el marco nacional sobre incorporación de TIC en el ámbito de la Educación Superior, área donde se ubica esta tesis y que configura los antecedentes situacionales.

## Parte 2: la incorporación de tic en la Educación Superior en Colombia

Un aspecto que ha formado parte del impulso en la implementación de las TIC en Colombia es la trayectoria que ya tenía en el País la Educación a Distancia, con experiencias como las de la Universidad Nacional a Distancia UNAD, creada en 1982 y otras experiencias de educación popular por radio que se dirigieron a la educación básica y media, tal fue el caso de Radio Sutatenza, (Facundo, 2003). En la actualidad la educación a distancia ha incorporado el uso de las TIC, con lo cual otros medios como la radio y el correo han dejado de ser preponderantes. Hoy no se habla solo de educación a distancia, se habla conjuntamente de educación virtual.

En su informe sobre la Educación Superior a Distancia/Virtual en Colombia, Ángel Facundo (2003) hace algunas precisiones sobre este aspecto al afirmar que se incluyen dentro de la educación virtual aquellos programas a distancia que utilizan las TIC. Sin embargo, la educación virtual trasciende esta situación porque hay muchos programas presenciales que utilizan las TIC, por tanto se habla de educación virtual para ambos casos, aspecto que puede crear algunas ambigüedades, especialmente cuando se quieren obtener datos específicos de la educación virtual.

Los inicios de la incorporación de las TIC han estado asociados a la mejora de la calidad y especialmente a la ampliación de la oferta educativa, pero también al carácter comercial que en sus orígenes ha motivado la llegada e introducción de las TIC, aspecto que se ha presentado no solo en Colombia sino que ha sido una tendencia en varios países del mundo, en donde se puede afirmar que esas primeras experiencias se caracterizaron por un fuerte énfasis en la distribución de contenidos (Facundo, 2003).

Conforme las experiencias virtuales o de incorporación de TIC avanzan, las preocupaciones se transforman en problemas de orden pedagógico, de tal forma que cuando se hace una revisión de informes y artículos sobre el tema de las TIC en Colombia se pueden observar dos tópicos clave que han experimentado las instituciones de Educación Superior: una primera inquietud, se centra en la *infraestructura* de conexión y gestión; luego aparece la pregunta por los aspectos *pedagógicos*. La primera preocupación se podría decir que es de orden instrumental y tecnológico, porque se dirige a obtener niveles óptimos de acceso a los recursos de telecomunicación como Internet y a herramientas o software, representado en las plataformas educativas, conocidas por sus siglas en inglés como LMS (Learning Management System) y que incluyen tanto la gestión académica como administrativa.

<sup>5</sup> El trabajo de estos autores se puede encontrar en: Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. SAGE.

La segunda inquietud ubicada ya en el terreno de lo pedagógico, remite a los contenidos, a las estrategias didácticas, a la capacitación docente, a la transformación de los modelos de enseñanza y aprendizaje, entre otros. En ambos tópicos no hay un orden lógico o lineal y pueden coexistir simultáneamente, todo depende de la cultura institucional en donde se lleven a cabo los procesos de incorporación de TIC. A continuación, entonces, se desarrollan los principales elementos que configuran ambos puntos de interés.

## 1. Tópico 1: Estar conectado, prioridad inicial

Si bien en Colombia ha crecido el sector de las telecomunicaciones, especialmente en los últimos tres años, la infraestructura aún es insuficiente. Las cifras de la Comisión de Regulación de las Telecomunicaciones (CRT)<sup>6</sup> afirmaba en el 2007 que los conectados subieron a 10,1 millones de personas (22.8% de la población) cifra significativa porque representa una duplicación con respecto al 2006, con lo cual se indica un crecimiento acelerado (23%) y ubica a Colombia por encima del promedio de penetración mundial en Internet (19%). Sin embargo, gran parte de esos conectados están en estratos medios y altos y muchas de esas conexiones son de mala calidad. Para el año 2011 los datos del Indicador de la Sociedad de la Información (ISI)<sup>7</sup> reportan un crecimiento en dicho indicador del 4.2% (Gráfico 2.1), lo cual sitúa a Colombia en el tercer lugar de Latinoamérica, luego de Chile y Argentina. La relación de computadores por cada mil habitantes en Colombia es de 132 computadores; la relación de usuarios de Internet es de 483 (la más alta de AL) (IESE, y CELA, 2011).

Fuente: everis/CELA - IESE Business School

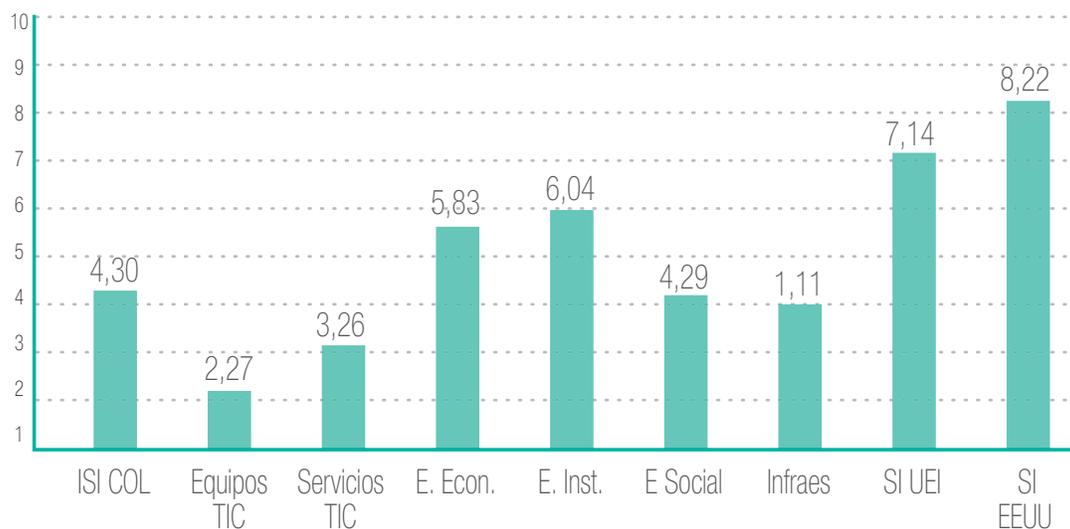


Gráfico 2.1 Indicadores de la Sociedad de la Información (ISI). Situación de las TIC en Latinoamérica, la UE y USA; especial referencia a los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Tomado de: IESE, y CELA (2011).

No obstante lo descrito anteriormente la situación comparativa de Colombia no es tan optimista cuando se observan las cifras que se presentan dentro del Programa Nacional "Vive Digital, 2010"<sup>8</sup>:

Colombia tiene un importante rezago en penetración de Internet, así como en penetración de computadores frente a otros países de la región. Este rezago es aún mayor cuando se le compara con países desarrollados. (...) Además, en el caso de los países latinoamericanos, hay varios que le llevan la delantera a Colombia, como es el caso de Chile,

6 La Comisión de Regulación de las Telecomunicaciones es el organismo encargado regular el mercado de las telecomunicaciones a nivel nacional. El estudio fue realizado en junio de 2007. El sitio web de esta entidad es: <http://www.crt.gov.co/>

7 El ISI, incluye indicadores de la Sociedad de la Información mediante el estudio de componentes como: equipamiento, servicios, conectividad y el análisis de los entornos social, económico, infraestructura, etc. Para ver el informe completo: [http://issuu.com/rtrucios/docs/estudio\\_isi\\_3\\_tri?mode=window&pageNumber=1](http://issuu.com/rtrucios/docs/estudio_isi_3_tri?mode=window&pageNumber=1)

8 "Vive Digital" es un plan de tecnología para desarrollarse en 4 años (2010-2014) que busca la masificación de internet y el desarrollo de un ecosistema digital nacional como puntal económico. Depende del Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones. Para ampliar esta información ver: [http://www.vivedigital.gov.co/marco\\_del\\_plan\\_1\\_plan\\_vive\\_digital.php](http://www.vivedigital.gov.co/marco_del_plan_1_plan_vive_digital.php)

México y Brasil. Adicionalmente, la velocidad a la que la penetración está aumentando en algunos de éstos países es muy superior a aquella del caso Colombiano, por lo que no sólo estamos rezagados sino que lo estaremos aún más de continuar así (Vive Digital, 2010).

Es frente a este panorama que el gobierno actual (Presidente Juan Manuel Santos 2010 -2014) a creado el Plan en mención (Vive Digital) que depende del Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación y espera en cuatro años superar esta brecha, principalmente la de conectividad, mediante estrategias de masificación de Internet.

## 2. Tópico 2: La mirada puesta en la pedagogía

Es frecuente que al inicio de los procesos de incorporación de TIC, especialmente en aquellos no planificados se asuma el uso éstas como una posibilidad para el aumento de la información, más que como una posibilidad didáctica. Por ejemplo, hasta el 2002 según el informe del ICFES<sup>9</sup>, *Contextualización de la Enseñanza Virtual en la Educación Superior*, realizado por Donna Zapata, el uso de Internet en educación era considerado básico, es decir para publicar información, en su mayoría en formato de texto (Zapata, 2002). Para ese momento la crítica más fuerte a las experiencias con TIC era, precisamente, la poca interacción con los contenidos, los compañeros y los profesores. Hoy, diez años después, la interacción es uno de los aspectos que mayor interés despierta en el mundo, tal como se demostró en el estado del arte en páginas anteriores.

Otro tema presente en este tópico se refiere a los contenidos, cuyo auge ha estado marcado por el impulso a la creación de contenidos digitales, o lo que hoy se denomina como Objetos Virtuales de Aprendizaje, (OVA). En este tema el Ministerio de Educación (MEN) a través de su portal *Colombia Aprende*<sup>10</sup>, ha diseñado estrategias como el *Banco de Objetos de Aprendizaje*, en donde se puede acceder a más de dos mil objetos de aprendizaje en las distintas áreas de conocimiento. Igualmente, existe una *Catalogación de Objetos de Aprendizaje en Instituciones de Educación Superior*, proyecto en el que han participado nueve universidades que catalogaron 1700 objetos de aprendizaje, esta iniciativa es promovida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el fin de que más universidades aporten y compartan su material educativo. De manera paralela, el proyecto de objetos virtuales es complementado con capacitaciones sobre el uso de objetos ya existentes y la creación de nuevos objetos de aprendizaje.

Igualmente, dentro las preocupaciones por lo pedagógico está el tema de la interacción didáctica que, como ya se dijo, ha estado asociado a la creencia de que los ambientes virtuales por sí solos la promueven. Lo que muestran por ahora las experiencias en Educación Superior en ambientes virtuales es que hay baja capacidad para interactuar y que se requiere formación tanto para los docentes como para los estudiantes. En este escenario se perciben como necesarias más investigaciones que permitan identificar los tipos de interacción y su relación con las tradiciones pedagógicas de las instituciones de Educación Superior, con los saberes específicos y con el desarrollo de habilidades comunicativas en el contexto colombiano.

Si bien estos dos tópicos (conectividad/acceso - pedagogía ) son los que marcan las preocupaciones sobre la implementación de las TIC, se observa que hay nuevas preocupaciones, por ejemplo aún queda latente la inquietud por la evaluación de la calidad de estas propuestas educativas y la certificación de las mismas, ya que generalmente, van acompañadas de altos niveles de deserción, que pueden tener su origen en el peso de la tradición presencial en la educación, en expectativas infundadas, en la inadecuada orientación de los procesos de aprendizaje y en la deficiente capacitación previa de docentes y estudiantes.

En Colombia solo hasta el año 2006 se reglamenta la calidad de la educación a distancia, mediante la Resolución 2755<sup>11</sup> dentro de la que se incluyen los procesos virtuales o para ser más exacto, en dicha resolución se habla de la educación a distancia que utiliza TIC asimilando ambas modalidades como equivalentes. Para el 2007 se crearon 18 nuevos programas de educación superior virtual; en el 2008 el Ministerio de Educación Nacional apoyó la transformación de 18 programas técnicos profesionales y

9 El ICFES, es el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Adscrito al Ministerio de Educación Nacional, <http://www.icfes.gov.co/>

10 Portal Educativo del Ministerio de Educación Nacional, creado desde el 2004, como parte del Programa Nacional de Uso de Medios y Nuevas Tecnologías contemplado dentro del Plan Sectorial "La Revolución Educativa 2002-2006. Este portal ocupa un lugar destacado pues es considerado como uno de los tres mejores portales educativos de América Latina y el Caribe por la UNESCO. Está dirigido a los sectores de la educación básica, media y superior. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/channel.html>

11 El contenido de la Resolución 2755 del 2006 por el cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia se puede ver en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22447>

tecnológicos de la modalidad a distancia a modalidad virtual; en el 2009 se crearon 28 nuevos programas virtuales y en el 2010 ya se contaba con 148 programas en esta modalidad (MEN, 2011)

### 3. Algunas iniciativas específicas para la implementación de TIC en Colombia

El Gobierno Colombiano ha implementado proyectos sobre TIC, que se originan en políticas de estado. Es el caso de la **Agenda de Conectividad**, una iniciativa que nace en el 2000 al quedar consagrada en el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes)<sup>12</sup>. Esta propuesta fue realizada con el fin de masificar el uso de las TIC para aumentar la competitividad en distintos sectores de la economía e impulsar el desarrollo social. La Agenda está compuesta por seis estrategias:

- Acceso a la infraestructura de la información.
- Uso de tecnologías de información en los procesos educativos y capacitación en el uso de las tecnologías de información.
- Uso de las tecnología de información en la empresa.
- Fomento a la Industria Nacional de tecnologías de información.
- Generación de Contenido.
- Gobierno en línea.

En la etapa inicial o de puesta en marcha de la Agenda una de las estrategias prioritarias y de más amplio alcance fue la educación y capacitación, en ella se establecieron varios programas de acción dentro de los que se incluyeron estrategias en todos los niveles educativos, lideradas en su mayoría por el MEN. Las proyecciones de la Agenda de Conectividad para el 2008 le dieron fuerza a la estrategia Gobierno en Línea, en la que se pretende aprovechar las potencialidades de las TIC para fortalecer la acción y relación del Estado con la sociedad, en función de la eficiencia, la transparencia y la participación. Sin bien, Gobierno en Línea ha contado con un interés más directo por parte del gobierno las seis estrategias mencionadas siguen vigentes.

El tema de la redes en Colombia con fines educativos e investigativos tiene sus antecedentes en la iniciativa de Colciencias<sup>13</sup>, denominada **Red Caldas** creada en 1992 para el intercambio de conocimientos científicos y tecnológicos entre investigadores colombianos en el exterior y la comunidad científica nacional. Esta red fue reestructurada a partir del 2001 con la incorporación de TIC en su esquema operativo, para lo cual Colciencias creó una plataforma tecnológica en la que se desarrollaban debates virtuales mediante foros, chats, listas de distribución y además se publicaban documentos especializados. Sin embargo, en el 2002 la Red Caldas como tal fue desarticulada y en la actualidad se habla la Red de Científicos Colombianos en el Mundo, de la cual los nodos más destacados son los de Bélgica y Suiza.

Otra iniciativa de redes es RENATA (Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada)<sup>14</sup> que tiene alcance nacional y está conectada con redes internacionales de alta velocidad y centros de investigación de todo el mundo, para ello cuenta con el apoyo de la Agenda de Conectividad y Colciencias. Existen también otras cinco redes de alcance regional (Ruana, Ruav, Rumbo, Rumba, Unired, Rup) que agrupan 50 entidades, entre las que se encuentran universidades, institutos y centros de investigación ubicados en las cinco principales ciudades del País.

12 El Conpes, hace parte del Departamento Nacional de Planeación y fue creado en 1958. Es la instancia máxima de asesoría del gobierno colombiano en aspectos económicos y sociales. El documento Conpes en donde se presenta a consideración la Agenda de Conectividad es el 3072. y se puede acceder en : <http://www.agenda.gov.co/documents/files/CONPES%203072.pdf>

13 COLCIENCIAS, es el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencias y la Tecnología, "Francisco José de Caldas", encargado de impulsar y poner en marcha la políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación

14 Toda la información sobre RENATA puede verse en: [http://www.renata.edu.co/index.php?option=com\\_content&task=view&id=76&Itemid=100](http://www.renata.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=100) . Allí se puede ver el listado de las redes regionales que la conforman y las universidades e instituciones que pertenecen a cada una de estas.

## 4. Retos y metas

Es necesario destacar que luego de un periodo de trabajo individualista y aislado, tal como lo afirma Donna Zapata en su informe del 2002, en la última década se han reportado mayor número de iniciativas conjuntas, en buena parte por el apoyo estatal no solo económico sino dinamizador. Para confirmar lo anterior es importante ver las metas que en los últimos cuatro años se han propuesto y la prospectiva a 2014:

Metas al 2010 en materia de E-learning (Ministerio de Educación Nacional, 2007a)

- Completar 100 programas académicos de pregrado con un 80% de virtualidad.
- Conexión de 800 instituciones a RENATA<sup>15</sup>
- Reglamentación del Registro Calificado para programas totalmente virtuales y mixtos.
- Adaptación de los estándares internacionales en esta modalidad.
- Fortalecimiento de contenidos del portal educativo Colombia Aprende.
- Incremento de pares académicos conocedores de la educación con calidad basada en el e-learning.
- Incremento de la cobertura de la educación superior mediante programas virtuales ofrecido a través de los CERES.
- Fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica.

Metas al 2014, de acuerdo con el Plan de Desarrollo (MEN)

- Completar 300 programas de Educación Superior virtual
- Producción y elaboración de 57.000 contenidos educativos digitales multiplataforma.
- Lograr un promedio de 12 estudiantes por computador.

Si bien la reestructuración del Sistema de la Educación Superior en Colombia tiene resultados positivos evidentes, tanto por la pertinencia de las iniciativas y los programas puestos en marcha como por los resultados presentados, la realidad tiene sus matices y aún falta mucho en el País para alcanzar los niveles en esta materia de países como Chile y Argentina que de acuerdo al Indicador de la Sociedad de la Información (ISI, 2011)<sup>16</sup> tienen índices comparables con países desarrollados.

Estas cifras aportan un marco general sobre la incorporación de TIC en Colombia, pero es importante insistir en el tema de la calidad no obstante, se puede afirmar que hoy existen las condiciones políticas para el desarrollo definitivo de la educación virtual en el País y la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## 5. Experiencias en Educación Superior

Cuando se revisan algunas experiencias universitarias se observa una puesta en práctica disímil según sea al interés y la cultura institucional. Mientras en algunas instituciones la incorporación de procesos virtuales está acompañada de una reflexión pedagógica, que puede incluir el desarrollo de un modelo propio en el mejor de los casos, en otras se imparten cursos aislados en los que se suben contenidos sin una reflexión o transformación pedagógica previa. También están las instituciones que complementan sus procesos presenciales utilizando las TIC para la gestión de la información académica y administrativa; otras ponen el acento en las posibilidades de interacción que pueden tener estos espacios y así diseñan estrategias orientadas a la realización de trabajos colaborativos.

15 Esta cifra incluye no solo a instituciones educativas sino culturales y científicas. En Colombia el número de instituciones educativas en Educación Superior es de 345.

16 El ISI, mide especialmente la cifras de acceso a las TIC. De los países latinoamericanos que participaron en el estudio, además de Chile (5,70), Argentina obtuvo 4,68 puntos; seguido por Perú (4,57); México (4,45); Brasil (4,36) y Colombia (4,30 puntos). En la Unión europea los resultados generales fueron los siguientes: Reino Unido lidera con 8,18 puntos, seguido de Alemania (8,02); Bélgica (7,38); Francia (6,98); Italia (6,48); España (6,07) y Portugal (5,73). Por último, Estados Unidos registró 8,22 puntos en el indicador, el más alto de todos los países analizados.

En Colombia se puede hablar de universidades virtuales y de virtualización de algunos programas, cursos y procesos de enseñanza y aprendizaje. El origen de estos procesos se remonta a 1992 fecha que señala Ángel Facundo (2003) como el inicio de la educación a distancia/virtual en Colombia. Estos primeros pasos se dieron de la mano de instituciones como el Instituto Tecnológico de Monterrey, la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) y la Universidad Oberta de Cataluña. Para ese momento las universidades colombianas eran más receptoras de contenidos y es por ello que este mismo autor (Facundo, 2003) habla de que el verdadero nacimiento de la educación virtual colombiana puede ubicarse en 1998, fecha en la que confluyen varios acontecimientos: la Universidad Militar Nueva Granada (oficial) comienza a ofrecer programas sustentados en TIC y con desarrollos propios; se crea la primera universidad totalmente virtual, Fundación Universitaria Católica del Norte (privada); varias universidades inician el desarrollo de cursos en línea entre ellas la Universidad Nacional y la Universidad de los Andes.

Comparada la evolución colombiana con la de otros de la región, podría afirmarse que la aparición de los programas de educación virtual en Colombia ha sido tardía. Así por ejemplo, en una encuesta regional realizada por el autor en el año 2001, el Instituto Tecnológico de Monterrey reportó haber iniciado cursos de maestría desde 1989, cursos de educación continuada desde 1990, programas de doctorado desde 1996, y de pregrado desde 1997. Y otras universidades mexicanas (la Universidad Autónoma de Sinaloa, entre ellas) reportó realizar programas virtuales de pregrado y maestría desde 1996. En Argentina, para sólo mencionar dos países, la Universidad Nacional de Mar de Plata reportó estar realizando programas de pregrado desde 1994 (...) (Facundo, 2003, p. 15)

Para tener una idea panorámica tanto de las características institucionales como de los programas de educación virtual en Colombia se hace una síntesis en el siguiente cuadro<sup>17</sup>:

<sup>17</sup> Los datos de cuadro están basados en el documento de Ángel Facundo (2003), pues a pesar de ser un estudio que toma datos del 2001 y 2002, aún es vigente, no en términos de cifras pero sí en términos de características. Es importante anotar, precisamente, que las características que ya no se aplican a la fecha de realización de este trabajo o que están en vías de modificación han sido omitidas o se explica, en paréntesis, cómo se están operando los cambios. Un ejemplo de ello es el énfasis de las instituciones en la importancia de la infraestructura, sin embargo existe hoy una preocupación creciente que es más de orden pedagógico.

**Tabla 2.1 Características de la educación virtual en Colombia por instituciones y programas**

<b>CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN COLOMBIA</b>	
<b>DE LAS INSTITUCIONES</b>	<b>DE LOS PROGRAMAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de las instituciones que ofrecen programas virtuales son de Educación Superior.</li> <li>• La mayoría cuentan con programas presenciales y virtuales.</li> <li>• Predominio de los equipos bimodales de docentes (los mismos profesores sirven los cursos presenciales y virtuales) frente a los equipos duales (profesores distintos para cada modalidad).</li> <li>• Reducido número de docentes que participan en los programas virtuales, comparados con los de la presencialidad.</li> <li>• Número de alumnos virtuales reducidos en comparación con los presenciales.</li> <li>• Las instituciones que tiene programas en esta modalidad se consideran que son arriesgadas, dada la poca reglamentación sobre el tema. Sin embargo, cada vez hay más avances y apoyo oficial con respecto a la calidad de los programas virtuales.</li> <li>• Las universidades de mayor trayectoria no aparecen como las pioneras en este campo.</li> <li>• La sensibilización y la capacitación han sido las estrategias más utilizadas por las instituciones para promover la incorporación de las TIC.</li> <li>• Escaso énfasis en la realización de estudios prospectivos y diseño de modelos teóricos y pedagógicos (sin embargo, se comienzan a ver en los últimos cinco años, propuestas propias de modelos pedagógicos para la virtualidad).</li> <li>• Percepción generalizada de que uno de los problemas de mayor peso es el costo de la infraestructura tecnológica.</li> <li>• Amplia diversidad del nivel de competencias en el uso de las TIC por parte de los docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayor oferta de programas lo hacen las instituciones privadas.</li> <li>• Las ofertas se concentran en la formación continua, el pregrado y las especializaciones, siendo las más numerosas de estas las de formación continua, específicamente los diplomados.</li> <li>• Hasta el 2002 no existía ninguna oferta de programas virtuales a nivel de maestrías y doctorados, sin embargo hoy se pueden encontrar programas formativos, especialmente en asocio con universidades extranjeras, con las que incluso se ofrece una doble titulación.</li> <li>• La gran mayoría de los programas ofertados se encuentran en el área de educación, seguida por economía, administración y contaduría.</li> <li>• Las instituciones perciben un grado alto de relación entre los programas virtuales y los presenciales. Esto indica que se tiende a la articulación y no al reemplazo de lo presencial por lo virtual, es decir hay una percepción de complementariedad entre ambas modalidades.</li> <li>• Uno de los mayores obstáculos para el desarrollo de programas es la baja credibilidad en la calidad de los mismos.</li> </ul>

### **Parte 3: marco institucional: Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), una propuesta para entender la mediación tecnológica en la Educación Superior**

Uno de los marcos de lectura que tiene un peso específico dentro de esta investigación es la propia trayectoria institucional en la que se desarrollan las experiencias analizadas aquí. Es por ello que se presenta la perspectiva de la UPB y la evolución de sus reflexiones y prácticas frente a la mediación de las TIC.

La UPB es una institución privada que hace 75 años ofrece educación básica, media y superior en modalidad presencial<sup>18</sup>. Sin embargo, de acuerdo con las directrices y políticas consignadas en el Proyecto Institucional (PI)<sup>19</sup>, la educación en ambientes virtuales es considerada una estrategia fundamental para dinamizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Un factor diferenciador en esta institución ha sido que desde hace más de una década la UPB cuenta con el trabajo permanente del grupo de investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV), encargado de crear un marco conceptual para entender los procesos de mediación e interacción en el ámbito educativo y particularmente el proceso de mediación tecnológica en la educación.

18 Para ampliar la información de esta institución ver: [http://www.upb.edu.co/portal/page?\\_pageid=954,1&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.upb.edu.co/portal/page?_pageid=954,1&_dad=portal&_schema=PORTAL)

19 Proyecto Institucional UPB: [http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GP\\_REPOSITORIO\\_IMAGENES/PG\\_RIMG\\_MEDELLIN/PI.PDF](http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GP_REPOSITORIO_IMAGENES/PG_RIMG_MEDELLIN/PI.PDF)

Además, es necesario evidenciar que la perspectiva de lectura de quien realiza esta investigación está orientada por las concepciones y la trayectoria misma de dicho grupo. Es por ello que a continuación se hará un recorrido y exposición breve de las concepciones y hechos representativos dentro del proceso de incorporación de TIC en la UPB, al tiempo que se muestra cómo la evolución misma de la Institución en este proceso también ha delimitado los interrogantes e intereses de la autora.

El grupo EAV adscrito a la Facultad de Educación surge en el año 2000 para articular los esfuerzos investigativos de la Universidad en el tema de TIC:

Desde sus inicios ha emprendido un proceso sistemático de reflexión y formación sobre la educación virtual en el contexto de la educación básica, media y superior. Esta reflexión ha estado acompañada permanentemente de una acción práctica en contexto y de experiencias que le han permitido al Grupo procurar la inmersión por parte de la comunidad académica docente y discente en esa cultura tecnológica que está presente, permea, interviene y forma parte activa del proceso educativo. Lo cual, permite, además, el desarrollo de unas competencias específicas en el docente para la creación y diseño de cursos en ambientes virtuales (Grupo EAV, s.f.).

La reflexión conceptual del grupo ha estado centrada en lo que se ha denominado "La Triada: tecnología, comunicación y educación.

Estos tres conceptos se asumen no de manera desligada y ajena a lo humano sino, por el contrario, como elementos interdependientes y constitutivos de la existencia y la cultura individual y social. Esta triada permite analizar cómo la proliferación de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) modifica los contextos culturales y educativos, y cómo construir una cultura tecnológica y comunicativa que reconozca los efectos decisivos de la tecnología en nuestros sistemas de conocimiento y de valores (Grupo EAV, s.f.).

Bajo esta mirada y dentro de la labor investigativa del Grupo se han realizado numerosos proyectos<sup>20</sup>, pero el que es pertinente referenciar aquí por su incidencia en los análisis posteriores de esta tesis es el denominado Modelo para la Educación en Ambientes Virtuales:

El Modelo EAV está orientado tanto a una intervención práctica como a una explicación teórica y metodológica del fenómeno de la educación virtual. (...). La idea del Modelo EAV parte de la siguiente premisa: el sistema de la educación virtual es un sistema diferente al de la educación presencial física (...). Para dar cuenta de la diferencia entre estos dos sistemas de educación se parte de la plataforma conceptual del Grupo EAV: la triada tecnología-comunicación-educación. (...) Los principios conceptuales que despliegan la triada en la construcción de un modelo de educación en ambientes virtuales, son los conceptos de mediación e interacción. Cualquier ambiente educativo se caracteriza por las formas de interacción que le permiten a un individuo desarrollar y participar en interacciones más complejas que sean fuente de nuevos progresos en términos de aprendizaje. Estos procesos de interacción están mediados tanto pedagógicamente (la enseñanza), comunicativamente (el lenguaje) como tecnológicamente (las tecnologías de información y comunicación). Pensar las mediaciones implica identificar las posibilidades de interacción en términos de espacios y procesos, esto es, las zonas de contacto del ser con el mundo: los espacios de relación del estudiante con el conocer, el ser, el hacer y el convivir. Son los espacios (canales, lugares, zonas, momentos) y procesos (relaciones, intercambios, intervenciones) para la interacción. Estos espacios y procesos cambian fundamentalmente en la educación virtual, donde se demanda un reconocimiento del sujeto, no sólo como sujeto de conocimiento, sino, también, como sujeto social, en un ambiente inédito que no tiene límites espaciales ni temporales y que plantea un cambio de roles docentes y discentes para entrar en un complejo comunicacional con múltiples relaciones y conexiones conceptuales y motivacionales" (EAV, 2006, p. 78-79).

El Modelo comprende tres propuesta de acuerdo con las distintas instancias y procesos universitarios:

- Propuesta pedagógica y didáctica para la enseñanza en ambientes virtuales: parte del diálogo interdisciplinario en torno a la enseñanza entre los saberes específicos, pedagógico y didáctico concibiendo la enseñanza en ambientes

20 Para ampliar información sobre los proyectos y productos del grupo EAV: <http://eav.upb.edu.co/peav/trayectoriaInvestigativa.html>

virtuales como una mediación que se desarrolla a través de tres procesos: 1. *el proceso de reconceptualización y recontextualización del saber*, insumo fundamental para (2) *el proceso de construcción de la visualización gráfica*, mapa de rutas, enlaces y jerarquías que permite concretar la enseñanza en (3) *el trayecto de actividades*, donde se establecen los propósitos que se concretan en actividades de aprendizaje, para cuyo desarrollo se requieren los recursos de aprendizaje.

- Propuesta de formación para docentes: parte de la problemática específica del divorcio entre las TIC y los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los saberes específicos. Responde a la pregunta del para qué de las TIC desde dos horizontes: el primero, desvirtualizar la tecnología, rompiendo las ataduras que la ligan a las funciones estrictamente técnicas de la máquina trivial para situarlas en los aspectos de la interacción (representar, comunicar y conocer) que se transforman por la mediación tecnológica; y el segundo, considerar los ambientes mediados tecnológicamente como aquellos que transforman y redefinen los espacios y los tiempos de quienes enseñan y de quienes aprenden.
- Propuesta de gestión académica y administrativa: su punto de partida son los elementos que integran las dos propuestas anteriores. Si bien los elementos básicos del sistema educativo presencial (docentes, saber y estudiantes) prevalecen en el ambiente virtual, es cierto que cambia su caracterización y algunos de ellos se comportan de manera diferente, en tanto sus relaciones varían de acuerdo con el tipo de modelo pedagógico que trabaje la institución y de acuerdo con las directrices generales y políticas determinadas para regir los principios de la educación virtual. Las implicaciones de estas transformaciones se revelan en términos de procesos, tiempos, recursos y espacios (EAV, 2006).

Con la enunciación de esta propuesta, sumada a la trayectoria investigativa y la creación de una unidad de transferencia denominada Digicampus<sup>21</sup>, se podría hablar de una *primera etapa* en el proceso de incorporación de TIC en la UPB. Algunas de las actividades más destacadas en este sentido son:

- Creación de un diplomado en docencia universitaria para ambientes virtuales.
- Creación del banco de objetos informativos y de aprendizaje.
- Asesorías individuales y grupales para docentes y estudiantes.
- Asesorías especiales para virtualización de programas y procesos.
- Cursos de capacitación en manejo de programas y herramientas específicas para la creación de contenidos digitales.
- Creación de material didáctico e informativo como instructivos para instalación de programas y manejo de algunas herramientas tecnológicas, entre ellas la plataforma Moodle.

En esta primera etapa el proceso ha obedecido más a iniciativas individuales de maestros y de algunas comunidades académicas de la Universidad. Pero en los últimos cuatro años dinámicas internas como la transformación curricular de la Institución y dinámicas externas como los procesos de internacionalización de la educación, los sistemas nacionales para acreditación institucional y las políticas nacionales para el uso de tecnología de información y comunicación, han incidido en el ritmo de los procesos de incorporación de TIC en la UPB.

Luego se entra en lo que podríamos llamar una *segunda etapa*, marcada por estrategias de alcance general como la acreditación y la reforma curricular para toda la Institución, estrategias que le han dado un impulso definitivo a la incorporación de TIC en la UPB. Los procesos de autoevaluación y acreditación institucional exigieron indicadores en el uso de TIC y la puesta en red de la mayoría de los programas universitarios. La reforma curricular, por su parte, introduce las TIC como un eje articulador en toda la propuesta pedagógica, ello implica un punto de giro definitivo porque cada facultad deberá presentar un currículo donde efectivamente se evidencie la incorporación de TIC.

Es importante entonces mirar el alcance que plantea la incorporación de TIC en la UPB desde la reforma curricular en ejecución (2008 -2012). Lo primero que se debe destacar es que la mediación tecnológica se concibe como un eje que opera de forma transversal, a través de los principios o fundamentos que orientan la transformación curricular: contextualización, internacionalización, interdisciplinariedad, integración, flexibilidad, interculturalidad.

21 Digicampus está conformado por un grupo interdisciplinario de profesionales de las áreas de pedagogía, diseño, administración e informática que hacen parte de un proyecto estratégico de la UPB para la incorporación de las TIC. Digicampus trabaja en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tanto en ambientes presenciales como virtuales. Se definen como propósitos en el corto y mediano plazo, la consolidación de una oferta de programas que incorporen TIC a la vez que se crea la cultura para la producción de material didáctico, de autoría de los docentes UPB.

(...) un enfoque mediacional supone trascender la mirada instrumental centrada en la funcionalidad del objeto técnico. Y para ello, es necesario comprender que las tecnologías no son exclusivamente objetos físicos sino también sociales, esto es, objetos que se transforman en la interacción social, que adquieren sentido en el proceso de interpretación que le permiten al sujeto, no sólo saber de su existencia sino dotarlos de significatividad en contextos particulares de acción, orientados por unos propósitos determinados, como los que se dan regularmente en el ámbito educativo. Comprender que las tecnologías tienen sentido, en términos de relaciones, no de materialidad; lo cual las inscribe definitivamente en el ámbito de la mediación y la interacción (...). Se desechan, por tanto, en esta concepción, las visiones que comprenden la tecnología como prótesis, como suma de pericias y de instrumentos que se renuevan permanentemente, pero sin mayor significado para la constitución de un ser humano integral; en tanto se considera que la tecnología interpela todas y cada una de las áreas de la vida humana: sus sistemas de valores, sistemas de conocimiento, sus sistemas productivos"(Grupo de Investigación EAV, 2011)<sup>22</sup>

Para plantear la mediación tecnológica en la transformación curricular se propone partir de las siguientes categorías interdependientes<sup>23</sup>:

- **Incorporación de TIC**, se entiende como una estrategia básica de inversión, dotación, equipamiento y ampliación de infraestructura tecnológica para fines administrativos y académicos.
- **Integración de TIC**, permite no subordinar lo pedagógico a lo tecnológico, en tanto no se someten los referentes y valores de la educación a las lógicas y valores que impone el orden tecnológico. Deben ser los proyectos pedagógicos debidamente razonados y justificados los que reclamen los medios a utilizar.
- **Apropiación de TIC**, alude directamente a la relación del sujeto con la tecnología y al necesario reconocimiento de las gramáticas y el universo expresivo de las TIC que garanticen una verdadera competencia sémica en relación con el nuevo universo tecnológico. Por tanto, no hablamos de alfabetización informática (de la función de la máquina) sino de formación para el desarrollo de competencias en la cual el sujeto dota de sentido la tecnología (el por qué y el para qué).

De manera complementaria y en el marco de la actual reforma curricular que implementa la UPB, se ha creado el *Programa de apropiación de TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje UPB (2009 -2015)* orientado a realizar el acompañamiento a las unidades académicas en los procesos de gestión curricular que impliquen la incorporación de TIC y a los docentes en el diseño de la enseñanza mediado por TIC y el desarrollo de materiales educativos digitales.

Se pretende, entonces, que sean los proyectos pedagógicos los que demanden los medios que requieren y no al revés. Es cada una de las escuelas y programas los que definen el proceso de incorporación en su respectivo proyecto pedagógico, en tanto no se someten los referentes y valores de la educación a las lógicas y valores que impone el orden tecnológico. En esta perspectiva, es la gestión curricular la responsable de la integración e incorporación de las TIC que potencien la apropiación de las mismas por parte de la comunidad académica: docentes y discentes como sujetos de la enseñanza y del aprendizaje, presencial, virtual y/o bimodal (Patiño y Giraldo, 2008)

Los objetivos del programa de apropiación son:

- Integrar las TIC en los procesos de la gestión curricular de las unidades académicas.
- Formar a los docentes para la apropiación de TIC en función de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Aporte teórico y práctico que se espera del programa:

- Docentes formados en el diseño de la enseñanza mediada por TIC.
- Currículos que incorporen las TIC como resultado de un proceso de planeación bajo la responsabilidad de las comunidades académicas y los gestores del currículo.
- Producción de materiales educativos mediados por TIC.

<sup>22</sup> Documento realizado por el grupo EAV para la Vicerrectoría Académica de la UPB.

<sup>23</sup> El grupo EAV

- Generación de proyectos investigativos.
- Rediseño de los procesos administrativos en función de las implicaciones de la apropiación de TIC.
- Mejoramiento de la calidad educativa en cuanto a: diseño de cursos con base en estrategias dinamizadoras de los procesos del aprendizaje; desarrollo en el estudiante de competencias fundamentales para su inclusión social y profesional; enseñanza flexible en relación con los tiempos y espacios; estandarización de los cursos.
- Aporte a la gestión del conocimiento en tres sentidos: con la aplicación del Modelo EAV la Universidad sistematiza los contenidos de los cursos orientados por los docentes; producción de materiales educativos digitales; y flexibilización de la divulgación del conocimiento generado en la UPB.

## Resumen

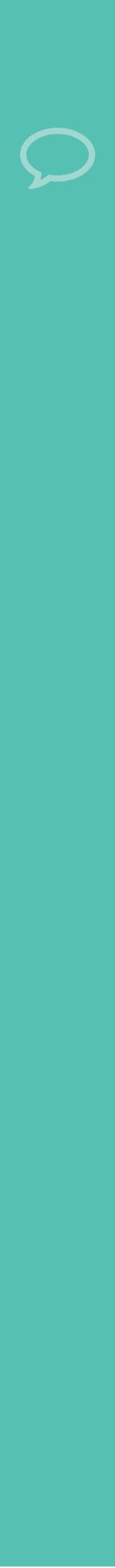
En este capítulo se hizo un recorrido por tres panoramas contextuales diferentes que definen el punto de partida de esta investigación. El primero de ellos, con un alcance internacional, presenta cinco tendencias temáticas en el estudio de la comunicación mediada por computador (CMC), diez modelos recurrentes para el estudio de la interacción comunicativa y algunas claves metodológicas para su abordaje.

En un segundo apartado, se muestra el panorama nacional en el tema de la incorporación de TIC en Colombia y se establece la vigencia e importancia de abordar investigaciones, que como ésta permitan entender el proceso de mediación tecnológica en la Educación Superior.

Y finalmente, en un tercer apartado se hace una introducción al escenario institucional específico donde se desarrolla el presente trabajo.







# CAPÍTULO 3 LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN ESPACIOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: Reflexión teórica desde dos perspectivas complementarias

## 1. Dos perspectivas teóricas para el estudio de la interacción comunicativa

La interacción es uno de esos conceptos amplios, comodines y recurrentes en cualquier referencia sobre la comunicación. Pero a pesar de su aparente dilución, es un concepto básico y complejo, presente en todos los discursos cuando se delibera y en todos los procesos de comunicación, de cualquier tipo, entre los seres vivos. La interacción es una de las funciones primordiales que practican los organismos en el mundo de la vida y cada uno tiene diferentes formas de llevarla a cabo. Pero es el hombre quien interactúa hablando, el hombre como diría Austin tiene la capacidad de hacer cosas con palabras. Por ello es necesario investigar la interacción y poner sobre ella tanta luz como se requiera para comprender la comunicación humana en cualquier contexto.

Una actividad tan cotidiana y natural como hablar contiene múltiples procesos: desde condicionamientos sociales, contextuales e institucionales, hasta factores fisiológicos, psicológicos y normativos que configuran la producción e interpretación entre oyentes y hablantes. Es por ello que el estudio de la interacción ha sido abordado por diversas disciplinas, las cuales han tenido como objetivo entender los procesos que definen la comunicación, poniendo su mira en algún aspecto de ese intercambio: observando los efectos, las condiciones de producción y recepción de mensajes, la eficacia del discurso, su contexto de uso, entre otros.

En este trabajo el punto focal para el abordaje de la interacción está enmarcado por un contexto o conjunto de procesos complejos implicados en la comunicación y la educación, en los cuales hay unos roles y unas condiciones sociales e institucionales en las que se produce la comunicación; todo bajo el contexto específico del proceso de enseñanza – aprendizaje (guiado por unos objetivos) y mediado por tecnologías digitales dentro de lo que hoy se denominan entornos virtuales de aprendizaje .

El camino para realizar este recorrido se configura desde dos vertientes complementarias que han estudiado la comunicación bajo distintas perspectivas: **la primera** de ellas es **una exploración desde el lenguaje**, que se apoya en los postulados de la **pragmática**; **la segunda mirada**, es una **visión interpretativa de la comunicación como acto simbólico**, mediante el cual se relacionan los seres humanos y tiene su punto de apoyo e la teoría del **interaccionismo simbólico**.

Con estos dos enfoques se quiere tener una comprensión amplia de la comunicación, que trascienda las miradas instrumentales o mediáticas de ésta. La pragmática permite estudiar el lenguaje en contexto, con lo cual se pueden superar los análisis centrados en la sintaxis y la semántica. El interaccionismo simbólico brinda los elementos para entender la comunicación ya no como un proceso para la expresión de significados, sino como un proceso por el cual los seres humanos se forman y se transforman, a través de sus mutuas acciones, los significados con lo cuales interpretan y dan sentido a la realidad.

Este trabajo se interesa por hacer una revisión de algunos referentes que reporta la literatura, e indaga por otros que no surgieron en contextos con el predominio de la mediación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como los actuales<sup>24</sup> pero que son, sin duda, la base de algunos textos sobre la comunicación en ambientes virtuales.

### 1.1. Abordaje 1: La pragmática de la comunicación

A lo largo de los estudios en el área de ciencias sociales han surgido formas de entender el proceso de comunicación y se han agrupado en distintas tendencias de pensamiento, las cuales comparten postulados comunes. Entre ellas se pueden mencionar el funcionalismo, el estructuralismo y la teoría crítica que cobijan ideas que desde otras ciencias y disciplinas han pensado la comunicación y que ponen su lupa en algún aspecto, desde el que aportan comprensiones y énfasis importantes a ésta.

En ese abanico de propuestas interpretativas uno de los enfoques que más directamente ha analizado el intercambio comunicativo, mediante el lenguaje, ha sido el estructuralismo, específicamente la lingüística, que busca evidenciar y explorar las interrelaciones o estructuras subyacentes que intervienen en la asignación de significado dentro de una sociedad o cultura. El estructuralismo se convirtió en una de las formas más comunes para el análisis de la comunicación, desde la perspectiva del lenguaje a través de las narraciones y los relatos en los textos literarios, los mensajes visuales y los discursos.

Pero dada su excesiva concentración en el análisis del contenido desde los signos y sus significados, el estructuralismo en especial la lingüística, ha sido objeto de críticas por la ausencia de un análisis de las condiciones de producción y uso por parte de los interlocutores. En este marco de carencia de una análisis más contextual, la pragmática asumió ese reto para darle a la sintaxis y la semántica una complementariedad necesaria, pues más allá de establecer si un mensaje es gramaticalmente o semánticamente correcto, es necesario entender los esquemas de apropiación de dichos mensajes y las condiciones sociales en las que se produce el lenguaje, aquí es donde tiene su punto de mira la pragmática.

Asumir un enfoque pragmático es no perder de vista la forma en que se produce, se usa y se interpreta el lenguaje, aspecto que hoy presenta otras características dada la presencia de una decidida mediación tecnológica que altera, renueva y crea otras situaciones comunicativas que es necesario investigar. Por ello, se asume la pragmática como uno de los abordajes necesarios para entender la comunicación, ya que brinda múltiples conceptos que hoy pueden dar luz para entender esas nuevas condiciones contextuales propias de los entornos virtuales.

Se aborda este trabajo como un aporte a la comprensión de la interacción en contextos mediados por TIC, teniendo en cuenta que cuando se desarrollaron las principales teorías sobre la pragmática el espectro comunicativo aún no había incorporado a sus rituales los foros, los chat, el correo electrónico y las herramientas web 2.0, posibilidades que llegaron para quedarse, pero sobre todo para ampliar las capacidades expresivas, dentro de contextos que no están marcados por las mismas coordenadas de espacio y tiempo, presentes en el universo conversacional cotidiano. La tarea de esta reflexión teórica es, entonces, revisar los postulados que definen la pragmática y analizar su aporte en el contexto comunicativo, educativo y tecnológico actual.

<sup>24</sup> Se hace alusión a los trabajos originales de autores como John Austin (1962), John Searle (1980), Paul Grice (1989), Geoffrey Leech (1983) en el área de la pragmática; y de George H. Mead (1934), H. Blumer (1981), en el área del Interaccionismo Simbólico.

La pragmática tiene su punto de mira en la relación de los signos con sus usuarios, más que en las características de los símbolos lingüísticos, como lo es la función de la sintaxis (estudio de la relación de los signos entre sí) y de la semántica (estudio de la relación de los signos con sus referentes) pero con ambas, la pragmática forma una triada que engloba los estudios de la semiótica y que fue propuesta por Charles Morris<sup>25</sup> en 1960 (Yus, 2001). Así, se puede afirmar que la pragmática incluye los principios de la semántica pero contemplando el significado en su contexto.

La más fuerte preocupación de la pragmática es conocer las condiciones bajo las cuales las personas usa el lenguaje. De esta manera, estudia la adecuación de los enunciados en situaciones específicas y los factores que rigen la producción e interpretación de la comunicación, tales como las convenciones sociales, culturales y contextuales que permiten el entendimiento entre los interlocutores. De acuerdo con Van Dijk (1988) la pragmática permite analizar la adecuación de los enunciados, es decir, las condiciones que convierten las expresiones en actos satisfactorios o insatisfactorios, considerando los conocimientos, creencias y propósitos de los hablantes en un espacio y tiempo concretos.

Dentro de la pragmática se contempla una doble perspectiva del discurso: la del hablante y la del oyente. Según las mutuas interpretaciones se puede hablar de que una expresión es adecuada desde la *perspectiva del hablante* (sus conocimientos, intenciones, deseos) y desde la *perspectiva del oyente* (deseos, objetivos, conocimiento).

Las palabras que usamos constituyen casi siempre un esbozo, un dibujo aproximado, una guía imprecisa y cambiante según la ocasión, guía que tiene la virtud, sin embargo, de suscitar ciertas imágenes mentales en nuestros interlocutores. Si estas imágenes coinciden aproximadamente con las que queríamos provocar, consideramos que nos hemos comunicado (Reyes, 1995, p. 8-9)

Así, se reitera que el gran valor de la pragmática y su aporte a los estudios de la interacción se sustenta en el cambio interpretativo sobre el lenguaje, al no centrarlo en la gramática y ampliar su análisis a las acciones que se pueden cumplir mediante un determinado discurso. Bajo la pragmática un enunciado, es más que una oración verdadera o falsa es un acto adecuado o inadecuado para una situación comunicativa.

Hablando en términos generales, siempre es necesario que las circunstancias en las que las palabras se expresan sean apropiadas de alguna manera o maneras. Además, de ordinario, es menester que el que habla, o bien otras personas, deban llevar a cabo otras acciones determinadas físicas o mentales, o aún actos que consisten en expresar otras palabras (Austin, 1990, p. 49).

Contrario a lo que ocurre con la gramática, en la cual se identifican unas reglas que generalmente se cumplen, sin importar las situaciones cambiantes del contexto, en la pragmática se habla más en términos de *principios* que de *reglas*, dado su énfasis en el contexto de uso del lenguaje.

Para resumir, la pragmática se puede definir como:

(...) el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios. La pragmática es por tanto una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, nociones como emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia (Escandel Vidal, 1993, p. 16).

Considerar el punto de vista pragmático para analizar la interacción comunicativa dentro de un curso virtual es acogerse al cambio de paradigma que ha representado la pragmática al distanciarse del concepto de verdad de un enunciado y centrar la mirada en la eficacia de los enunciados mirados desde su contexto.

25 Stephen Levinson (2001) atribuye a Charles Morris, desde 1938 esta triada o tricotomía (sintaxis, semántica y pragmática)

Se desarrollan aquí las teorías y los conceptos más representativos de la pragmática, tanto las visiones clásicas encabezadas por Austin y Searle, como otras miradas más actuales y complementarias que incluyen conceptos como el de Relevancia, de Dan Sperber y Deidre Wilson (1994) y la Ciberpragmática, de Francisco Yus (2001). Este último referente representa un ejercicio de contextualización de la pragmática en ambientes virtuales muy pertinente para esta investigación.

El recorrido que se presenta a continuación se constituyó, posteriormente, en la base conceptual para la elaboración de la matriz de análisis de la interacción comunicativa en espacios virtuales, la cual será expuesta en toda su extensión en el Capítulo 4, correspondiente a la Metodología.

### 1.1.1. Teoría general de los actos de habla: cómo la pragmática explica nuestros actos comunicativos

Es una de las teorías más estudiadas por los teóricos de la pragmática, se le atribuye a John L. Austin y ha sido referente para los aportes de autores como John Searle<sup>26</sup>, Paul Grice, Geoffrey Leech, Pierre Bourdieu y Teun A. Van Dijk entre otros, quienes han desarrollado conceptos, principios y elementos que permiten entender hoy la interacción mediada por TIC desde el enfoque pragmático.

El punto de partida de la teoría de Austin (1990) en su texto "Cómo hacer cosas con palabras"<sup>27</sup> constituye una contraposición al predominio de los **enunciados declarativos o descriptivos (expresiones constatativas)** y que encierran siempre un criterio de verdad o falsedad. Austin, observó que había otros enunciados que encerraban una acción y con los cuales se hacía algo y no simplemente se decía algo, es lo que denominó **expresiones realizativas (performative utterances)**, en las que no solo se dice algo y ese algo es verdadero o falso, sino que los realizativos implican una acción que puede ser **afortunada o desafortunada**.

Esta visión, más allá de los enunciados declarativos, hace que Austin se convierta en un autor revelador de otras posibilidades y funciones del lenguaje ordinario. Su visión se aleja de la lingüística tradicional en varios puntos destacados por Torre Medina, (2004):

- No todos los enunciados tiene una función descriptiva, creer esto es cometer lo que denomina como falacia descriptiva. En muchas ocasiones el decir es un hacer por tanto, sería un error atribuirle a los enunciados solo una función descriptiva del estado de las cosas.
- No todos los enunciados pueden ser verificables.
- No todos los enunciados se hacen para suministrar información directa sobre los hechos.
- No todos los enunciados tienen un marcado interés gramatical, por tanto el estudio de la lengua no puede reducirse a este aspecto. Es así como muchas expresiones se formulan para indicar las circunstancia en las que se hace un enunciado.

Para explicar la teoría de los realizativos, Austin distinguía tres tipos actos lingüísticos:

- **El acto locucionario:** son los *actos fonéticos*, mediante los cuales se pronuncian los mensajes. Equivale a expresar una oración en un cierto sentido y referencia. Este acto posee o contiene el *significado* (en sentido tradicional).
- **El acto ilocucionario:** es el acto que se lleva a cabo al decir algo: prometer, advertir, afirmar, felicitar. En este acto se concentra la *fuerza* de los enunciados.
- **El acto perlocucionario:** es el acto que se lleva a cabo porque decimos algo (consecuencias), por ejemplo: intimidar, asombrar, convencer, ofender, etc. Es un *efecto* que va dirigido a provocar un cambio en el estado de las cosas o una reacción en el interlocutor. A menos que se obtenga cierto efecto el acto perlocucionario no se habrá logrado en forma satisfactoria.

26 John Searle fue estudiante de Austin y en su libro "Actos de habla", desarrolla y complementa muchos de las ideas y postulados de Austin, principalmente las que tienen que ver con los enunciados performativos.

27 El original de este texto (How to do things with words) fue publicado en 1962 (Primera Edición) y es una recopilación de muchos de sus trabajos expuestos en conferencias, seminarios y reuniones. La edición referenciada en este trabajo es de 1990.

El acto locucionario solo manifiesta significados, no la fuerza, ni los efectos. Sin embargo, el acto ilocucionario puede también manifestar significado y efectos; y el acto perlocucionario mostrar significados y fuerza. Así las cosas, Austin se interesa por separar y diferenciar el *significado*, la *fuerza* y los *efectos*.

Es de esta manera como la teoría austiniana distingue y separa las nociones de significado, fuerza y efectos; y eso representa constatar que Austin considera que esos tres elementos son componentes fundamentales del acto de habla o de los actos de habla, de tal manera que califica de «falacia descriptiva» a la práctica de determinadas corrientes de la tradición que han desconsiderado o negado en la investigación gramatical y lingüística la «dimensión fuerza» y la «dimensión efectos», reduciéndolo todo a las categorías del significado y del sentido (Torre Medina, 2004, p. 86).

Es así como Torre Medina (2004) en su análisis de la obra de Austin afirma que el concepto de significado que por muchos años fue un principio rígido y unívoco, para Austin está formado por un conjunto mayor de elementos que incluyen el contexto de la situación, las circunstancias, las convenciones de uso, las funciones de los parlantes, las intenciones, los propósitos, entre otros.

En este marco, Austin establece las condiciones para que un *realizativo* (expresión realizativa o *performative utterance*) se cumpla: como primera medida debe haber un procedimiento convencional aceptado, que *incluye la emisión de ciertas palabras por ciertas personas en ciertas circunstancias* (Austin, 1990). El incumplimiento de estas condiciones puede llevar a actos nulos, viciados, inconclusos, vacíos y no autorizados, es lo que la pragmática denomina **infortunios**, los cuales se relacionan con actos convencionales que en su mayoría son de carácter ritual. Algunos infortunios también son producto de la mala comprensión por parte de quienes los escuchan o hacia quien va dirigida la acción; otros infortunios dependen de la adecuación de las circunstancias o de la asignación de acciones a personas incorrectas. Igualmente, en un infortunio pueden coincidir más de una de las situaciones mencionadas.

Hablando en términos generales, siempre es necesario que las *circunstancias* en las que las palabras se expresan sean *apropiadas* de alguna manera o maneras. Además, de ordinario, es menester que el que habla, o bien otras personas, deban llevar a cabo otras acciones determinadas físicas o mentales, o aún actos que consisten en expresar otras palabras (Austin, 1990, p. 49)

Así además de ampliar el concepto de significado, Austin logra con su teoría introducir otros elementos como la eficacia del acto de habla, condiciones de éxito o fracaso, logros, fuerza, efectos y resultados alcanzados por el acto de habla y por el compromiso de los interlocutores (Torre Medina, 2004).

Austin distingue entre **realizativos explícitos y realizativos implícitos**. Para expresarlos recurre a ejemplos como la acción de dar una orden: le ordeno que “vaya” (explícito) o decir simplemente, “vaya” (implícito) para ordenar a alguien que se dirija a algún lado, puede que la persona no interpretara esto como una orden y no realizara la acción, por ello este tipo de realizativos se prestan para malentendidos dentro de los procesos de comunicación.

Como parte de los infortunios, Austin define un tipo de actos como **insinceros**, es decir aquellos en los que los sentimientos, los pensamientos y las intenciones no se corresponden con lo que se enuncia, esto sucede cuando por ejemplo se da un pésame sin sentirlo, se da un consejo sin estar de acuerdo con él, o se dice algo sin tener la intención real de hacerlo.

Aún y con todo lo que aporta a producciones posteriores de otros autores sobre el tema, Austin manifiesta su dificultad porque algunos de sus análisis pueden resultar imprecisos. En su intento por aclarar sus ideas busca evidencias para determinar qué tipo de expresiones o en qué forma gramatical suelen ser expresados los enunciados realizativos. Igualmente, se encarga de exponer una clasificación de verbos según la fuerza ilocucionaria que comportan:

- Verbos de judicación (judicativos): su acto es emitir un veredicto, estimar algo, calcular.
- Verbos de ejercicio (ejercitativos): ejercicio de potestades, derechos o influencia.
- Verbos de compromiso (compromisorios): comprometen, declaran, anuncian intenciones.
- Verbos de comportamiento (comportativos): tienen que ver con las actitudes y el comportamiento social: pedir disculpas, felicitar, elogiar, dar el pésame, maldecir, etc.
- Verbos de exposición (expositivos), recursos que utiliza un expositor: contesto, arguyo, concedo, etc.

Si bien Austin se dio a la tarea de encontrar una lista de verbos realizativos explícitos (marcadores ilocucionarios explícitos), él no solo centraba la fuerza ilocucionaria en ellos, sino que contemplaba manifestaciones no verbales o cognitivas que están, generalmente de forma implícita, en la misma acción verbal, en el contexto de la situación comunicativa, en las circunstancias de emisión, las intenciones, estrategias y roles que cumple el interlocutor, es decir hay unos procedimientos no verbales y cognitivos que son necesarios para identificar un performativo de un constativo.

Es precisamente por la inclusión de los actos no verbales como manifestaciones lingüísticas<sup>28</sup> que Austin ha recibido algunas críticas, sin embargo recurre a distintos ejemplos para demostrar sus afirmaciones y confirmar que un acto ilocucionario se puede llevar a cabo tanto de manera verbal como no verbal o más aún que un acto ilocucionario puede tener componentes verbales y no verbales, por lo cual para distinguir un acto ilocucionario se habrá de identificar unos marcadores verbales (verbos, expresiones o sintagmas) y otros marcadores no verbales inferidos del contexto. Es en estos últimos en donde quiere hacer énfasis este trabajo y no limitar el análisis solo a la identificación de los marcadores o las tipologías verbales explícitas.

Complementario al trabajo sobre los actos de habla de Austin, está el trabajo de **John Searle (1980)** quien se concentró en los **actos ilocucionarios**<sup>29</sup>, los cuales interpretó como realizaciones del lenguaje regidas por **reglas** bajo las cuales se actúa siempre, aunque no todas las veces de manera consciente, buena parte del trabajo de Searle se enfocó en el reconocimiento de varias de estas reglas del habla. "Mi conocimiento de cómo hablar un lenguaje incluye el dominio de un sistema de reglas que hace que mi uso de los elementos de ese lenguaje sea regular y sistemático" (Searle, 1980, p. 23)

Searle (1980) asume los actos de habla, los discursos, los textos, las oraciones, como parte de un mismo sistema lingüístico y no como entidades separadas puesto que todos tienen reglas equivalentes que aportan su significado, pero las diferencias de comprensión de esos significados dependerán de lo que él denomina como el **contexto de emisión**. En ese sentido, cuando Searle habla de reglas, no se refiere a prescripciones fijas en los turnos de habla sino a unos mínimos que tienen los rituales comunicativos pero que no determinan ni el sentido, ni el significado de una conversación en un contexto específico.

Por otra parte, Searle diferenció los actos ilocucionarios de los actos perlocucionarios al afirmar que no siempre se quieren efectos, es decir una persona puede hablar a un auditorio y no pretender que la gente le crea lo que dice o no ser esa su intención. La clave está en que el oyente capte la **intención** del otro y que por esto se produzca un efecto. Searle, resalta como elemento principal de la fuerza ilocucional a la **intención**. Así para explicarla recurre a un ejemplo de la lectura de un libro, en el cual una persona puede tener varias razones para creer lo que dice el libro, pero una de esas razones no será el saber que el autor quiere o tiene la intención de que su lector le crea.

Searle defiende el acto ilocucionario al afirmar que no pretende que la gente tenga una respuesta o creencia, sino que, simplemente, quiere la comprensión por parte del oyente de la intención del hablante (lo cual implica un proceso complejo que pone en juego el contexto de emisión, las circunstancias, las intenciones, los objetivos, los conocimientos y el tipo de acto ilocucionario). Así, entre ambos autores hay diferencias, pues mientras Austin no se conforma con la comprensión del interlocutor sino que busca cambios y reacciones para que el acto ilocucionario se lleve a cabo<sup>30</sup>, Searle argumenta que la comprensión del oyente de las intenciones del hablante es suficiente para una ilocución satisfactoria.

Para Searle la fuerza ilocucionaria tiene unos principios de distinción:

28 Según los postulados de Ferdinand de Saussure, en su obra "Cursos de lingüística general" (1916), los elementos no verbales no se consideran dentro del sistema lingüístico.

29 Searle no consideró los actos locucionarios y su propuesta le da especial atención a los actos ilocucionarios y perlocucionarios, su énfasis está en la fuerza y los efectos de los actos de habla. Austin en cambio postula los actos locucionarios como un nexo con las concepciones lingüísticas tradicionales que se concentran en el significado (gramática y semántica).

30 En este sentido la perspectiva austiniana tendría más efectos de orden pedagógico si se concibe el acto de enseñanza como un acto que busca la transformación del otro.

- El objeto o propósito del acto: no es lo mismo enunciar que preguntar.
- Las posiciones relativas del hablante y del oyente: por ejemplo pedir y ordenar.
- Grado de compromiso que se asume: expresar una intención y prometer.
- Diferencia del contenido proposicional: hacer una predicción y hacer un informe.
- Relación de la proposición con el interés de los participantes en la conversación: la diferencia entre jactancia y lamento.

Otros elementos de la pragmática desde los cuales se puede comprender la interacción los aporta el trabajo de Teun A. Van Dijk. Este autor introduce el concepto de **colaboración** como clave para entender la interacción: dos personas pueden tener la misma intención, por ejemplo ir a la playa y cada uno sabe que el otro quiere ir pero ello no implica que interactúen, pues el éxito de la acción de A no implica el éxito para B, es decir no están **colaborando** como lo estarían en el caso de que alzarán juntos una mesa. De la misma manera, se producen distintos tipos de interacciones cuando hay intenciones similares y propósitos distintos: es el caso de ir a un cine con otra persona, ambos tienen intenciones similares pero los dos buscan satisfacer distintos propósitos, uno busca ver una buena película y el otro quiere ir para simplemente relajarse (Van Dijk, 1988).

El concepto de contexto, elemento básico de la pragmática, también es definido por Van Dijk: "El contexto real se define por el periodo de tiempo y el lugar en que se realizan las tareas comunes del hablante y del oyente y que satisface las propiedades del aquí y el ahora, lógica, física y cognoscitivamente" (Van Dijk, 1988, p. 274). El contexto no es solo un mundo posible sino una secuencia de mundos estados cuyas secuencias cambian con el tiempo y en donde también cambian las relaciones de producción y recepción que rigen tanto para la persona que está hablando, como para la que está oyendo, es decir el contexto es dinámico y cambiante. En esta medida es necesario poder identificar el inicio o final, lo cual significa que el contexto es limitado en el tiempo y el espacio.

De manera complementaria a las ideas de Austin sobre los actos de habla, Van Dijk, afirma que los actos ilocucionarios también cumplen las condiciones de satisfactoriedad cuando el oyente puede entender las intenciones del hablante. Pero Van Dijk va más allá al declarar solo como un acto comunicativo satisfactorio a las situaciones comunicativas en las que efectivamente lo que el hablante dice no lo sabía el oyente y así el primero logra ampliar la base de conocimientos del segundo, solo así las conversaciones adquieren una función pragmática.

Por otra parte, cuando un acto de habla logra un cambio en el conjunto epistémico es cuando se produce, realmente, un acto perlocucionario. Así los actos configuran conversaciones en las que se reflejan intenciones de un hablante y cambios en el conjunto epistémico del oyente. Van Dijk, explica que dentro de las conversaciones se puede hablar de presuposiciones pragmáticas que son proposiciones de lo que suponemos conoce el oyente y con las cuales se inicia una conversación para luego introducir elementos nuevos.

La idea básica de la pragmática es que cuando estamos hablando en ciertos contextos llevamos a cabo también ciertos actos sociales. Nuestras intenciones para tales acciones, así como las interpretaciones de las intenciones de otros participantes del habla, se basan, sin embargo, en conjuntos de conocimiento y creencia. Es característico de los contextos comunicativos que estos conjuntos sean diferentes para el hablante y para el oyente, aunque coincidan en gran parte, y que el conjunto de conocimiento del oyente cambie durante la comunicación, idealmente según los propósitos del hablante (Van Dijk, 1988, p. 310)

Finalmente, Van Dijk propone el establecimiento de unas **condiciones** o unos mínimos para se produzca la interacción:

- Preparatorias, que son principalmente suposiciones del hablante en relación con el estado inicial del contexto: el conocimiento del oyente, inclinación del oyente a escuchar, etc.
- Sinceridad y credibilidad, son necesarias pues los actos de habla están regulados por convenciones y no por la ley. Esto es coincidente con lo mencionado en párrafos anteriores sobre los actos insinceros de Austin quien los calificaba como desafortunados.
- Evaluación positiva o negativa (agradable o desagradable)

- Estatus, posición y poder que define la autoridad del hablante. Estas ya serían funciones sociales que coinciden también con la idea de la *institucionalidad* de los actos de habla, que ya se ha desarrollado con Austin, pero que se ampliará más adelante con la ideas de Pierre Bourdieu (1985).
- Un conjunto de conocimientos actualizables: conocimiento de los mundos en los que se interpreta la expresión, conocimiento de los varios estados del contexto, conocimiento del lenguaje usado y de las convenciones interaccionales.

Sin la información de la base de los datos epistémicos no habría cuestión de inter(acción) en absoluto, ni mucho menos la interacción comunicativa en la que esta información se transmite específicamente. Una parte crucial de la estructura contextual, pues, será el cambio operado en los conjuntos epistémicos de los participantes. Es con referencia a ese cambio epistémico como puede definirse el estado inicial y final del contexto (Van Dijk, 1988, p. 277).

### 1.1.2 Actos de habla como actos instituidos: los ritos, los roles y su eficacia simbólica

El abordaje del enfoque pragmático de Pierre Bourdieu resulta interesante para contrastar y complementar las ideas de autores clásicos de la pragmática como Austin, Searle y más contemporáneamente Teun Van Dijk. Pierre Bourdieu, en su texto "Qué significa hablar" (1985) se concentra en las condiciones sociales de producción del lenguaje y en esa medida ejerce una crítica al estructuralismo y en específico a la lingüística que se concentra solo en el signo y en el lenguaje como algo pre-construido, cuyas leyes sociales de elaboración olvidan y asumen que la lengua subsiste al margen de sus usuarios.

Una de las ideas más interesantes de Bourdieu, para este trabajo, es su afirmación sobre la fuerza de las palabras (lo que para Austin se denomina fuerza ilocucionaria) que según dice no está en las palabras mismas sino en las *condiciones institucionales* de su utilización. Bourdieu, habla de los actos de habla como *actos institucionales*, aquello que sólo pueden ser sancionado socialmente cuando en alguna medida están aceptados por todo el orden social; para ejemplificarlo apela a la situación de un soldado que le da una orden a su jefe, el problema es que socialmente el soldado no está habilitado para mandar a su jefe, la institucionalidad no le ha conferido ese poder y por ello esas palabras no pueden ser acto, son solo palabras. Lo anterior evidencia que una expresión no solo debe ser gramaticalmente correcta sino socialmente aceptable, y por socialmente aceptable este autor entiende que sea escuchado, creído y por tanto eficiente dentro de un sistema de producción de significados (Bourdieu, 1985)

Las condiciones institucionales de producción del lenguaje están dentro de un sistema de producción de significados que se da a través del intercambio lingüístico, al que Bourdieu le pone su acento cuando lo asimila a una transacción económica:

(...) El intercambio lingüístico es también un intercambio económico que se lleva a cabo en una cierta relación simbólica de fuerzas entre un productor, provisto de un cierto capital lingüístico, y un consumidor (o un mercado), apto para procurar un cierto beneficio material o simbólico. Dicho con otras palabras los discursos no son únicamente (o lo son solo excepcionalmente) signos destinados a ser comprendidos, descifrados; son también signos de riqueza destinados a ser valorados, apreciados y signos de autoridad, destinados a ser creídos y obedecidos. (Bourdieu, 1985, p. 40)

En la transacción lingüística existen unas *condiciones de producción* que dependen en buena medida del locutor, quien debe ser adecuado y debe tener el poder de pronunciar los enunciados, es lo que Bourdieu denomina la *magia social*, que permite actuar sobre el mundo a través de las palabras. Generalmente hay un locutor dominante en la interacción especialmente en situaciones oficiales, es el caso de la institución escolar en donde los maestros han sido los locutores dominantes. Por el contrario esta situación no ocurre cuando la relación se da entre pares, podría ser el caso de dos alumnos del mismo curso quienes tienen un capital simbólico y lingüístico similar.

Las *condiciones de recepción o interpretación* (apropiación simbólica de los receptores) constituyen otra parte fundamental de una transacción lingüística: "Todas las expresiones verbales, trátense de las frases intercambiadas entre dos amigos, del discurso de un portavoz autorizado o de un informe científico, llevan la marca de sus condiciones de recepción" (Bourdieu, 1985, p. 51). Es aquí donde se evidencian los esquemas de interpretación de los receptores en los procesos de construcción de conocimiento.

Contrario a las ideas de Austin, Bourdieu dice que éste busca la eficacia del lenguaje en sí mismo y que se concentra excesivamente en el poder inherente que tienen las palabras, Bourdieu sostiene que la eficacia del lenguaje en todo discurso de institución (autoridad) llega fuera de él. Por lo anterior, plantea que la eficacia simbólica del discurso depende de tres factores:

- Propiedades del discurso
- Propiedades de quien lo pronuncia
- Y las propiedades de la institución que autoriza a pronunciarlo

Para que un discurso tenga autoridad debe ser enunciado en forma legítima, quiere decir que debe tomar forma mediante unos rituales reconocidos que son los que le confieren dicha autoridad. Un discurso de autoridad puede ser la disertación de un profesor, el sermón de un padre, quienes pueden ser considerados productores de bienes simbólicos. Los ritos son propiedades de naturaleza social que dotan a los discursos de una eficacia simbólica. "Así el acto de institución es un acto de comunicación, pero de un tipo particular: significa a alguien su identidad, pero a la vez en el sentido de que la expresa y la impone expresándola ante todos, notificándole así con autoridad lo que él es y lo que él tiene que ser" (Bourdieu, 1985, p. 81)

La institución, definida por su carácter ritual se entiende como un acto inaugural de constitución o fundación que se da a lo largo de procesos educativos que dan origen a disposiciones permanentes o hábitos. Lo que se instituye dentro de una sociedad a la vez va determinando los esquemas interpretativos y relacionales de la gente. Un caso concreto que plantea Bourdieu, es el del matrimonio, considerado como un acto de institución con gran eficacia simbólica, un acto ritual.

### 1.1.3. Los elementos de la pragmática

Siguiendo la propuesta de María Victoria Escandel (1993), los conceptos básicos de la pragmática son de dos tipos: materiales e inmateriales

Materiales:

- El emisor: si bien es tomado de la teoría de la información aquí se aclara que no es un simple transmisor o codificador, y que desde el punto de vista de la pragmática un emisor es un sujeto real, con sus conocimientos, creencias y actitudes que está capacitado para establecer una red de diferentes relaciones con su entorno. Un emisor es alguien que está haciendo uso de la palabra en un determinado momento (tiempo y lugar). Esto lo diferencia del *hablante*, quien aunque esté callado tiene la capacidad de construir mensajes.
- Destinatario: igual que el emisor, un destinatario es a quien va dirigido un mensaje, desde un emisor que lo ha elegido y construido para él, no es solo un oyente. La distinción que se hace sobre el mensaje dirigido es algo importante porque condiciona el mensaje en función del destinatario.
- El enunciado: es la expresión lingüística (hablada o escrita) que produce el emisor. Es una unidad de discurso, cuyos límites pueden estar fijados por la dinámica discursiva misma. Cada intervención de un emisor es considerada un enunciado y su extensión es paralela a su condición de emisor, ello quiere decir que el enunciado está enmarcado entre dos pausas y delimitado por el cambio de emisor (Escandel Vidal, 1993). El enunciado es un concepto pragmático diferente a la oración que es una división puramente gramatical, una oración puede estar correcta o incorrecta, mientras que un enunciado es adecuado - inadecuado; efectivo - inefectivo. "Aunque no siempre tengan forma de oración, suele decirse, para simplificar, que los enunciados son oraciones puestas en uso, es decir en contexto" (Reyes, 1995, p. 13).
- El entorno: es donde se realiza la enunciación, situación espacio - temporal, es lo que rodea la comunicación, entendiendo ésta como acto físico.

Inmateriales o relacionales:

- La información pragmática es todo el universo mental: creencias, supuestos, opiniones, sentimientos, que están basadas en experiencias anteriores. Lo que los interlocutores comparten es el denominado *entorno cognoscitivo compartido*, en donde está lo directamente perceptible o inferible, pues no todo es manifiesto, hay mucha información subjetiva, sin

embargo en esa información pragmática debe haber una parcela de información común entre emisor y destinatario.

- La intención: está relacionada con los objetivos de la comunicación que se quiere lograr al emitir un enunciado. La intención no es solo una acción del emisor, sino que el destinatario debe identificar las intenciones del emisor al producir el mensaje.
- Distancia social: grado de relación entre los interlocutores, depende en buena parte de la estructura social, influye tanto en la construcción como en la interpretación de los mensajes.

### 1.1.4 Principios, máximas, implicaturas, intencionalidad e inferencias

En la línea de lo expuesto por Austin y Searle otra dupla de autores que desarrollan conceptos que amplían la comprensión del enfoque pragmático son Paul Grice (1989) y Geoffrey N. Leech (1983), ambos autores tienen visiones complementarias sobre la pragmática e introducen conceptos que son de obligada referencia para completar un panorama de la comunicación bajo el enfoque pragmático, de cara a un análisis de la interacción entornos virtuales educativos.

Paul Grice, se concentra en el estudio de cómo se infieren los significados implícitos, es decir aquello que comunicamos (por implicación) y no solo lo que decimos (determinado por condiciones de verdad literales) (Reyes, 1995). Los significados que obtenemos por una interpretación que está implícita en el significado literal es lo que Grice (1989) denomina **implicatura** o significado adicional. Esta definición es coincidente con la de Stephen Levinson (1983), quien la define como una clase especial de inferencia pragmática que no tiene relación alguna con la semántica puesto que se basa en claves contextuales que se dan dentro de una relación cooperativa entre los participantes. Las **presuposiciones** son consideradas como otro tipo de inferencias, las cuales son sensibles a las claves contextuales y tienen que ver con las relaciones entre frases o entre sujetos con los conocimientos previos compartidos o el conocimiento mutuo.

Uno de los conceptos más interesantes de cara a analizar posteriormente los textos de discusiones asincrónicas es el denominado por Grice, **Principio de Cooperación** que existe en una conversación normal, en donde hay un esfuerzo por colaborar con el interlocutor. De este principio de cooperación se desprenden varias categorías o denominadas máximas, que a su vez se dividen en otras submáximas:

- Máxima de Cantidad
  - › Que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito de la conversación.
  - › Que su información no sea más informativa de lo requerido.
- Máxima de cualidad: que su contribución sea verdadera
  - › No diga nada que sea falso.
  - › No diga nada de cuya verdad no tenga pruebas.
- Máxima de relación: sea relevante.
- Máxima de manera: sea claro
  - › Evite la oscuridad de expresión.
  - › Evite la ambigüedad.
  - › Sea breve.
  - › Sea ordenado.

Pese a la enunciación imperativa de estas categorías, lo importante para la teoría de Grice no es tanto el cumplimiento de estos supuestos mandatos como el hecho, mucho más interesante, de que los interlocutores actúan como si descontaran su cumplimiento. Sin esta actitud de los hablantes, no habría implicaturas, y quizás no habría conversación posible (Reyes, 1995, p. 41)

Por su parte Geoffrey Leech<sup>31</sup> (1983), complementa el trabajo de Grice, postulando las **máximas de cortesía** que contribuyen a que una comunicación sea afortunada. Si se comparan estas máximas con las de cooperación, no tienen la misma preponderancia, pues como afirma Graciela Reyes (1995) en una conversación es más prioritario ser cooperativo que ser cortés. Sin embargo, como lo asevera el propio Leech el principio de cortesía no es un principio más a añadir a las máximas de Grice, sino un complemento necesario que puede evitarle problemas al principio de cooperación.

Las máximas de cortesía aportadas por Leech para establecer y mantener el buen entendimiento son las siguientes:

- Tacto: generalmente son invitaciones o compromisos de ejecución de una acción (acto ilocucionario) que se realiza en beneficio de otro. Mientras más indirecto sea el acto ilocucional, puede ser más cortés, puesto que aumenta la opcionalidad de ejecutar la acción.
- Generosidad: se trata de enunciados en donde se reduce el beneficio para el hablante y se aumenta al coste para el oyente, es decir el emisor es el que asume los mayores esfuerzos para beneficiar al otro. Por ejemplo el ofrecimientos de favores.
- Aprobación: en este caso el hablante reduce al mínimo las críticas al oyente, al tiempo que aumenta las alabanzas hacia éste. Por ejemplo las felicitaciones, que no deben confundirse con la adulación, lo cual sería un acto insincero según los postulados de Austin.
- Modestia: el emisor que pone esta máxima en práctica ejerce la crítica a sí mismo y reduce las alabanzas que puedan beneficiarle. Por ejemplo disculparse.
- Acuerdo: se trata de aumentar las posibilidades de acuerdo entre el hablante y el oyente.
- Simpatía: se reducen al mínimo las expresiones que puedan entorpecer la simpatía entre hablante y oyente.

Grice y Leech definen la **fuerza pragmática** como un concepto similar a la fuerza ilocucionaria en el sentido de Austin y a la fuerza ilocutiva en el sentido de Searle, pero la fuerza pragmática para ellos se compone adicionalmente de la **fuerza retórica** que es la que encarna los objetivos sociales basados en los principios retóricos de veracidad, cortesía e ironía, propios de la conducta social.

Cuando se revisan las normas de cortesía para las intervenciones en espacios de discusión virtual o la llamada netiqueta, se puede observar una estrecha relación con los postulados de Grice y Leech, cuyas ideas pueden considerarse el origen de la netiqueta, tema que ha sido referenciado en propuestas que pretenden mejorar la calidad de las intervenciones en espacios virtuales. Sin embargo, un análisis pragmático que se oriente a verificar o identificar estas máximas y principios sería incompleto y prescriptivo propósito que supera ampliamente este trabajo.

### 1.1.5 La teoría de la relevancia y la ciberpragmática: el arribo a los ambientes virtuales

Se tratan estos dos aspectos bajo un mismo título porque es difícil entender la propuesta de la ciberpragmática de Francisco Yus (2001), sin la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1994) en la que está fundamentada. Además, la teoría de la relevancia es una de las propuestas de más aceptación y más referenciada en estudios de enfoque pragmático en los contextos de mediación tecnológica contemporáneos.

---

31 Leech se ubica en el terreno de la retórica entendida como el uso efectivo del lenguaje, es decir en una situación verbal orientada al logro de un objetivo.

## La teoría de la relevancia

La teoría de la relevancia expuesta por los autores Dan Sperber y Deirdre Wilson<sup>32</sup>, está inspirada en los postulados de Grice. Sin embargo, tal como lo afirma Graciela Reyes (1995), la teoría de la relevancia no puede ser considerada como una extensión de la teoría de Grice porque explica de manera diferente el proceso de comunicación. La relevancia reconoce una vinculación cooperativa entre los interlocutores, quienes identifican un beneficio en el intercambio. Dicho intercambio tiene una relación con la ganancia y el esfuerzo, es decir mientras más conocimiento nos aporte nuestro interlocutor y menor esfuerzo se haga para interpretarlo, más relevante será un enunciado. “En efecto el esfuerzo de dedicar atención, tiempo memoria, para entender lo que nos dicen, recibimos, o por lo menos descontamos que siempre vamos a recibir efectos cognoscitivos, es decir, una modificación o enriquecimiento de nuestro conocimiento del mundo” (Reyes, 1995, p. 54)

En la base de esta teoría subyacen varios conceptos e ideas que amplían la relevancia:

- La intención y la ostensión: para la correcta interpretación de un mensaje es importante identificar la intención comunicativa del hablante. De manera general, un mensaje puede tener dos clases de intenciones: una informativa, en la que se quiere informar algo; y otra comunicativa, en la que se quiere dejar claro que se tienen una intención al informar algo. Esta última es una manifestación explícita ostensiva de la intención del hablante al oyente. Según la teoría de la relevancia, solo merecen un análisis pragmático aquellos enunciados en donde hay una comunicación ostensiva. El hecho de que exista una comunicación ostensiva encierra un supuesto de relevancia.

La tesis principal de este libro es que un acto de ostensión conlleva una garantía de relevancia, y que este hecho, al que denominamos principio de relevancia, hace manifiesta la intención que hay detrás de la ostensión. Nosotros creemos que este principio de relevancia es lo que se necesita para hacer que el modelo inferencial de la comunicación sea explicativo (Sperber & Wilson, 1994, p. 68).

- El entorno cognitivo y carácter manifiesto mutuo: el cúmulo de conceptos, representaciones y experiencias es lo que configura el entorno cognitivo de una persona. Pero además, esta teoría incluye como parte de ese entorno cognitivo aquellos hechos que se pueden conocer en un momento y en un lugar determinado, es decir aquellos hechos que se pueden manifestar en un momento dado y que pueden ser tomados por ese individuo (o individuos) como perceptibles o inferibles. Es importante aclarar, de cara a un análisis de la interacción en un entorno virtual, que dos personas pueden compartir entornos cognitivos, a pesar de que los entornos físicos y las capacidades cognitivas sean disímiles. Buena parte de esa posibilidad de compartir un entorno (entorno cognitivo mutuo) es la que hace que una comunicación sea satisfactoria o no. En los supuestos compartidos que manifiestan la mutualidad o no de los entornos cognitivos de los individuos, se pone en juego buena parte del éxito de un proceso de comunicación. En síntesis el entorno cognitivo de una persona es el conjunto de todos los hechos que son manifiestos para él (Sperber & Wilson, 1994).
- La inferencia y la deducción: en el proceso de comunicación no solo hay una decodificación de un enunciado, sino que se dan procesos inferenciales en donde hay una interpretación (hipótesis) por parte de un oyente, quien puede correr el riesgo de fallar en esas interpretaciones. Buena parte del éxito de una comunicación depende de la capacidad del destinatario para inferir las intenciones de emisor. Así, algunas inferencias podrían no satisfacer la búsqueda de relevancia (ser fallibles). La inferencia es necesaria para complementar la codificación de un mensaje, a través de la inferencia se evalúan las intenciones de los otros y se plantea una posible respuesta. La inferencia depende de factores contextuales de allí que sea un tema clave para la pragmática. En este sentido Francisco Yus (2001), toma como base las afirmaciones de Sperber y Wilson al denominar comunicación por inferencia a la que transmite no solo la información deseada, sino también la evidencia de la intención de comunicar dicha información. Además la inferencia contiene reglas deductivas que hacen que un individuo relacione la información nueva con información ya almacenada, esto es lo que Sperber y Wilson llaman contextualización.
- Fuentes informativas en un contexto: para la teoría de la relevancia el contexto es uno de los supuestos que se utilizan para la interpretación de los mensajes. El contexto se forma a partir de variadas fuentes informativas, lo cual hace que

32 Su obra, *La Relevancia* fue publicada originalmente en 1986. La versión en español fue publicada en 1994 y es la que se cita en este trabajo.

sea cambiante. En una situación comunicativa para un oyente siempre hay un contexto inicial que se busca ampliar para encontrar la relevancia de los enunciados. Dicha ampliación puede resultar positiva o negativa en esa búsqueda de relevancia.

Las creencias operativas que forman el contexto de cada interacción pueden derivar de la percepción inmediata de la situación, de lo que se ha dicho antes o provenir de la memoria. Lo importante es que los interlocutores compartan o creen compartir una versión parecida del contexto. La comunicación exitosa depende de cierto conocimiento mutuo: de lo que cada interlocutor sabe y sabe que el otro sabe (Reyes, 1995, p. 57).

- Efectos contextuales: cuando una persona contrasta los supuestos e información ya existente (previa) se crea lo que en esta teoría se denomina efectos contextuales y mientras más efectos contextuales, mayor relevancia de un enunciado. Los efectos contextuales se relacionan con el contexto previo de tres maneras: reforzando un supuesto previo, contradiciendo o eliminándolo o finalmente, combinándolo para generar luego otros efectos contextuales. Hay supuestos que no causan ningún efecto en la información contextual, son irrelevantes. Igualmente, la relevancia tiene unos niveles o grados de relevancia que están relacionados con el esfuerzo mental para procesar la información, así mientras un supuesto tenga mayores efectos positivos y sea menor el esfuerzo para alcanzar dichos efectos, mayores niveles de relevancia tendrá esa información.
- Presunción de relevancia: en general frente a un supuesto no hay una seguridad de que sea relevante, solo cuando este es ostensivo y hay una intención manifiesta del hablante quien sugiere que en él hay relevancia y el oyente hace su esfuerzo por interpretarlo. Es así como se puede hablar de una especie de división del trabajo entre quien habla al elegir los supuestos que considera relevantes y entre quien escucha al asumir el esfuerzo interpretativo de la información proveniente del hablante (Yus, 2001). La importancia de la ostensión radica en que ayuda a la interpretación adecuada de un mensaje o enunciado porque busca atraer la atención del oyente y la enfoca hacia las intenciones del emisor. Para que un supuesto sea relevante en un contexto debe guardar alguna relación con dicho contexto.
- Forma lógica / proposición expresada. Lo implícito/ lo explícito: la teoría de la relevancia implica una serie de pasos para la interpretación. Lo primero que debe hacer un oyente es decodificar la oración gramaticalmente y es lo que se llama la forma lógica; luego el oyente debe enriquecer y asignar referentes a secuencias de oraciones que estén incompletas. En muchos casos esta interpretación está explícita en el mismo enunciado y en otros casos es implícita y el oyente debe inferirla por completo.

La teoría de la relevancia entiende la comunicación como un proceso ostensivo – inferencial en donde el hablante hace manifiestas las intenciones de la información al oyente y éste, a su vez, infiere dichas intenciones.

Entre los principios de Grice, antes expuestos, y la teoría de la relevancia hay varias diferencias. Los principios de Grice basados en la cooperación son menos explícitos que la teoría de la relevancia, basada en el modelo ostensivo – inferencial. Los postulados de Grice suponen un nivel mayor de cooperación que el que plantea el principio de relevancia. En este sentido se plantea que bajo la mirada griceana la comunicación debe tener un propósito común para los individuos relacionados en la interacción, mientras que Sperber y Wilson lo que resaltan es que en esa relación cooperativa se obtenga un beneficio en donde mientras menor esfuerzo y mayor ganancia (producir efectos contextuales) más relevante será una comunicación. Por otra parte, los principios de Grice tienen el riesgo de ser interpretados de manera prescriptiva y con ello perder parte de su fuerza comunicativa al ser reducidos a reglas (por ejemplo la netiqueta). De manera contraria, las ideas de Sperber y Wilson podrían potenciarse al estar planteadas como un modelo para entender la comunicación.

### La ciberpragmática

Lo que se podría considerar como una actualización de los postulados de la pragmática en los contextos virtuales lo ha denominado Francisco Yus (2001) como Ciberpragmática, cuyo objetivo es analizar las características de la comunicación que establecen los usuarios de Internet. Este autor observa las pistas contextuales y las formas expresivas que comportan dichos espacios, en los cuales hay una oralización del texto es decir, una sensación de que los usuarios escriben lo que desearían estar diciendo y leer lo que les gustaría estar oyendo.

Partiendo de la comprobada utilidad de la pragmática para el análisis de textos literarios (caracterizados por condiciones de co-presencia física de los interlocutores y situaciones de asincronía comunicativa, algo similares a los contextos virtuales, especialmente los foros) Francisco Yus (2001) hace diversas consideraciones que son propias de los ambientes mediados por TIC y frente a las cuales la pragmática, en específico la pragmática de corte cognitivo, aporta pistas contextuales para su comprensión y para ello define varios tipos de contexto:

- Contexto accional: lenguaje como acción, estudiado por Austin y Searle y definido dentro de la teoría de los actos del habla, expuesta anteriormente. Para Francisco Yus los actos de habla son interesantes en la medida que permiten comunicar a los demás usuarios la actitud proposicional del usuario – emisor hacia el enunciado escrito sobre la pantalla, puesto que es diferente lamentar, ordenar, pedir, preguntar, etc., con una misma proposición (Yus, 2001)
- Co-texto: todo lo que rodea un determinado enunciado y que también es de carácter textual. Sin embargo, su dificultad es determinar qué parte del discurso que rodea el enunciado es el co-texto o hasta dónde extender ese co-texto. Otros autores como Graciela Reyes (1995) denominan al Co-texto como el contexto lingüístico, formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado.
- Contexto existencial: plantea la relación entre los usuarios y los referentes de los términos que usan en su práctica del lenguaje.
- Contexto psicológico: trabaja muy de la mano con la psicología cognitiva que estudia la arquitectura del sistema cognitivo (esquemas mentales), la representación, la codificación, el manejo y procesamiento de información. En este contexto se observan los esquemas (marcos, escenas, guiones, planes, escenarios, secuencias cognitivas) de interacción que un hablante puede aplicar en situaciones similares, es decir, estas son secuencias rutinarias de comportamiento para reducir la demanda de procesamiento de la información. Sin embargo, estas secuencias no siempre tienen una relación exacta con la realidad que vive la persona o hablante por ello se habla de *situaciones posibles* en las que el hablante ha de poner a prueba un *marco conversacional* concreto.
- Contexto situacional: rodea a todo enunciado. La palabra clave aquí es la *situación*, que para algunos es un contexto espacio temporal, para otros es el aspecto del entorno que tiene más relevancia para los interlocutores. “Dicho entorno puede referirse no solo al contexto físico que rodea a los hablantes sino también a una serie de creencias, supuestos, conocimientos compartidos, etc., que los interlocutores ponen en juego cada vez que conversan” (Yus, 2001, p. 19). Afirma este autor que dentro del contexto situacional se debe distinguir entre el marco físico o material de la interacción y el contexto de la situación como una abstracción establecida por los hablantes. En Internet estas dos caras del contexto están presentes: en el caso del contexto material está determinado por la pantalla y puede tener menor relevancia que en una situación cara a cara; pero en términos de abstracción de parámetros contextuales los usuarios de Internet deben hacerlo todo el tiempo puesto que en una situación cara a cara estos parámetros serían relevantes. En términos generales el contexto situacional es tan variado y hay tantas interpretaciones sobre éste que puede resultar muy complejo su estudio detallado aquí.

Sea cual sea el entorno comunicativo siempre hay una búsqueda de relevancia en la comunicación, para lo cual se recurre a diversas estrategias de contextualización y de expresión de intenciones comunicativas que pueden diferir para cada uno de los espacios (presencial y virtual). Es por ello que Francisco Yus (2001) señala la necesidad de una **ciber – alfabetización**, es decir un entrenamiento en los recursos y el lenguaje de Internet para lograr la comprensión y la expresión correcta de las intenciones comunicativas dentro de un proceso de interacción en un ambiente virtual.

Tal como se desprende de los trabajos de los diversos autores que han contribuido con la construcción del saber pragmático, este enfoque aporta una visión compleja del lenguaje que da cuenta no solo de aspectos gramaticales sino, principalmente, contextuales necesarios para la comprensión de la interacción. Esta perspectiva amplía la interpretación de la comunicación más allá de la codificación y decodificación de los significados y pone su acento en los mecanismos inferenciales e interpretativos, aspectos básicos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde continuamente hay situaciones comunicativas que requieren una visión amplia del lenguaje.

Los análisis de la comunicación en espacios virtuales no se podrían entender hoy por fuera de los estudios del lenguaje. Si bien se reconoce que la pragmática es una mirada básica, no es suficiente para entender la comunicación en un sentido amplio, por ello

en esta tesis se aborda un *segundo enfoque* que permite entender cómo se construyen los significados y la complejidad de la interacción comunicativa, se trata del *interaccionismo simbólico*, tema del siguiente apartado.

## 1.2 Abordaje 2: El Interaccionismo Simbólico

Así como los aportes y la interpretación que la pragmática hace de la interacción comunicativa al redimensionar los elementos del modelo de comunicación tradicional, los postulados de interaccionismo simbólico complementan y amplían esa visión pragmática al compartir un interés común en el estudio de contexto y de las formas verbales y no verbales de la comunicación interpersonal. El interaccionismo simbólico se centra en la definición de los actores del proceso comunicacional, y sobre todo en el carácter de esa interacción a partir de la configuración de la persona en relación con el otro y con el grupo social.

Los postulados del interaccionismo simbólico están centrados en el carácter simbólico que adquieren las acciones sociales y por tanto cualquier análisis de la dinámica de las instituciones sociales se debe realizar mediante el estudio del proceso de interacción entre sus miembros. De esta manera, el interaccionismo simbólico apunta a comprender la acción social desde la perspectiva de sus actores. La capacidad para interpretar y actuar en el mundo social que tengan los actores será el factor decisivo para adaptarse en un contexto. Es aquí a donde apuntan los estudios del interaccionismo simbólico.

Como rasgos comunes a los interaccionistas simbólicos, de cualquier escuela que sean, podemos distinguir la insistencia en que los individuos son reflexivos y actúan, por tanto, consciente o, al menos, inteligentemente, la importancia que dan a lo simbólico como determinante de la conducta y su insistencia metodológica en la necesidad de comprender la definición que da el individuo de sí mismo y de la situación para comprender la acción social (Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978, p. 176).

Para efectos de aproximación teórica y también metodológica, se tomaran solo algunos aspectos puntuales del interaccionismo, especialmente lo referente a la configuración de la persona (self) aportado por George H. Mead (1972)<sup>33</sup>; la naturaleza y clasificación de la interacción, de acuerdo a las ideas de Herbert Blumer (1981); y la estructuración de los rituales de la interacción, de Erving Goffman (1970, 1987)<sup>34</sup>, ideas consideradas fundamentales para la comprensión de las interacciones en los escenarios tecnológicos contemporáneos.

### 1.2.1. La conciencia de sí mismo y del otro, génesis de la interacción

Tal como señalan Carabaña y Lamo de Espinosa (1978) el interaccionismo simbólico, especialmente desde los postulados de George H. Mead es importante porque fue la primera teoría comunicativa de la sociedad, y puso de manifiesto la importancia del lenguaje, la comunicación y la toma de rol del otro como factores esenciales para la socialización. El interaccionismo simbólico apunta a comprender la acción social desde la perspectiva de sus actores, es por ello que resulta necesario preguntarse: ¿qué es lo que nos configura como actores?

Un primer aporte de este enfoque al entendimiento de la naturaleza de los sujetos actuantes lo constituyen los postulados sobre la *persona o los roles*, desarrollados por Mead. El desarrollo de la persona como otro y como sí mismo es un proceso, es decir no es algo que se da desde el inicio sino que surge de la experiencia y de las relaciones sociales con otros individuos. Una de las características más importantes de la persona es que es un objeto para sí, es decir que un individuo puede considerarse a sí mismo como un objeto mediante un proceso social de comunicación con otros seres humanos.

El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo, al cual pertenece. Porque entra en su propia experiencia como persona o individuo,

33 La versión original es de 1934.

34 Las versiones originales son de 1967 y 1959 respectivamente.

no directa o inmediatamente, no convirtiéndose en sujeto de sí mismo, sino solo en la medida en que se convierte primeramente en objeto para sí, del mismo modo que otros individuos son objetos para él o en su experiencia, y se convierte en objeto para sí sólo cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados (Mead, 1972. p. 170).

Dentro del interaccionismo el individuo es concebido como una parte activa del ambiente en el que éste influye y al tiempo el ambiente incide en él, es decir hay una interdependencia adaptativa. El individuo se explica en relación con la comunidad a la que pertenece, en esta interacción está su génesis como individuo (Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978).

Lo característico de una persona es ser reflexivo y tener conciencia de sí mismo de acuerdo con las actitudes de los otros hacia sí mismo (self). El conjunto de actitudes de los otros es lo que Mead denominó "otro generalizado"<sup>35</sup> en el que la persona se convierte en el reflejo de la sociedad total. De acuerdo con lo anterior, esa sociedad solo puede ser entendida si se observa el proceso de interacción entre los miembros<sup>36</sup>. De tal forma que se es persona si se tiene conciencia de dos contenidos: el reconocimiento de los otros y el reconocimiento de nosotros en los otros (Mead, 1972)

Es el lenguaje el mecanismo o la mediación del proceso reflexivo por el cual los individuos se configuran como personas o asumen un rol, es decir que el lenguaje es la mediación por la cual se reconoce a los demás y se es reconocido. Es pues, dicha mediación lingüística uno de los vínculos más evidentes entre la pragmática y el interaccionismo simbólico.

### 1.2.2. Características y naturaleza de la interacción

La interacción es *contingente*, es decir no se rige por unas normas preestablecidas sino que deber ser reestablecida por los participantes a través de la interpretación y la negociación de reglas y principios. Es por ello, que el estudio de la interacción se debe hacer desde el punto de vista del actor, quien interpreta las situaciones, lo cual señala desde ya implicaciones metodológicas en las cuales el investigador deberá asumir la mirada o rol de los actores (Blumer, 1981).

En el mismo sentido George Herbert Mead afirma que la interacción posibilita un proceso de *emergencia* que involucra un reorganización que introduce algo que no existía antes. "El lenguaje común existe, pero se hace un distinto empleo del mismo en cada nuevo contacto entre personas; el elemento de novedad de la reconstrucción se da gracias a la reacción de los individuos hacia el grupo al cual pertenecen" (Mead, 1972, p. 223). Con esta idea, Mead deja ver cuál es la dimensión e importancia de los grupos sociales y del trabajo en equipo, puesto que en un grupo social hay una identificación del individuo con el grupo, pero para que exista un trabajo en equipo el individuo deberá hacer algo distinto que los otros, actividad que a su vez está determinada por el trabajo que hacen los otros.

La vida en grupo implica siempre este doble proceso, de *interpretación* del sentido de las acciones de los demás y de definición de sí mismo y de la situación, que precede a la acción; es un proceso que se mantiene gracias a la continua re-creación de las estructuras por la acción de los sujetos, pero que incluye siempre la transformación de las estructuras continuamente recreadas: la reproducción es siempre innovación (Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978, p. 173).

De esta forma hay una retroalimentación constante entre el individuo que se adapta a un ambiente y en esa medida cambia, y al tiempo dicho individuo afecta a la comunidad o ambiente al que se adapta. Los grupos humanos están comprometidos en acción, es decir están comprometidos mediante las distintas actividades que las personas llevan a cabo en su vida. Así, una persona puede actuar aisladamente, colectivamente o en representación de una institución u organización. Estas actividades se realizan en función de las circunstancias en que han de actuar.

35 Este es el concepto de Mead utiliza para estudiar el modo en que la comunidad o la sociedad se incorpora en la conducta del individuo, dado que su interés constante fue la comprensión de los actores o el actor social.

36 Esta es una observación de orden metodológico que igualmente orienta este trabajo y que es otro argumento para justificar la selección del enfoque desde el interaccionismo simbólico.

La vida de toda sociedad humana consiste necesariamente en un proceso ininterrumpido de ensamblaje de las actividades de sus miembros. Este complejo de continua actividad fundamenta y define a una estructura u organización. Uno de los principios fundamentales del interaccionismo simbólico es que todo esquema de sociedad humana empíricamente enfocada, sea cual fuera el origen, debe respetar el hecho de que, en primera y última instancia, la sociedad se compone de personas involucradas en acción (Blumer, 1981, p. 5)

Siguiendo la perspectiva complementaria de Herbert Blumer, la naturaleza de la interacción soporta la vida de una sociedad y cada acción de una persona es una respuesta a las demás. La interacción forma el comportamiento humano y no es simplemente un medio de expresión del comportamiento, los sujetos mientras interactúan están forjando su comportamiento y no actúan solo con esquemas prefijados o inflexibles, pues en la medida que una persona interactúa también está tomando en cuenta lo que está sucediendo y en esa forma pueden cambiar sus intenciones. "En virtud de la interacción simbólica, la vida de todo grupo humano constituye necesariamente un proceso de formación y no un simple ámbito de expresión de factores preexistentes" (Blumer, 1981, p. 8). La interacción como formadora del comportamiento, es un aspecto relevante para enfrentar el análisis de la interacción en espacios virtuales porque le implica al investigador atender la interdependencia de los mensajes y el carácter cambiante de los significados que se pueden observar a través de las acciones, en las que se involucran los sujetos en un ambiente de aprendizaje específico.

En síntesis se presentan las tres premisas básicas que Blumer (1981) expone para explicar la naturaleza del interaccionismo simbólico:

- El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.
- La fuente de ese significado es un producto social que emana de y a través de las actividades de los individuos al interactuar. Es decir que no es intrínseco o que no está en las cosas mismas y tampoco surge de las percepciones psicológicas de las personas, sino que es producto de la interacción. El Significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa.
- La utilización del significado por el *agente*, se produce a través de un proceso de interpretación propia que presupone auto- interacción (proceso de interpretación) y manipulación de significados.

Las ideas del interaccionismo simbólico, si bien pretenden desarrollar una teoría comunicativa del individuo y la sociedad, son muy útiles para entender en los entornos tecnológicos, la manera en que se diferencian los roles y se establecen los vínculos sociales que están en la base del trabajo colaborativo y cooperativo de propuestas desarrolladas en ambientes virtuales en la actualidad.

### 1.2.3 El ritual de la interacción: "el mundo es en verdad una boda"<sup>37</sup>

Si bien la interacción tiene un carácter contingente, también se puede reconocer en la interacción un cierto orden que marca algunas pautas para la interpretación de la interacción entre las personas. Por ello, una perspectiva importante para la comprensión de la interacción son los postulados de Erving Goffman (1970, 1987), quien muestra que en la interacción predomina una especie de orden normativo o ritual que se da en una determinada situación social. Así, la caracterización y comprensión de dicho orden normativo permite entender la manera en que se produce la comunicación. Goffman aporta las claves para la interpretación de la interacción en un contexto específico: los encuentros cara a cara en escenarios naturales.

Partir de estas claves interpretativas e intentar una recontextualización es una tarea obligada y especialmente un reto para quien quiera entender hoy los procesos de interacción comunicativa en entornos virtuales, desde un enfoque tan sólido como es el del conjunto de conceptos que presenta este autor.

Goffman, retomando el escenario teatral como símil, explica cómo se dan las relaciones entre los actores dentro de un proceso comunicativo. El punto de partida es el concepto de *cara o fachada*, es decir la **imagen** mental que se tiene de una persona,

<sup>37</sup> Título que alude a las palabras de Erving Goffman (1970) cuando explica el carácter ritual de las acciones humanas.

o los atributos positivos con los que se la definen. En cada encuentro se confirma, mejora o contradice la cara (imagen) de una persona, de esta manera se experimenta una especie de compromiso a mantener dicha imagen durante los encuentros en determinados escenarios. La cara corresponde a una mirada macrosociológica que difiere de los roles definidos culturalmente. "Resulta claro que en tales situaciones la cara de una persona no se encuentra ubicada en o sobre el cuerpo, sino más bien es algo difuso que hay en el fluir de los sucesos de encuentro y que solo se vuelve manifiesto cuando dichos sucesos son vistos e interpretados según las valoraciones que expresan" (Goffman, 1970, p. 14).

La gente que conoce muy bien cómo mantener la cara o fachada se suele decir que tiene **tacto** y por lo general son personas que activan muy bien su **percepción** (habilidad social). Así, la persona tendrá prácticas **defensivas** para salvar su cara (orgullo) y prácticas **protectoras** para salvar la de los demás (consideración). Estas ideas de Goffman son un complemento para los postulados de Leech (1997) sobre la cortesía que se dirigen también a que la comunicación sea afortunada o desafortunada.

Las siguientes son las acciones o tipos básicos del trabajo de cara que señala Goffman para conservar la imagen:

- **Proceso de evitación:** evitar los contactos que pueden amenazar su cara, eludir tópicos, ser cauteloso en expresar sentimientos hasta no conocer la línea en que se moverán los otros. Evitar contradecir, utilizar evasivas.
- **El proceso correctivo:** hay una situación de conflicto o en la que dos personajes están en situación de deshonra y es necesario reestablecer esa situación. En este proceso es que Goffman habla de intercambio:

A la secuencia de actos puestos en movimiento por una amenaza reconocida para la cara y que termina en el restablecimiento del equilibrio ritual, la denominaré **Intercambio**. Si se define un mensaje o movimiento como todo lo que es transmitido por un actor durante una acción, se puede decir que un intercambio abarcará dos o más movimientos y a dos o más participantes (Goffman, 1970, p. 25).

De acuerdo con Goffman, dentro de una relación comunicativa es necesario mantener lo que denomina una **fachada de consenso** (o apariencia de acuerdo), información aceptable para que funcione la comunicación. Para mantener este acuerdo o consenso de trabajo es necesario un **esfuerzo de cooperación** de todos los participantes, que se materializa durante el proceso de interacción. Los trabajos anteriores, ya mencionados, de Paul Grice (1989) con sus máximas de cooperación y la relación de colaboración planteada por Teun Van Dijk (1988) apuntan a este tipo de interacción que da sentido y posibilita el trabajo grupal. Igualmente, el consenso de trabajo y la interacción en general puede mantenerse mediante *prácticas protectoras y atributos defensivos*, que son acciones o estrategias que ayudan a que la interacción no se dañe.

En la *teoría del ritual de la interacción*, hay un repertorio de fachadas limitado, es decir que no hay tantas fachadas como seres humanos sino que hay fachadas que se instituyen para constituir estereotipos que funcionan como una representación colectiva dentro de una realidad específica. Sin embargo, las fachadas pueden distinguirse de los roles sociales que se pueden entender, de acuerdo con Pierre Bourdieu (1985) como aquellos actos instituidos y que dotan al sujeto de autoridad para actuar de una determinada manera y sólo pueden ser sancionados socialmente cuando en alguna medida están aceptados por todo el orden social.

Hay algunos elementos que Goffman distingue dentro de la fachada: *medio* (setting): mobiliario, decorado, equipo y otros elementos del trasfondo escénico, la acción humana se desarrolla ante, dentro o sobre él; la *apariciencia* (appearance) y los *modales*. (manner), que conforman ambos la expresión de la fachada. Siempre se espera que el medio, la apariencia y la fachada sean coincidentes o congruentes, sin embargo hay situaciones en las que no se cumple, por ejemplo que alguien no se comporte a su altura o no se vista como amerita el escenario y la situación en la que se encuentra.

De la misma manera, Goffman permite diferenciar entre dos tipos de expresividad que corresponden a actividades significantes distintas: la *expresión que un actor da* y la *expresión que emana* de él. En el primer caso se trata de información que un sujeto da mediante los símbolos que sabe serán interpretados de esa manera, esta es una información gobernable; en el segundo

caso, la expresión que emana es fundamentalmente comunicada con expresiones no verbales y de forma involuntaria, "(...) Esto demuestra una asimetría fundamental en el proceso de comunicación en el cual el individuo solo tiene conciencia de una corriente de su comunicación y los testigos, de esta corriente y de otra más" (Goffman, 1987, p. 19).

Varios de los aspectos mencionados anteriormente tienen formas inéditas dentro de los ambientes virtuales, así el medio se convierte en la interfaz, y la apariencia, los modales, lo que se expresa y lo que emana, en muchos casos, son portados por los textos y recursos gráficos que permite el entorno Web.

Las ideas de Erving Goffman surgieron para el contexto de la presencialidad física, en donde los interlocutores reunidos cara a cara tratan de adquirir e inferir información de su interlocutor o poner en juego la que ya poseen, dicha información ayuda a definir la situación comunicativa y brinda las pautas de acción para producir los mensajes deseados. La obtención de información sobre el interlocutor es siempre un punto de partida para la situación comunicativa y si no se tiene esta información se aplican estereotipos que aún no han sido probados.

Sin embargo, Goffman también reconoce que hay información que está más allá de la presencialidad física:

Muchos hechos decisivos se encuentran más allá del tiempo y del lugar de la interacción o yacen ocultos en ella. Por las actitudes, creencias y emociones verdaderas o reales del individuo pueden ser descubiertas solo de manera indirecta, a través de sus confesiones y de lo que parece ser conducta expresiva involuntaria (Goffman, 1987, p. 14).

Igualmente, otra información se obtiene por los procesos de inferencia en los que se basan las relaciones y las decisiones, dado que no siempre se pueden tener parámetros certeros o estadísticamente sustentados.

Así, la interacción deberá darse, en la visión de Goffman, en presencia física inmediata para que se produzca una influencia recíproca de un individuo sobre las acciones de otro. En este sentido una de las desventajas atribuidas a los ambientes virtuales se relaciona con la pérdida de la comunicación no verbal, empero investigaciones como la de Ana Gálvez Mozo (2005) demuestran que en los ambientes virtuales también hay una escenificación que la autora denomina "Puesta en Pantalla", mediante la cual las personas que interactúan en los entornos virtuales realizan un enorme y complejo esfuerzo para presentarse ante los demás, una persona puede realizar múltiples puestas en pantalla, cambiantes y contradictorias que se producen en una construcción y reconstrucción permanente.

Tanto la pragmática como el interaccionismo simbólico destacan el carácter interpretativo de la realidad. En el caso de la pragmática un mensaje se interpreta no solo por su significado literal sino contextual; en el caso del interaccionismo la interpretación de los actos depende de la acción de los sujetos, quienes están mediados no solo por el lenguaje sino por el escenario tecnológico actual.

## 2. La interacción comunicativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes virtuales

Tradicionalmente es el lenguaje hablado el medio por el que se ha llevado a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje y tal como lo dice Courtney B. Cazden (1991) gran parte de la eficacia docente depende del habla y por ello es necesario considerar el sistema de comunicación escolar como medio problemático.

Con las posibilidades tecnológicas actuales las mediaciones expresivas se han ampliado y hoy es posible descentrar la preponderancia discursiva del habla y de la presencia física de los encuentros docente - estudiante. Con ello se crean otras situaciones comunicativas que generan varias preguntas: ¿Cómo se desarrolla la interacción comunicativa en un entorno de

aprendizaje? ¿Cómo se configuran los roles dentro de la relación docente - estudiante? ¿Qué relación hay entre la interacción comunicativa y el aprendizaje? ¿Cómo se configura e influye el contexto para la interacción en el aula?. Estos son interrogantes a los que la pedagogía ha respondido, pero hoy requieren una actualización de sus respuestas en el marco de la mediación tecnológica actual.

Tal como lo plantea Medina Rivilla (1998), se puede afirmar que hay dos tendencias investigativas generales en el estudio de la interacción en el aula: una es la investigación destinada a mejorar la intervención del profesor para el logro de los objetivos (enfoque funcionalista), centrada en el estudio de la actuación del maestro, principalmente mediante su conducta verbal. Dentro de esta tendencia Medina Rivilla, incluye los trabajos de autores como: Withall (1949), Lippitt y White (1943), Ryans (1960), Flanders (1967), Joyces (1967), Lansheere y Delchamps (1979) Crahay (1984), Bayer (1986).

En general, esos primeros trabajos, pioneros en el estudio de la interacción, se enfocaron a determinar categorías de observación con el fin de establecer los atributos o rasgos para la configuración de perfiles ideales de docentes, las competencias adecuadas según el tipo de alumnos, la capacidad de adaptación a las situaciones de enseñanza y el tipo de comportamiento en relación con el grupo. Sin embargo, la mayoría de estos autores otorgaron poca importancia al rol del estudiante, o en otros casos señalaron la gran dependencia del alumno frente al profesor. En este primer periodo investigativo se identificaron las características idóneas para la enseñanza y se obtuvieron categorizaciones exhaustivas. Además, se identificaron situaciones significativas que permitieron observar y reflexionar sobre la práctica docente.

La otra tendencia de análisis es la que pretende describir y comprender el proceso de comunicación en el aula desde una dimensión integral, lo cual exige concebir la interacción como una realidad compleja analizada desde varias disciplinas: la psicolingüística (análisis del discurso), sociolingüística (etnografía e interaccionismo simbólico) y la lingüística (pragmática) (Medina Rivilla, 1998). Separar los aportes y emprender investigaciones rigurosas dentro de una sola de estas disciplinas es hoy un trabajo no solo complejo sino innecesario, pues la riqueza de las diferentes visiones es fundamental para entender la realidad comunicativa del aula. Por fortuna, hoy las tendencias investigativas están lejos de las preocupaciones por los límites disciplinares, por el contrario predominan los cruces permanentes de caminos para entender una problemática.

Es bajo esta última tendencia de análisis planteada por Medina Rivilla que se ubica la actual investigación. Se presentan en este apartado algunos de los enfoques con los cuales se ha estudiado la interacción en el aula y los conceptos más relevantes para un análisis específico en ambientes virtuales.

## 2.1 El discurso en el aula

Tal como lo afirma Louise C. Wilkinson (1982) en la década de los 70 y los inicios de los 80 estaba en auge la investigación educativa desde el enfoque sociolingüístico que permitió ver la complejidad de la comunicación en la clase y señalar las competencias y los aspectos estructurales que implícita y explícitamente rigen la comunicación en un aula. Algunos de los temas sobre los cuales se hicieron importantes hallazgos fueron: la complejidad de la interacción social en una clase, la diversidad en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y el rol central de profesor. Igualmente, dentro de ese enfoque se señaló que gran parte de los problemas educativos se deben, al menos en parte, a las diferencias entre los patrones comunicativos de los estudiantes y los profesores.

Desde la investigación etnográfica se evidenció la relación entre las convenciones discursivas y los estilos de aprendizaje, con lo cual también se reveló la complejidad de los procesos comunicativos. "Nos damos cuenta de las diferentes ideas del aprendizaje por las diferentes pautas de la comunicación en clase" (Young, 1992, p. 32). Una primera evidencia de esa relación está centrada en las estructuras discursivas de los turnos de habla, puesto que permiten a los participantes de un proceso comunicativo – educativo concentrarse en el contenido. Es decir que las estructuras disminuyen la carga cognitiva y permiten introducir más

elementos conceptuales. Como dice Young la comunicación en clase es, en general, un área estructurada de la comunicación humana y por lo tanto en las clases hay unas normas y unos turnos establecidos o regulares y unas formas narrativas previsibles.

El valor de estas investigaciones es que se basaron en la revisión de las convenciones discursivas para revelar el origen complejo del aprendizaje y su carácter social. Es por ello que se retoman algunos conceptos desarrollados bajo el enfoque sociolingüístico, para el análisis de la comunicación en el aula y con el fin de comprender lo que acontece en los ambientes virtuales con propósitos de aprendizaje. Se apuesta por la recontextualización de estas ideas, que en su momento fueron clave para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula física y que hoy cobran vigencia como puente para entender la realidad comunicativa en el marco de la actual mediación tecnológica.

### 2.1.1 Los turnos de habla en el aula

Para iniciar una comprensión de la comunicación en el aula desde un enfoque sociolingüístico, apoyado, además, en los postulados de interaccionismo simbólico es importante profundizar en los rituales de la comunicación, específicamente en los turnos de habla que se construyen en las relaciones pedagógicas de aula. En este sentido, uno de los esquemas narrativos básicos por medio de los cuales se otorgan los turnos de habla dentro de un aula, es el denominado IRE, (Cazden, 1991) que se describe a continuación:

- El maestro inicia e invita a participar (Iniciación). Esto lo puede hacer con preguntas, directrices o afirmaciones declarativas.
- El estudiante participa (Respuesta).
- El maestro comenta (Evaluación).

El IRE constituye un esquema de turnos en el que se puede ver el rol tradicional y central de docente, él es quien inicia y cierra las intervenciones. Este esquema es una estructura que se repite y que los participantes de una interacción siguen para establecer el ritual comunicativo, generalmente asimétrico dada la posición de poder predominante del docente.

En forma paralela, a la estructura básica discursiva IRE, existen variaciones o improvisaciones, dado que la interacción social en el aula es considerada un sistema social complejo. Es posible constituir variaciones de los turnos de habla en las que el docente no es quien debe responder a las preguntas de los estudiantes, sino que se exploren ideas y respuestas entre todos, que los estudiantes se interpeleen y que el docente no sea quien otorgue ni ocupe la mayoría de los turnos de habla. Para Cazden (1991), las posibles variaciones dentro de las estructuras discursivas se dan bajo tres características del discurso:

- El derecho de hablar: este derecho lo tiene el docente en todo momento, con lo cual no hay una relación simétrica, que incluso se evidencia en que los estudiantes, en la mayoría de su intervenciones, se dirigen al maestro y no al resto de sus compañeros. En el caso de las aulas físicas la disposición espacial favorece la preeminencia del docente, utilizando la metáfora teatral de Goffman es el docente quien está en el "escenario" desempeñando su rol de actor "principal" y es común que por esta disposición y acción, las intervenciones de los estudiantes se dirijan hacia él.
- El papel del maestro: el rol que desempeña el docente desde su discurso marca la pauta participativa y expresiva de los estudiantes. Aspectos como el número y el tipo de intervenciones del docente determinan los turnos de habla durante las discusiones.
- El estilo oral: tiene que ver con la estructuración de los discursos a la manera de la oralidad, menos planeado, más libre, las ideas se van elaborando en la medida que se expresan. Sin embargo, es frecuente el predominio de las lecciones con una cuota alta de magistralidad.

Es claro, entonces, que en el esquema básico del IRE en la presencialidad, un profesor consume la mayoría de los turnos de habla, inicia gran parte de las secuencias, interrumpe las intervenciones pero él no debe ser interrumpido.

En contraste con las anteriores características del discurso, también Cazden (1991) observó una clase impartida mediante correo electrónico y en ella puedo encontrar que:

- Se presentaron múltiples hilos de conversación en un mismo momento, a diferencia del uno a uno de la oralidad.
- Hay una variación de la secuencia tripartita IRE, puesto que los alumnos dieron respuestas más extensas y reflexivas, no solo respondieron preguntas.
- Por parte del maestro hubo ausencia casi total de evaluaciones a cada intervención.
- Los alumnos se hicieron más comentarios entre ellos.

Si bien, las investigaciones demuestran una preponderancia en los turnos de habla que consume un docente en relación con el estudiante, es necesario plantear que el logro de una mayor equidad en la participación o en las oportunidades de aprendizaje está muy relacionado con los turnos de habla, pues mientras más posibilidades tenga un estudiante de participar, serán más equitativos los turnos de habla y esto podría beneficiar las metas de aprendizaje.

Cuando un estudiante utiliza un turno de habla que no está establecido, es decir en forma espontánea, deberá previamente leer las demandas y reglas que gobiernan la de participación de ese momento y seleccionar, del repertorio comunicativo, lo más apropiado para la ocasión. La configuración de turnos de habla requiere de competencias comunicativas en las que se demuestre que se está siguiendo una conversación, de lo contrario serán interrupciones que en lugar de contribuir a la progresión se convierten en episodios inoportunos.

Sin embargo, es esperable que conforme progresa un proceso de aprendizaje las intervenciones se van haciendo más y relevantes y los sujetos tienen un mayor conocimiento, no solo de las temáticas sino del mismo grupo. El estudio realizado por Green y Harker (1982) demuestra que al final de un periodo de estudios ningún estudiante hizo intervenciones inoportunas o inadecuadas.

## 2.2 La interacción social en el aula

La interacción de aula es una actividad social formada por el trabajo conjunto de varias personas y en donde se pueden distinguir dos roles: el del docente y el del estudiante.

Si partimos del concepto fundamental de que la enseñanza - aprendizaje es esencialmente un proceso interaccional, es obvio que se impone, en el estado actual de la cuestión, una síntesis dialéctica en la que se fundan el análisis del lenguaje del docente con el del lenguaje del discente, no como segmentos separables, sino como momentos de un único proceso comunicativo (Titone, 1986, p. 51)

El aula no solo es un espacio físico sino que implica un grupo social, cuyas relaciones dependen o están influidas por: la tarea instructivo –formativa, el rol y funciones del profesor, el rol y funciones del estudiante, el escenario en el que se interactúa y el microsistema. De la misma manera, dentro de un aula se pueden dar distintos modos de interacción de acuerdo con unos agrupamientos que Medina Rivilla (1998) clasifican en:

- Profesor- clase (sociogrupo)
- Profesor- equipos (psicogrupos)
- Profesor - díadas
- Profesor - alumno (tutorías)

Toda esta tipología de relaciones están enmarcadas e influidas por el clima social que depende de tipo de relaciones que se establecen en el aula. “Cada participante en una interacción intenta establecer una definición de la situación. Para que la interacción se deslice con suavidad tiene que existir acuerdo entre los que participan sobre las definiciones de la situación que

proyectan" (Hargreaves, 1986, p. 114). Lo anterior no quiere decir que exista un consenso absoluto, este no existe, pues ordinariamente el consenso es de funcionamiento o en palabras de Erving Goffman (1987) es "consenso de trabajo" el cual no siempre está dado de antemano.

Así, la realidad interactiva de un aula puede depender de factores como el clima social, la percepción del otro, la autopresentación, el consenso de funcionamiento, los roles, las caras y las tácticas de negociación, las cuales demuestran la capacidad comunicativa de los individuos.

Por otra parte, la realidad interactiva también depende de los costos y beneficios de la relación comunicativa, pero no implica, necesariamente, que exista una consciencia permanente de que estamos contando los beneficios o negociando cuando nos comunicamos. "El secreto del intercambio humano consiste en procurar en relación con otro ser humano un comportamiento que sea más valioso para él que costoso para ti y en obtener de él un comportamiento que sea para ti más valioso que costoso para él" (Hargreaves, 1986, p. 120). Estas ideas coinciden con lo planteado por Sperber y Wilson (1994) sobre la búsqueda de un beneficio de intercambio o relevancia en la comunicación.

### 2.2.1 Los roles en el aula

En el aula se puede hablar en general de dos roles fundamentales: el de docente y el de estudiante. "El aula es una realidad formal en la que tanto institucional como existencialmente hay un liderazgo e indiscutibles situaciones de liderazgo que son ostentadas por el profesor" (Medina Rivilla, 1998, P. 61), en buena parte porque éste tiene una ventaja cognitiva que lo hace tener una posición privilegiada. Además, el poder del rol docente se ve complementado por su condición de persona adulta, por la autoridad legal, por la destreza en el manejo de una asignatura, lo cual le da algunas ventajas frente a los estudiantes.

Los roles sociales ejercen una gran influencia en la situación lingüística de los hablantes, pues si bien el ideal es que existan unas condiciones de igualdad, éstas no siempre son simétricas y en efecto la situación es asumida como parte del contexto. Generalmente existe una desigualdad lingüística, verbigracia los roles complementarios del médico y el paciente, el profesor y el estudiante, etc.

Otro aspecto determinante en el establecimiento de los roles son las instituciones sociales.

Las instituciones sociales como la compra y la venta, el matrimonio y la familia, el trabajo y la escuela, están compuestas por ases de normas o reglas que definen las relaciones de papeles entre categorías de individuos, como las de maestros o alumnos y maridos o mujeres. Estas normas abarcan las mutuas expectativas de derechos y obligaciones, pero abarcan también las expectativas comunicativas, las clases de cosas que se espera que digan categorías particulares de personas en momentos y situaciones particulares (Young, 1992, p. 88)

Los roles tiene una relación directa con la identidad de una persona, quien generalmente para definirse recurre a los roles que ella desempeña en las distintas instituciones. En la institución familiar se es padre, hijo, abuelo, hermano, etc., quiere decir que una persona puede ocupar varios roles, en forma simultánea y consecutiva (Hargreaves, 1986). A pesar de ello, una persona no puede ser interpretada solo como una suma de roles, porque cuando se conoce a una persona a profundidad esta tendrá la posibilidad y la confianza para estar fuera de su rol, darse a conocer como individuo. De la misma manera, un docente puede cumplir subroles, es decir dentro de su rol de profesor puede realizar otras funciones tales como: orientador, asesor, mantenedor, informador, motivador, mediador, instructor, organizador, clasificador, evaluador, etc. Esto dependerá de la concepción que tenga de sus funciones y de acuerdo con éstas establecerá unas pautas para la interacción y para el establecimiento de un clima social de aula.

En esa mutua percepción de los roles del docente y del estudiante, juega un papel importante el proceso de **atribución**, no solo de unos rasgos de personalidad sino de **intenciones y motivos**. Atribuir intenciones y motivos ayuda a entender un comportamiento.

Sin embargo, algunas veces esas atribuciones de intenciones son erradas y ello es fuentes de malos entendimientos en el aula. Así, lo que cuenta en la definición de los roles no son los rasgos objetivos de una situación o una persona sino la manera en que la gente percibe, interpreta y le atribuye un significado durante el acto comunicativo.

El tema de los roles se relaciona con el trabajo de Erving Goffman (1987) sobre las caras o la fachada que se convierte en la expresión que un individuo pone en juego, consciente o inconscientemente durante una acción y que hace parte de la configuración de su rol en la interacción. Hargreaves (1986), retomando las ideas de Goffman, llama la atención sobre los dos tipos de información que pueden conformar un rol: una información que yo mismo doy (given) y otra que emana (given off). La primera es casi siempre controlada por el hablante y está generalmente en lo verbal; la otra no está siempre controlada y no se es consciente de ella.

Llama la atención Hargreaves (1986) sobre la importancia de comprender que siempre se desempeña un rol dentro de una estructura social (macro), pero que este entendimiento no es suficiente para comprender la interacción social (micro). "Por consiguiente, para el actuante de un rol social no es tanto cuestión de interpretación de un rol como de improvisación y construcción del comportamiento que llamamos desempeño de un rol (...) Así la realización de un rol llega a ser única e idiosincrásica para el actuante en un contexto interaccional específico. La ejecución de un rol es un acto de creación" (Hargreaves, 1986, p. 95).

Representar un rol no es un asunto literal, en la vida real no hay unos guiones fijos o un director escénico, los roles no son autoconstrucciones o esquemas dados, ni predeterminados sino construcciones compartidas, por ello un análisis de la interacción deberá dar cuenta de la manera en que se reconstruyen los roles dentro de marcos de actuación instituidos socialmente.

En el caso de los entornos virtuales se afirma que hay una pérdida de claves de contexto o reducción de signos sociales (*reduced social clues*) que caracteriza a la comunicación mediada por ordenador (CMO), aspecto al que se le atribuye la desinhibición de algunos participantes.

Los medios de correo electrónico, por ejemplo, limitados a textos y algunas imágenes, no recogen signos como características de género, edad, raza, estatus social, expresión facial y entonación, que se emplean de forma habitual en las interacciones cara a cara y contribuyen a su correcto desarrollo. La carencia de tales signos también se ha utilizado para explicar tanto la igualdad de participación (en términos de género o procedencia social) como los altos niveles de agresión que a veces se perciben en grupos mediados por ordenador (Galvez Mozo, 2005, p. 2).

Empero, existe otra vertiente de autores, entre ellos Howard Rheingold, que consideran que en la CMO, no hay una pérdida sino que hay otra forma de expresión para esas claves contextuales y que en esos ambientes es posible configurar comunidades complejas y sólidas, con fuertes lazos sociales y cuyo estudio se puede abordar mediante lo que Francisco Yus (2001) denomina la identidad textual, que opera de manera similar en la literatura, donde los significados se atribuyen y analizan a través del texto.

Por otra parte, asuntos como la disposición del mobiliario tiene una relación directa con las formas comunicativas que se pueden establecer entre el docente y los estudiantes, aspecto que también dependerá de los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo, una alineación horizontal en donde todos los alumnos están de cara al maestro y entre ellos se dan la espalda, es una distribución propia de lección magistral; espacios estructurados en círculo o en forma de una "u" son propios para la intervención de los estudiantes; la disposición de agrupaciones, favorece el trabajo entre subgrupos.

Lo anterior cuenta hoy con traducciones en la interfaz gráfica y las posibilidades comunicativas que ella brinda al permitir la creación de líneas de discusión o la visualización de los textos en diversas formas (por fecha, por título, por secuencia, etc.)

## 3. EL DISCURSO ELECTRÓNICO

### 3.1. Oralidad y escritura

La referencia a la oralidad y la escritura en este trabajo, está lejos de pretender una polarización, todo lo contrario, se quiere destacar su complementariedad e interdependencia para abordar las posibles transformaciones de estas prácticas en los entornos virtuales.

A la manera del interrogante que hace Walter Ong (1999) sobre la comprensión moderna de la oralidad, se puede plantear la siguiente pregunta: ¿qué hay de nuevo en la comprensión moderna de la oralidad y la escritura en los ambientes virtuales?

Hoy se dice que en los chat y los foros se presenta una oralización de la escritura (Yus, 2001) sin embargo, algunos momentos históricos dan cuenta de que la oralización fue una práctica de autores de manuscritos como Santo Tomás de Aquino, quien escribía con una estructura casi oral, en la que cada apartado u objeción comienza con una relación de objeciones contra el punto de vista que será adoptado por el autor, luego expone su opinión y finalmente responde a las objeciones en orden. Así mismo, los poetas antiguos escribían imaginándose su declamación ante el público. En la Edad Media se escriben textos filosóficos y teológicos a manera de objeciones, de forma que el lector puede imaginarse un debate (Ong, 1999).

La escritura, especialmente desde la Edad Media cuando se pasa de una lectura poética dependiente de su emisor a la prosa, inaugura nuevas coordenadas espacio temporales al desligar la lectura de su emisor y de su escritor, dejando espacio para otras interpretaciones. Así, la hermenéutica reemplaza a la retórica. Son más frecuentes los géneros escritos que los orales, sin embargo expresiones como las conferencias, discursos y actos ceremoniales pueden considerarse como variaciones del habla oral que no tienen un tono conversacional convencional.

### 3.2. Las formas dialogadas del discurso en los ambientes virtuales

El estudio del diálogo dentro de los ambientes virtuales también ha comenzado a ser frecuente, tal como lo fue en la década de los 90, especialmente, mediante los análisis conversacionales. Tradicionalmente el diálogo ha sido concebido como un texto verbal que se expresa en una situación cara a cara (directo) por dos o más hablantes (interactivamente) en actitud de colaboración, en unidad de tema y de fin, y entre los cuales se da una alternancia de turnos bajo unas normas conversacionales (Bobes Naves, 1992). Sin embargo, los ambientes virtuales propician otras formas de presencia que transforman la manera de entender una situación dialógica que no siempre está bajo la dinámica de la conversación oral tradicional.

Una de las características esenciales del diálogo es que cada participación debe ser tenida en cuenta para no decir lo que el otro ya ha dicho, en este caso la presencia física es casi una garantía de que esto se cumpla. Igualmente, el orden de la interacción debe considerar lo dicho anteriormente y mantener una progresión que permita que el diálogo avance hacia la conclusión. En un ambiente virtual, como por ejemplo los foros, garantizar la total ausencia de repetición más complicado, puesto que requeriría que todos los participantes lean la totalidad de los mensajes, situación ideal, que no siempre se cumple en la práctica. Igualmente no se puede garantizar una progresión y por el contrario muchas veces hay mensajes repetitivos que no contribuyen al avance de la conversación.

El diálogo es un proceso de interacción en el que la actividad de los interlocutores es complementaria para la *creación de un sentido único* a lo largo del proceso y mientras este dura. La convergencia de las intervenciones hacia la unidad de sentido es el rasgo que diferencia al diálogo de otros procesos interactivos como puede ser la conversación que es abierta en cuanto al sentido: las intervenciones en esta son suplementarias y autónomas dentro del tema sobre el que se habla, los interlocutores hablan cuando quieren y con las ideas que estimen oportunas dentro de la coherencia conversacional, sin que tengan que atenerse a la unidad de sentido, o seguir conversando para lograrla. (...) Podemos

decir que en el diálogo las intervenciones son complementarias hacia un fin, mientras que en la conversación se suman las de todos y lo que resulta es válido porque no se busca un fin común: la conversación puede tener un valor lúdico, el diálogo tiene un valor pragmático (Bobes Naves, 1992, p. 38).

Siguiendo a Bobes, se confirma que una conversación puede tener tantas intenciones como interlocutores participen en ella y no progresa hacia un fin determinado, ni discute la pertinencia de los distintos enunciados o argumentos, es decir una conversación no avanza por argumentos sino por intervenciones, en una conversación no se busca profundizar en los argumentos sino que pueden presentarse asociaciones y derivaciones hacia otros temas, he aquí una gran diferencia que resulta relevante a la hora de valorar las intervenciones de los espacios con fines de aprendizaje desde un enfoque pragmático, porque si acogemos esta diferenciación (entre diálogo y conversación) se puede afirmar que solo merecería un análisis pragmático (en función de la eficacia, adecuación y pertinencia) aquellas discusiones que se llamen diálogos, aunque en la práctica esto no se presenta de esa manera y varias de las investigaciones reportadas en el estado del arte someten a un análisis cognitivo y pragmático la progresión argumental, aunque algunos de dichos foros podrían no haberse considerado como diálogos (bajo esta perspectiva de Bobes Naves) desde el inicio sino que tendrían características que los hacen más similares a una conversación y no serían susceptibles de un análisis desde la pragmática.

En principio, si contemplamos otra de las características definitorias del diálogo como la igualdad de los roles entre interlocutores o la no jerarquización de las relaciones como garantía de la libertad de expresión, podríamos afirmar que los espacios virtuales favorecen esa "democratización" de las intervenciones, sin embargo, no es un aspecto que dependa de la herramienta, sino de varios factores como las posibilidades de acceso, los fines para los cuáles fueron creados dichos espacios y la estructura de poder que gestiona la existencia de los mismos, determinada, en buena parte, por las institucionalidad escolar. Es decir, siempre hay riesgos de que la horizontalidad del diálogo sea solo una condición ideal.

Otro de los aspectos sociales implicados en una relación dialógica es la aceptación de los roles, un aspecto en apariencia no problemático que se torna interesante en ambientes educativos, en donde aceptar el rol del par (el otro estudiante) como el de un interlocutor válido presenta sus dificultades, dado que cuando se observan las estructuras de participación reportadas en la indagación documental, los esquemas demuestran que las intervenciones se hacen sobre lo que dice el docente y poco se complementa la intervención de los otros estudiantes; aspecto que estudia María del Carmen Bobes bajo el concepto de *dialogismo*, "el dialogismo es la relación que el receptor establece, por el hecho de serlo, con el emisor a partir de la idea que el mismo emisor se forma de él y que proyecta sobre el discurso para presentarlo de modo más adecuado al ser y al entender del emisor" (Bobes Naves, 1992, p.76)

El diálogo es, en todo caso, una de las formas más sólidas de interacción, puesto que implica no solo la actividad de varios sujetos, sino que las actividad de ambos estén en relación y se afecten mutuamente, lo cual presenta ya una relación directa y pragmática que Grice (1989) ha definido como interacción cooperante. Resulta importante hacer notar que los foros, precisamente, se asumen como espacios dialógicos, pero los supuestos con los que se entiende dicha relación distan bastante de lo que un diálogo formalmente implicaría por ejemplo, según María del Carmen Bobes (1992) no es diálogo el intercambio social dirigido desde afuera por un moderador que se encarga de que los turnos se cumplan. Según lo anterior, la mayoría de los foros educativos moderados por docentes no serían en estricto sentido diálogos, es por ello que quizás sea este uno de los aspectos más importantes a trabajar para mejorar la calidad de las discusiones en ambientes virtuales

Es necesaria, entonces, una distinción entre los tipos de actividad lingüística (información, comunicación, conversación, diálogo) y de acuerdo con ello gestionar los distintos espacios virtuales. En el caso de foros con fines educativos, tanto estudiantes como docentes deberán tener claridad, pues cada una de estas actividades comporta unos rituales bajo los cuales se desarrolla cada situación social y contribuye a que este espacio pueda ser eficaz o no de acuerdo con los propósitos de aprendizaje para los que fue creado y para los que en la práctica se usará.

### 3.3. La identidad en los entornos virtuales : “todo lo que ven son tus palabras”<sup>38</sup>

Un aspecto clave dentro de las relaciones interpersonales es la identidad de cada uno de los individuos y de estos como parte de una comunidad. La pertenencia a una comunidad (de habla, raza o epistemológica, entre otras) moldea los discursos que configuran la identidad individual. Es lenguaje el que sustenta, en buena parte, la comunicación en la que se construyen las identidades individuales y grupales. Pero en las interacciones cara a cara además de los discursos hay otros códigos (la vestimenta, los gestos, los objetos. . .) que marcan las claves de identidad con una comunidad. Sin embargo, en los ambientes virtuales la identidad es, en gran medida, de base textual, con lo cual la significación e interpretación de los discursos es aún más importante, por ser, prácticamente, la única fuente de información para la creación de identificaciones.

La pertenencia a una comunidad de habla supone comprobar qué grado de *entorno cognitivo mutuo* se tiene, es decir, si se comparte la representación mental de una información o un hecho como verdadera (o posiblemente verdadera) por parte de los miembros. Este tipo de información se dice que es *manifiesta* y hace parte de las convenciones sociales que marcan las pautas del comportamiento y la interacción.

Al no estar presentes en Internet las claves de la corporeidad física y/o del contexto (el caso más evidente sería el foro de base exclusivamente textual) “ El texto sirve como portador de los atributos de identidad de quien los escribe y transmite por Internet. En un medio interactivo que ha despojado a la persona del cuerpo y a este de su ubicación espacio - temporal , solo queda la **identidad textual**” (Yus, 2001, p. 58). Al perderse buena parte de la información contextual del cara a cara, Yus afirma que se tienen más posibilidades de que una comunicación sea interpretada de manera incorrecta. Para ello, se han aplicado teorías como la de *la reducción de incertidumbre (uncertainty reduction theory)* y *la de la pistas del contexto social (social context cues theory)*.

De forma paralela a esa “pérdida” de claves contextuales, también se han observado mecanismos para superarla, y de acuerdo con Francisco Yus (2001) la gente que participa de los entornos virtuales le pone más atención a los aspectos internos del yo como los sentimientos, las actitudes y los valores. La identidad basada en el texto exigiría, entonces, reajustar las claves en las que se apoyan nuestras inferencias y los aspectos compartidos de los entornos cognitivos mutuos entre los interlocutores.

Las pautas para la configuración de la identidad en los espacios virtuales confirma que cuando se habla de las transformaciones mediadas por TIC, éstas no se refieren solo a habilidades técnicas o mentales, sino que las mediaciones tecnológicas indagan principalmente por los sujetos, quienes potencian esos espacios para explorar otras dimensiones de su identidad (Rueda Ortiz, 2007). Análogamente, Ana Gálvez Mozo (2005), enfatiza en que los entornos virtuales no son meros entramados de mensajes sino, espacios para la sociabilidad, lo cual explica el esfuerzo de presentación de sí mismos que deben realizar los participantes en dichos espacios.

Todo esto se torna especialmente relevante en el caso de los foros universitarios y educativos en general. Éstos son mucho más que espacios para intercambiar contenidos académicos. La mayoría de análisis que de ellos mismos se han realizado (Prats, 2001; Villalba, 2001) tienden a centrar su atención en el proceso formativo y soslayan que en ellos se produce una rica interacción y verdadera realidad social (Galvez Mozo, 2005, p. 3).

## Resumen

A lo largo de los párrafos anteriores, se brindó un panorama de la comunicación desde una doble perspectiva: pragmática e interaccionista. Los actos de habla, las implicaturas, el principio de cooperación, la relevancia, la ciberpragmática, los roles, los rituales entre otros conceptos, se despliegan bajo la lente inédita de las mediaciones tecnológicas que hoy definen los ambientes virtuales. Al mismo tiempo, se hace un acercamiento a la interacción comunicativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes virtuales y se introducen algunos tópicos del discurso electrónico. Finalmente, es importante destacar que, de buena parte, de las ideas aquí expuestas surgieron las pistas metodológicas que se desarrollan en el capítulo siguiente.

38 Expresión tomada del libro: “La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet” Sherry Turkle (1997)



# CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

## 1. Lineamientos metodológicos generales y reflexión inicial

Se inicia este capítulo con una presentación de la metodología inicial, que a medida que avanzó el trabajo investigativo se modificó y delimitó en sus pretensiones y alcances. Este despliegue, si se quiere un poco extenso, se hace de forma deliberada puesto que se valora como un resultado y no solo como una formalidad del protocolo investigativo. He aquí la intención que acompaña los párrafos que siguen.

Esta investigación, de tipo *cualitativo* hace una descripción detallada de una realidad social específica y está desprovista de fines generalizadores. Su centro es el estudio de la interacción humana en contextos de aprendizaje mediados por tecnología. Allí, se observaron los aspectos más significativos del proceso de interacción y el sentido que los individuos en relación, le otorgan a este intercambio.

Inicialmente se planteó el estudio de un solo curso en profundidad y hacerle un seguimiento durante el periodo académico, es decir un análisis longitudinal. Sin embargo, por razones prácticas, y evidencias empíricas se descartó dicho propósito<sup>39</sup> y como se verá más adelante se hizo una proceso exhaustivo para la selección de los cursos objeto de estudio.

Se asumió el *estudio de casos* como estrategia central, en atención a las particularidades, tanto de la institución, como de los procesos de incorporación de TIC que allí se han vivido por más de 12 años, entre ellos están: ser una institución de tradición presencial, poseer un grupo de investigación en este tema, contar con un modelo y una propuesta formativa de docentes para la enseñanza en ambientes virtuales, asumir como uno de los ejes de la transformación curricular la mediación de TIC y contar con cursos en marcha desde hace más de 10 años.

Los datos se obtuvieron por observación del registro de los textos de los foros, así como por entrevistas a docentes y estudiantes participantes en las actividades formativas, con el fin de conocer el sentido que ellos mismos le otorgan a estas discusiones. Ello bajo un enfoque pragmático que orientó la construcción de instrumentos.<sup>40</sup>

El procesamiento e interpretación de los datos se hizo mediante el análisis del discurso desde la función interpersonal del lenguaje (Halliday, 1979).

39 De los cursos susceptibles de análisis que fueron preseleccionados y luego de un recorrido y observación, solo uno de ellos (Curso de Problemas Colombianos) tenía el foro como actividad central durante todo el curso, pero con propuestas participativas diferentes, con lo cual se descartaba poder ver un proceso evolutivo dentro de una misma dinámica propuesta de interacción.

40 Este enfoque está soportado por autores como J. Austin (1990), J. Searle (1980), S. Levinson (1983), P. Bourdieu (1985), M. Escandel (1993), Sperber y Wilson (1994) y otros ya mencionados en el marco teórico de esta investigación.

De otro lado, y retomando la idea de presentar la metodología como un producto, se considera pertinente realizar algunas reflexiones sobre lo que implican los ambientes virtuales dentro de la metodología investigativa. Los cambios en las formas expresivas, en las coordenadas de tiempo y espacio, en las posibilidades inéditas de relacionamiento y en general los cambios producidos a partir de la mediación de las TIC, plantean retos metodológicos en el ámbito educativo y comunicacional.

El investigador que inicia un trabajo en este campo se encuentra frente a tres retos: *primero*, redefinir su objeto y contexto de estudio, todo aquello que conoce como realidad y frente a la cual la investigación tradicional ha planteado distintas formas de abordaje parece modificarse, complementarse o ampliarse según sea la mirada que se tenga de lo virtual. Aquí, el investigador se interroga sobre la forma en que los paradigmas investigativos, bajo los cuales se ha explicado su visión del mundo, funcionan para estas nuevas coordenadas de lo virtual. Paradigmas de las ciencias sociales como el interpretativo, el sociocrítico o el estructuralismo deberán actualizarse para el escenario de las TIC.

Como *segundo reto* hay una pregunta por el método y la manera en que estos orientan la comprensión del ciberespacio; ya sea que se hable de la teoría fundamentada, la fenomenología, el interaccionismo simbólico, el estudio de caso o la etnografía el investigador deberá resolver cuál será su comunidad, su relación con ella, la forma en que se aproxima o que ésta participa con voz propia en la investigación.

Y como *tercer reto*, el investigador al materializar la manera de obtener la información tendrá que pensar en las técnicas e instrumentos, tales como los cuestionarios, las entrevistas, la observación, los diarios de campo entre muchos otros, que dadas las posibilidades tecnológicas actuales también se transforman.

Con este panorama, pleno de desafíos e interrogantes se pretende mostrar el camino, e incluso, los desvíos que se realizaron para llegar a obtener el corpus de datos y las distintas estrategias de análisis implementadas para darle sentido a los mismos. Se reitera que desplegar en forma suficiente el proceso metodológico llevado a cabo es una contribución ineludible e intencional desde el inicio de este proceso ya que los ambientes virtuales son escenarios en pleno desarrollo metodológico y requieren de una permanente discusión sobre las formas de indagación, de tal manera que se pueda fortalecer su rigor metodológico dentro de la comunidad investigativa. Se quiere, entonces, no solo cumplir un requerimiento que soporte la validez de esta investigación sino realizar un aporte en este sentido.

## 2. La investigación en comunicación dentro de un marco educativo mediado por TIC

Cuando se revisan los trabajos de otros investigadores sociales de la red, se pueden encontrar: producciones como las de Steve Jones (1999), quien manifiesta una preocupación por los métodos para el estudio de internet; los trabajos de Christine Hine (2001) y Joan Mayans I planeéis (2002), inquietos por la etnografía virtual; Francisco Yus (2001), dentro de la ciberpragmática; y los trabajos de Lindlof y Taylord (2010), quienes han aportado perspectivas investigativas sobre la Comunicación Mediada por Computador (CMC). Todos, hace ya una década han aportado sus experiencias sistemáticas convirtiéndose en referentes clásicos que han permitido el avance de la investigación en ambientes virtuales.

Lo que constituye un punto de encuentro y de partida común para estas propuestas y sus autores es el escenario infocomunicacional en el que exploran y responden sus interrogantes. Este escenario ha sido denominado como el ciberespacio, Internet, pero particularmente la comunicación que se ha dado en este entorno ha sido objeto de estudio e interés metodológico dentro de lo que se ha denominado como la comunicación mediada por ordenador (CMO).

Dicho espacio y sus formas comunicativas son las que configuran un reto para los investigadores. Por ejemplo Rubén Arriazu Muñoz, (2007), plantea que en la actualidad, se parte de los preceptos metodológicos ortodoxos buscando mecanismos de adecuación que hagan factible el registro y sistematización de la información comunicativa virtual, pero al tiempo adaptar dichos planteamientos ortodoxos a un nuevo contexto de investigación social engendra nuevos interrogantes frente a su propio uso. En este mismo sentido Orellana y Sánchez (2007) destacan el potencial documental, observacional y conversacional de los

ambientes virtuales, con lo cual a su vez se modifican las formas de recolección, el trabajo de campo en general, el registro y el análisis de datos. En este sentido, es que se puede entender que los foros, por ejemplo, han sido escenarios predominantes para el estudio de la interacción entre docentes y estudiantes dadas las posibilidades de registro del discurso que de alguna manera facilitan el estudio de los mismos<sup>41</sup>.

### **3. Fundamentación del enfoque metodológico. La pragmática y el interaccionismo simbólico: enfoques teóricos con implicaciones metodológicas**

La forma de proceder, indagar y en definitiva, conocer una realidad social, viene determinada por un sustrato teórico que impulsa, guía y justifica su propia forma de actuar. En el caso de las ciencias sociales, la comprensión de los factores y elementos que subyacen en un entorno social, complejo, interdependiente y en continua vorágine de cambio, hace necesaria la interrelación analítica de varios procedimientos de investigación (Arriazu Muñoz, 2007, p. 2).

Resulta particular para este trabajo que el marco teórico que fundamenta el estudio de la interacción, tenga, a su vez, tanta incidencia metodológica y es por ello que se despliegan las principales implicaciones que marcaron el desarrollo metodológico, ello se configura como un aporte para futuras investigaciones<sup>42</sup>.

#### **3.1. La pragmática: énfasis en la mirada contextual como clave interpretativa del lenguaje**

Estudiar la CMC bajo un enfoque pragmático implica metodológicamente que hay un interés especial por la observación del *contexto* en el que se produce el intercambio comunicativo y la manera cómo dicho contexto influye en la construcción de significados. Los ambientes virtuales plantean situaciones inéditas de la comunicación que es necesario comprender, en especial cuando se tienen fines formativos. La pragmática permite actuar en la contingencia entenderla para mejorar la comunicación o ser más eficaz en el cumplimiento de los objetivos comunicativos y por ende pedagógicos. El énfasis en el análisis de la situación comunicativa es un asunto de capital importancia en la relación docente y estudiante que se materializa en la puesta en juego de las estrategias didácticas en las que media tanto la tecnología como la comunicación.

Igualmente, la pragmática presenta para la metodología el reto de indagar por las *intenciones* con las que se emiten los mensajes, de tal forma que se descentran los análisis de la sola capacidad descriptiva e informativa de los mensajes para pasar el terreno de las *interpretaciones*, horizonte menos estudiado dentro de la comunicación educativa dada la tendencia o afán por el estudio de la progresión argumental de corte cognitivo. La interpretación, entonces, requiere de un estudio de las condiciones de producción y de recepción de los mensajes, sin que ello implique centrarse en la codificación y decodificación, sino en las múltiples mediaciones que están presentes en el intercambio formativo, aspectos por los que la pedagogía no se pregunta directamente pero que sería básico entender dentro de los procesos de construcción del conocimiento. Esto quiere decir que acogerse a un enfoque pragmático está más del lado de comprender la praxis comunicativa en escenarios virtuales, que de comprender los procesos cognitivos presentes en la codificación y decodificación. Aquí, una interpretación dependiente del contexto se convierte en el centro de los procesos de construcción de conocimiento (Austin, 1962; Searle, 1980; Bourdieu, 1985; Van Dijk, 1988; Sperber y Wilson, 1994; Yus, 2001; Mayans, 2002)

#### **3.2. El interaccionismo simbólico: la comunicación como acto creativo de y con el otro**

Lo primero que se tendría que destacar en clave metodológica sobre el interaccionismo simbólico es que brinda una interpretación de la comunicación como proceso por el cual los sujetos forman con sus acciones mutuas los *significados*, con los cuales dan *sentido* a la realidad que viven. De esta manera la comunicación no se reduce a una mera expresión de significados. Ello implica, entonces, que se tenga que indagar tanto por los significados que los interlocutores otorgan a sus acciones como por las acciones

41 En el Capítulo 2 de esta tesis, donde se describe el estado del arte, se pueden ver evidencias de la popularidad del estudio de la interacción mediante los foros.

42 Una explicación más extensa y precisa de las implicaciones metodológicas de estos enfoques se podrá apreciar en el proceso por el cual se construyó un instrumento para el análisis categorial, tanto de los textos producidos en el evento comunicativo didáctico de los foros como en las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes de los cursos.

mismas en las que se produce la interacción. Se estudian, tanto los marcos de acción que median en las relaciones intersubjetivas, como el producto discursivo de la misma y los significados que los sujetos dan a su desempeño. Significados que además no son estáticos sino que están en continua transformación por la dinámica permanente de la interacción o lo que en otras palabras sería el reconocimiento de la interacción como proceso formativo de los significados y no solo expresivo de estos.

"La tarea del investigador que estudia una esfera cualquiera de la vida social consiste en averiguar qué forma de interacción está en juego en lugar de imponerle una" (Blumer, 1981, p. 40). Concebir la interacción como proceso formativo es reconocer que no se puede garantizar una o unas formas específicas de interacción social. Por tanto, desde esta visión la interacción humana no está organizada de una forma especial, por el contrario lo que deberá interpretar un observador son las diversas formas que toma la interacción, en lugar de asumir de antemano que la interacción está predeterminada.

La interacción desde el enfoque del interaccionismo simbólico, porta una idéntica preocupación por las técnicas de investigación que acompañó a sus teóricos, quienes se inquietaron por las estrategias adecuadas para analizar los gestos, la entonación, la mirada y las expresiones que hacen parte de los códigos comunicativos, aspectos que hoy se traducen en la inquietud por las formas adecuadas para registrar y analizar los procesos de comunicación mediados por las TIC.

De igual manera, este enfoque pone su énfasis en la situación comunicativa "(...) por tanto, el objeto de estudio fundamental es la relación misma, más que las personas que están implicadas en ella. De ahí que la interacción se erija como el centro del debate y como el objeto a atender antes que cualquier otro elemento" (Rizo, 2004, p. 13).

Buena parte de estas observaciones influyeron en seleccionar como caso de estudio no los sujetos sino la situación comunicativa particular en la que estos se relacionan. Sin embargo, el interaccionismo marca un claro énfasis en el papel activo de los sujetos, con lo cual lo anterior no quiere decir que no se consulte al sujeto, todo lo contrario se trata de interpretar su acción desde su propio lugar.

Esto significa que hay que observar la situación con los ojos del agente, ver los aspectos que este tiene en cuenta y cómo interpreta dichos aspectos, anotar los actos alternativos programados de antemano y tratar de seguir la interpretación que conduce a la selección y ejecución de uno de esos actos prefigurados. La determinación y análisis de la trayectoria de un acto es esencial para la comprensión empírica de la acción social (...) (Blumer, 1981, p. 42)

Por otra parte, la conciencia de la comunicación verbal y no verbal por parte de los teóricos de Palo Alto es útil hoy para ver cómo se transforman algunas maneras expresivas e incluso para observar cómo a partir de ellas creamos otras expresiones inéditas para reconfigurar nuestras "caras" e incluso los roles en un nuevo contexto.

Finalmente, se puede decir que la pragmática y el interaccionismo simbólico como enfoques teóricos son complementarios, y para efectos metodológicos son compatibles en la medida en que los sujetos se relacionan por las acciones que comparten, por las actividades que realizan conjuntamente. Es allí donde media el discurso, el cual porta la acción (pragmática) que a su vez resulta ser un principio de interaccionismo en donde las personas están comprometidas mediante una mutua acción discursiva.

## 4.1. Estrategias metodológicas

### 4.1.1. Estudio de caso

Como lo señala la literatura sobre el tema (Flyvbjerg, 2004.; López- Barajas Zayas y Montoya, 1995; Ruiz Carrascosa, 1995; Stake, 2005; Yin, 1994) el estudio de caso es una estrategia adecuada para el análisis de aspectos contextuales, el cual resulta idóneo para un enfoque centrado en la pragmática como el de esta investigación. El estudio de caso contempla la indagación de los puntos de vista y percepciones de los participantes lo cual coincide con las implicaciones metodológicas del interaccionismo simbólico.

Por otra parte, si se toman en cuenta las diferenciaciones que realiza Robert Stake<sup>43</sup> (2005) cuando habla de los propósitos de la investigación y la definición de un caso, se puede afirmar que para la presente investigación más que evaluar un programa específico, lo que se quiere es tener una comprensión de la interacción comunicativa con fines educativos en ambientes virtuales y para ello se encontró propicio el escenario que presenta la UPB, mediante los tres cursos seleccionados. Así, lo que aquí se denomina caso son tipos de situaciones comunicativas en el marco formativo de cada curso y dentro de un marco común institucional. Aunque lo anterior pareciera distar un poco de lo que afirma Stake, cuando habla de que son casos evidentes las personas o los programas, se coincide con este autor al seleccionar el foro como evento o sistema acotado para su análisis dados los límites y sus partes constituyentes.

Desde que se iniciaron los primeros pasos en el rastreo de la interacción comunicativa en ambientes virtuales con fines educativos, el foro se presentó como el escenario idóneo o paradigmático para su estudio. Pero si bien el lugar central del foro para el estudio de la interacción era evidente desde la indagación documental, el propósito de esta tesis pretendió superar siempre el foro como escenario y marcar el interés por el estudio de la interacción mediante el discurso electrónico.

Así para esta investigación no se asumió el foro como escenario investigativo desde el inicio sino que, precisamente, se analizó cuál era, en el caso de la UPB, el escenario donde mayor relación intersubjetiva se presentaba o donde se producía mayor cantidad de texto electrónico (discurso electrónico) producto de la relación pedagógica entre docentes y estudiantes. Lo que se describe a continuación es el proceso por el cual se llegó al foro como escenario investigativo de este trabajo.

#### 4.1.1.1. La selección del escenario comunicativo para el estudio de la interacción en la UPB

La selección del foro como escenario para el estudio de la interacción comunicativa fue producto experiencias previas de la autora, de varias etapas de observación, de algunas evidencias documentales y de los datos empíricos.

En diciembre del 2006, se comenzó con un plan de observaciones informales que permitieran dar cuenta de manera descriptiva y panorámica del uso que los distintos cursos y programa de la UPB, hacían de las dos plataformas existentes para esa fecha (Blackboard y Moodle), con este fin se diseñó un blog a manera de cuaderno de campo en el que se hizo un primer diagnóstico<sup>44</sup>. En el 2007 se realizó un segundo diagnóstico y en el primer semestre del 2009 se hizo el último diagnóstico, con base en el cual se toma el corpus investigativo que se describe a continuación y que es la base de los análisis empíricos realizados en este trabajo.

Algunas características de lo observado y decisiones frente a los datos para la configuración del corpus definitivo:

- La mayor parte de los espacios creados en Moodle correspondían a cursos de pregrado y postgrado. Otros espacios

<sup>43</sup> Este autor denomina trabajo intrínseco de casos cuando se quiere evaluar un programa, porque queremos aprender de ese programa en específico y no de otros; y estudio instrumental de casos cuando se quiere investigar una situación paradójica y se tiene la necesidad de comprensión general, en la que se sabe que se puede entender mediante un caso, es decir que lo que interesa no es el caso en sí sino la situación. En este último se ubica la presente investigación.

<sup>44</sup> Este trabajo no se reporta ni se anexa en su totalidad por la obsolescencia de los datos. Sin embargo, la estrategia del blog como técnica de diario de campo para fines investigativo puede ser interesante para otras investigaciones y por ello se puede ver este trabajo en: <http://anotacionesdecampo.blogspot.com/>

correspondieron a procesos académicos e investigativos de distintas comunidades académicas y facultades. Frente a esa diversidad de espacios se consideró pertinente el análisis solo de cursos de pregrado por ser los mayoritarios, pero sobre todo por compartir unas mismas condiciones de partida, ya que los cursos de postgrado contaron con procesos especiales.

- La UPB cuenta con otras seccionales en las ciudades de Bucaramanga, Palmira, Montería y Bogotá. Sin embargo, la seccional donde están concentrados la mayoría de los programas y en todas las áreas de conocimiento es en la seccional Medellín, en la que se hicieron las observaciones de los cursos de la plataforma y se tomaron las experiencias concretas de esta investigación.
- De acuerdo con los antecedentes de lo que ha sido la trayectoria de la incorporación de TIC en la UPB, se pueden identificar varios períodos en los últimos 10 años:
  - › 2002 - 2003: periodo inicial de reflexión y experimentación técnica con algunas plataformas como Learning Space.
  - › 2004 - 2005: periodo de conformación de un corpus conceptual y una propuesta pedagógica para la enseñanza en ambientes virtuales resultado de investigaciones del grupo EAV.
  - › 2006 - 2008: periodo de expansión en el uso de plataformas LMS en algunos programas de la UPB así: espacios creados en Blackboard 67, espacios creados en Moodle 55, para un total de 122 espacios.
  - › 2009 - 2010: periodo de auge en la creación de espacios al presentarse en la plataforma entre 600 a 800 espacios.  
*En este periodo se toma la muestra de los cursos objeto de esta investigación*
  - › 2011: periodo de expansión dado el número de espacios creados en Moodle 1226<sup>45</sup>

De acuerdo con este panorama los espacios existentes en Moodle a la fecha de selección de la muestra (Mayo de 2009) era de 600, de los cuales había 140 que se podían considerar como cursos y que estaban activos, el resto (460) eran cursos inactivos o espacios para la gestión de procesos académicos y de prueba para la formación de docentes.

Una vez establecido los cursos activos se realizó un conteo de *recursos* y *actividades* usados en estos 140 cursos. En este sentido vale la pena aclarar qué se entiende por *recursos* y *actividades* dentro del Moodle:

**ACTIVIDADES:** se refiere a los módulos disponibles para configurar un curso, se puede afirmar que es como un **banco o repertorio de actividades** que el docente puede seleccionar para ser usadas con distintos fines didácticos. Para el caso de la UPB estaban disponibles las siguientes actividades en Moodle:

Tabla 4.1 Tipos de actividades en Moodle.

 **Base de Datos:** permite al profesor y/o a los estudiantes construir, mostrar y buscar en un banco de registros sobre cualquier asunto.

 **Chat:** permite que los participantes mantengan una conversación en tiempo real (sincrónico) a través de Internet.

 **Consulta:** el profesor hace una pregunta y especifica una serie de respuestas entre las cuales deben elegir los alumnos. Puede ser útil para realizar encuestas rápidas, estimular la reflexión, permitir que el grupo decida sobre cualquier tema o para recabar el consentimiento para realizar una investigación.

 **Cuestionario:** permite diseñar y plantear cuestionarios consistentes en: opción múltiple, falso/verdadero y respuestas cortas.

 **Diario:** fomenta una actividad reflexiva. El profesor incita a los estudiantes a reflexionar sobre un tema en particular y el estudiante puede editar y pulir su respuesta conforme pasa el tiempo. Este diario es privado, sólo puede ser visto por el profesor, quien puede ofrecer respuestas y calificaciones en cada ocasión.

45 Corresponde a la cifra de espacios creados a septiembre de 2011. La noción de espacios no es correspondiente a cursos, es decir que allí se incluyen sitios para gestión de procesos académicos y no solo cursos con fines de aprendizaje, por ejemplo: espacios creados para el proceso de reforma curricular y espacios creados por grupos investigativos para la comunicación entre sus miembros y la sistematización de su trabajo.

 **Encuesta:** proporciona un conjunto de instrumentos verificados que se han mostrado útiles para evaluar y estimular el aprendizaje en contextos de aprendizaje en línea. Los profesores pueden usarlas para recopilar datos de sus alumnos que les ayuden a aprender tanto sobre su clase como sobre su propia enseñanza.

 **Foro:** es aquí donde se dan la mayor parte de los debates. Los foros pueden estructurarse de diferentes maneras y pueden incluir la evaluación de cada mensaje por los compañeros.

 **Glosario:** permite a los participantes crear y mantener una lista de definiciones, como si fuese un diccionario.

 **Lección:** consiste en una serie de páginas, cada una de ellas normalmente termina con una pregunta y un número de respuestas posibles. Dependiendo de cuál sea la elección del estudiante progresará a la próxima página o volverá a una página anterior.

 **SCORM:** es un bloque de material web empaquetado de una manera que sigue el estándar SCORM de objetos de aprendizaje. Pueden incluir páginas web, gráficos, programas Javascript, presentaciones Flash y cualquier otra cosa que funcione en un navegador web.

 **Taller:** es una actividad para el trabajo en grupo que permite a los participantes diversas formas de evaluar los proyectos de los demás, así como proyectos-prototipo.

 **Tarea:** permite que el profesor asigne un trabajo a los alumnos que deberán preparar en algún medio digital (en cualquier formato) y remitirlo, subiéndolo al servidor. Las tareas típicas incluyen ensayos, proyectos, informes, etc.

 **Wiki:** posibilita la creación colectiva de documentos en un lenguaje simple de marcas utilizando un navegador web.

**RECURSOS:** se refiere principalmente a las distintas clases de **contenido web** que el profesor desea facilitar a los alumnos. Pueden ser archivos preparados y cargados en el servidor, páginas editadas directamente en Moodle o páginas web externas. En el siguiente cuadro figuran los tipos de recursos:

**Tabla 4.2 Tipos de recursos en Moodle.**

**Página de texto:** es una página escrita en texto plano. Dispone de varios tipos de formateado para ayudar a convertir el texto plano en páginas web.

**Página HTML:** facilita confeccionar una página web completa dentro de Moodle. La página se almacena en la base de datos, no como archivo.

**Archivos y páginas web:** este tipo de recurso permite enlazar cualquier página web u otro archivo de la web pública o que haya sido subido al área de archivos del curso desde el ordenador personal.

**Directorio:** puede mostrar un directorio completo (junto con sus subdirectorios) desde el área de archivos del curso para que los estudiantes los vean y naveguen por ellos.

**Etiquetas:** son algo diferentes de otros recursos por cuanto son textos e imágenes que realmente están incrustadas entre el resto de enlaces de actividad en la página del curso.

#### 4.1.1.2 Recurrencia de actividades y recursos

Durante cuatro meses (febrero a junio) se realizó una observación tanto para verificar los cursos activos, como para la realización de un conteo de la recurrencia de las actividades y los recursos utilizados en cada uno de ellos. Los resultados se presentan a continuación:

Tabla 4.3 Usos de recursos/ actividades en Moodle, UPB, junio de 2009

Resumen de actividades creadas en Moodle	
PÁGINA DE TEXTO	44
PÁGINA WEB	69
ENLACE ARCHIVO/WEB	137
DIRECTORIO	44
BASE DATOS	9
CHAT	34
CONSULTA	16
CUESTIONARIO	47
DIARIO	20
ENCUESTA	3
<b>FORO</b>	<b>102</b>
GLOSARIO	13
LECCIÓN	11
SCORN	0
TALLER	6
TAREA	86
WEBQUEST	2
WIKI	9

Resultados de frecuencia de uso tanto de los recursos como de las actividades por escuelas en la UPB.

Tabla 4.4 Frecuencia de uso páginas de texto por Escuela, UPB, junio de 2009

Páginas de texto		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	4	9,1%
CIENCIAS DE LA SALUD	1	2,3%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	6	13,6%
CIENCIAS SOCIALES	9	20,5%
CIENCIAS POLITICAS	0	0,0%
<b>EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA</b>	<b>14</b>	<b>31,8%</b>
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	7	15,9%
INGENIERIAS	3	6,8%
<b>Total general</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

Tabla 4.5 Frecuencia de uso páginas web por Escuela, UPB, junio de 2009

Páginas Web		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	8	11,6%
CIENCIAS DE LA SALUD	1	1,4%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	2	2,9%
CIENCIAS SOCIALES	7	10,1%
CIENCIAS POLITICAS	0	0,0%
<b>EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA</b>	<b>25</b>	<b>36,2%</b>
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	8	11,6%
INGENIERIAS	18	26,1%
<b>Total general</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

Tabla 4.6 Frecuencia de uso de enlaces a archivos o web por Escuela, UPB, junio de 2009

Enlace archivo o Web		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	13	9,5%
CIENCIAS DE LA SALUD	1	0,7%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	12	8,8%
CIENCIAS SOCIALES	21	15,3%
CIENCIAS POLITICAS	2	1,5%
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	36	26,3%
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	13	9,5%
<b>INGENIERIAS</b>	<b>39</b>	<b>28,5%</b>
<b>Total general</b>	<b>137</b>	<b>100%</b>

Tabla 4.7 Frecuencia de uso del directorio por Escuela, UPB, junio de 2009

Directorio		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	2	4,5%
CIENCIAS DE LA SALUD	0	0,0%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	1	2,3%
CIENCIAS SOCIALES	6	13,6%
CIENCIAS POLITICAS	1	2,3%
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	9	20,5%
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	1	2,3%
<b>INGENIERIAS</b>	<b>24</b>	<b>54,5%</b>
<b>Total general</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

Tabla 4.8 Frecuencia de uso de la base de datos por Escuela, UPB, junio de 2009

Base de datos		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	4	44,4%
CIENCIAS DE LA SALUD	0	0,0%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	0	0,0%
CIENCIAS SOCIALES	3	33,3%
CIENCIAS POLITICAS	0	0,0%
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	2	22,2%
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	0	0,0%
INGENIERIAS	0	0,0%
<b>Total general</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>

Tabla 4.9 Frecuencia de uso de los chats por Escuela, UPB, junio de 2009

Chats		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	1	2,9%
CIENCIAS DE LA SALUD	0	0,0%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	4	11,8%
<b>CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>12</b>	<b>35,3%</b>
CIENCIAS POLITICAS	0	0,0%
<b>EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA</b>	<b>11</b>	<b>32,4%</b>
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	5	14,7%
INGENIERIAS	1	2,9%
<b>Total general</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

Tabla 4.10 Frecuencia de uso de la consulta por Escuela, UPB, junio de 2009

Consulta		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	0	0,0%
CIENCIAS DE LA SALUD	0	0,0%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	2	12,5%
CIENCIAS SOCIALES	3	18,8%
CIENCIAS POLITICAS	0	0,0%
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	4	25,0%
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	1	6,3%
<b>INGENIERIAS</b>	<b>6</b>	<b>37,5%</b>
<b>Total general</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

Tabla 4.11 Frecuencia de uso del cuestionario por Escuela, UPB, junio de 2009

Cuestionario		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	8	17,0%
CIENCIAS DE LA SALUD	1	2,1%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	7	14,9%
CIENCIAS SOCIALES	5	10,6%
CIENCIAS POLITICAS	0	0,0%
<b>EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA</b>	<b>11</b>	<b>23,4%</b>
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	6	12,8%
INGENIERIAS	9	19,1%
<b>Total general</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>

Tabla 4.12 Frecuencia de uso del diario por Escuela, UPB, junio de 2009

Diario		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	0	0,0%
CIENCIAS DE LA SALUD	0	0,0%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	2	10,0%
CIENCIAS SOCIALES	0	0,0%
CIENCIAS POLITICAS	0	0,0%
<b>EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA</b>	<b>15</b>	<b>75,0%</b>
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	2	10,0%
INGENIERIAS	1	5,0%
<b>Total general</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Tabla 4.13 Frecuencia de uso de la encuesta por Escuela, UPB, junio de 2009

Encuesta		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	0	0,0%
CIENCIAS DE LA SALUD	0	0,0%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	0	0,0%
CIENCIAS SOCIALES	1	33,3%
CIENCIAS POLITICAS	0	0,0%
<b>EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA</b>	<b>2</b>	<b>66,7%</b>
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	0	0,0%
INGENIERIAS	0	0,0%
<b>Total general</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

**Tabla 4.14 Frecuencia de uso de los foros por Escuela, UPB, junio de 2009**

Foros		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	4	3,9%
CIENCIAS DE LA SALUD	1	1,0%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	7	6,9%
CIENCIAS SOCIALES	18	17,6%
CIENCIAS POLITICAS	2	2,0%
<b>EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA</b>	<b>32</b>	<b>31,4%</b>
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	12	11,8%
INGENIERIAS	26	25,5%
<b>Total general</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

**Tabla 4.15 Frecuencia de uso del glosario por Escuela, UPB, junio de 2009**

Glosario		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	0	0,0%
CIENCIAS DE LA SALUD	1	7,7%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	0	0,0%
CIENCIAS SOCIALES	4	30,8%
CIENCIAS POLITICAS	0	0,0%
<b>EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA</b>	<b>6</b>	<b>46,2%</b>
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	0	0,0%
INGENIERIAS	2	15,4%
<b>Total general</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

**Tabla 4.16 Frecuencia de la lección por Escuela, UPB, junio de 2009**

Lección		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	0	0,0%
CIENCIAS DE LA SALUD	1	9,1%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	0	0,0%
<b>CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>3</b>	<b>27,3%</b>
CIENCIAS POLITICAS	0	0,0%
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	2	18,2%
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	2	18,2%
<b>INGENIERIAS</b>	<b>3</b>	<b>27,3%</b>
<b>Total general</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

**Tabla 4.17 Frecuencia de uso del taller por Escuela, UPB, junio de 2009**

Taller		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	0	0,0%
CIENCIAS DE LA SALUD	0	0,0%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	0	0,0%
<b>CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>3</b>	<b>50,0%</b>
CIENCIAS POLITICAS	1	16,7%
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	1	16,7%
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	0	0,0%
INGENIERIAS	1	16,7%
<b>Total general</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

**Tabla 4.18 Frecuencia de uso de la tarea por Escuela, UPB, junio de 2009**

Tarea		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	10	11,6%
CIENCIAS DE LA SALUD	1	1,2%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	7	8,1%
CIENCIAS SOCIALES	6	7,0%
CIENCIAS POLITICAS	1	1,2%
<b>EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA</b>	<b>25</b>	<b>29,1%</b>
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	12	14,0%
<b>INGENIERIAS</b>	<b>24</b>	<b>27,9%</b>
<b>Total general</b>	<b>86</b>	<b>100%</b>

**Tabla 4.19 Frecuencia de uso de la WebQuest por Escuela, UPB, junio de 2009**

WebQuest		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	0	0,0%
CIENCIAS DE LA SALUD	0	0,0%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	0	0,0%
<b>CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>1</b>	<b>50,0%</b>
CIENCIAS POLITICAS	0	0,0%
<b>EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA</b>	<b>1</b>	<b>50,0%</b>
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	0	0,0%
INGENIERIAS	0	0,0%
<b>Total general</b>	<b>2</b>	<b>100%</b>

Tabla 4.20 Frecuencia de uso de la Wiki por Escuela, UPB, junio de 2009

Wiki		
ARQUITECTURA Y DISEÑO	0	0,0%
CIENCIAS DE LA SALUD	0	0,0%
CIENCIAS ESTRATÉGICAS	1	11,1%
CIENCIAS SOCIALES	1	11,1%
CIENCIAS POLITICAS	0	0,0%
<b>EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA</b>	<b>4</b>	<b>44,4%</b>
FILOSOFIA, TEOLOGIA Y HUMANIDADES	1	11,1%
INGENIERIAS	2	22,2%
<b>Total general</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>

Lo que nos permiten ver estas tablas es que el *recurso* más utilizado es el enlace a páginas web (137), ello equivale, específicamente, al montaje de archivos en la plataforma. Por su parte la *actividad* más programada fue el foro con la creación de 102 de dichos espacios en los cursos activos para ese momento (140 cursos).

Este primer conteo permitió tener una evidencia numérica sobre el foro como la actividad más programada en la plataforma de la UPB. Así mismo, los datos tomados de la literatura coincidieron con señalar a los foros como el escenarios más utilizados para el estudio de la interacción comunicativa<sup>46</sup> (Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W., 2001; Redfern, S., y Naughton, N., 2002; Kirk, J. J. y Orr, R. L., 2003; Wozniak, H. y Silveira, S., 2004; Swan, K. y Fang Shih, L., 2005).

En esta misma línea, el impulso dado al trabajo colaborativo le brindó a los foros un sitio especial durante los primeros años del presente siglo. Sin embargo dichos espacios se han diversificado conforme crecen las necesidades comunicativas de los sujetos en ambientes virtuales y las posibilidades técnicas desde el denominado “Aprendizaje Colaborativo Mediado por Computador” (*Computer Supported Collaborative Learning – CSCL -*), hoy, entonces, se habla de las herramientas 2.0, en donde se varían los modos de interactuar entre docentes y estudiantes. No obstante, ello no ha impedido que el foro siga planteando una dinámica discursiva importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje tal como lo evidencian los datos de la institución objeto de estudio.

### 4.1.1.3 Consideraciones metodológicas y conceptuales para el estudio de la interacción en los foros

Dados los resultados anteriormente reportados y a partir de los cuales se define el foro como escenario idóneo para el estudio de la interacción en espacios virtuales, se hacen aquí algunas consideraciones teóricas y metodológicas en las que se mezclan tanto indagaciones documentales como empíricas que pretenden aportar en el estudio específico de la interacción a través del discurso electrónico producido en los foros con fines educativos.

El foro ha sido definido bajo múltiples denominaciones: si se hace referencia a su connotación *como lugar o símil de lo físico* se lo nombra como espacio, ambiente o entorno; para referirse a *su carácter instrumental o de artefacto técnico* se lo nombra como herramienta de comunicación asincrónica; o para hacer referencia *a su función comunicativa* se lo asocia con acciones como intercambiar, colaborar, aportar, debatir, opinar y dialogar.

<sup>46</sup> Se encuentra igualmente abundante literatura sobre foros virtuales cuando se utiliza el descriptor *asynchronous discussions*. Una búsqueda básica del término da cuenta de mas de tres millones de registros.

Desde la perspectiva sociotécnica (Gálvez Mozo, Ardévol Piera, Núñez Mosteo, y González Balletbó, 2003), el foro es considerado un artefacto para la socialización, que no se plantea una dicotomía entre lo técnico y lo social y deja ver cómo las propias concepciones de los artefactos influyen en la manera de interactuar mediante ellos:

Nos fuimos dando cuenta de que el tipo de sociabilidad que posibilita un foro electrónico no es independiente de nuestra concepción del artefacto y de lo que significa, para nosotros, la interacción en línea. La tecnología no es transparente y lo que puede o no puede hacer por nosotros no son características intrínsecas al artefacto (Grint y Woolgar, 1997:10). Por lo tanto, el foro es lo que hacen de él aquellos que participan, pero también lo que hacen de él aquellos que lo diseñan como espacio de interactividad. Es en este sentido que vimos la necesidad de considerar cuestiones de orden político, económico, técnico, social, histórico y cultural para comprender por qué se crea un foro en una web, qué tipo de estructura de interacción se pone a disposición de los internautas, cómo se controla (si es que se controla), el tipo de conversaciones o de opiniones que se generan, etc. Al mismo tiempo, los y las internautas usan estos espacios puestos a su disposición en función de intereses muy diversos, entre los cuales juega sin duda un papel el diseño y las posibilidades técnicas de este dispositivo, pero también hay que tener en cuenta que su participación en los foros depende de lo que esperan y suponen de la web, de lo que hay detrás de ella, de los demás participantes, de los temas que se discuten, del modo en que se discuten, etc. (Gálvez Mozo et al., 2003, p. 3)

Así, la mirada socio técnica citada resulta integradora de las múltiples concepciones de foro que confluyen al unísono en una actividad de comunicación mediada. Por tanto, no es suficiente con asumirlo como un objeto técnico o como un espacio descontextualizado, por el contrario es importante integrar las distintas visiones y observar cómo un concepto alimenta y, a su vez, influye en los otros lo técnico se configura en lo social y lo cultural en lo técnico.

Los dos elementos básicos que conforman un foro y que deben ser claramente identificados para emprender un análisis son los siguientes:

- **Mensajes o post:** los mensajes son las participaciones o respuestas que cada sujeto que participa en un foro realiza, generalmente a manera de texto: los elementos que identifican un mensaje son: **subject o** nombre que se le asigna al mensaje, el autor, la fecha en que fue publicado y, obviamente el texto que lo forma. Este último puede estar conformado a su vez por otros elementos del texto que actúan o funcionan como un formato o superestructura (Van Dick, 1988) y equivalen a la entrada o saludo, el cuerpo del mensaje o contenido de los párrafos en donde se desarrollan las ideas respecto al tópico de la cadena y finalmente una despedida y firma del autor. De acuerdo con el enfoque metodológico del discurso los mensajes pueden corresponder a un enunciado o cambio de turno y constituir la unidad de análisis como en el caso de esta investigación.
- **Secuencias, hilos o cadenas de discusión (threads):** son los distintos tópicos o temas que bajo un mismo subject agrupan un conjunto de mensajes. Según sean las posibilidades de la interfaz o el sistema técnico que soporte el foro, las cadenas se pueden ver en orden cronológico o por tópicos (aspecto que también puede variar de acuerdo a las posibilidades tecnológicas que brinda la interfaz). Así el usuario puede ubicarse de acuerdo con sus preferencias. Las secuencias son las que le dan forma a los turnos de habla y posibilitan una estructura de la conversación, en la cual los participantes pueden contestar a un tópico (replay) con un mensaje (post) o pueden proponer un nuevo tópico (secuencia, hilo, cadena). Ello dependerá de la forma en que tanto el docente como el administrador de la plataforma configure el sistema. En esencia esta estructuración rompe con la linealidad de las conversaciones sincrónicas como el chat y por el contrario en el foro se pueden tener varios tópicos de discusión activos al mismo tiempo.

De acuerdo con Kirk y Orr, (2003), los foros permiten intervenciones donde hay mayor reflexión, aspecto que favorece los procesos de aprendizaje porque le da a los estudiantes la oportunidad profundizar y elaborar de manera argumentada sus intervenciones. Este aspecto marca ya una dinámica discursiva totalmente diferente del foro respecto a la de un chat. Sin embargo, la afirmación anterior sobre el carácter elaborado y reflexivo de las participaciones en los foros depende no solo de esta posibilidad técnica, sino de muchos otros factores contextuales que se pueden ver a lo largo de los resultados de los análisis de esta investigación.

De la misma manera que se señalan los elementos constitutivos del foros, también la literatura reporta varios intentos por caracterizar los usos y las participaciones. Algunas de estas investigaciones han sido el punto de partida para propuestas sobre tipologías de intervenciones.

#### 4.1.1.4. Tipologías de foros según su uso y propósito

A continuación se presenta una selección de tipologías de foros de acuerdo con el uso que se hace de estos. La clasificación aquí presentada es resultado de la revisión documental sobre el tema.

Tabla 4.21 Tipologías de uso de foros

AUTOR (ES)	PROPUESTA
<p><b>(Collison, G., et al, 2000)</b></p>	<p>Según propósito:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Foro Técnico: usado para plantear y resolver grupalmente dudas relacionadas con el hardware y el software, en el cual se encuentra inmerso el ambiente.</li> <li>2. Foro Social: usado para el reconocimiento, esparcimiento, compartir y crear vínculos.</li> <li>3. Foro Académico: facilita la orientación hacia la indagación y la reflexión sobre conceptos en discusión. Su utilización se puede dar en los diálogos argumentativos y pragmáticos.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Argumentativos: Los participantes construyen su argumentación desde las lógicas individuales, donde toma fuerza la retórica para defender una posición que, por lo general, busca que los demás cambien de opinión.</li> <li>· Pragmáticos: Está abierto a cuestionamientos genuinos dando la bienvenida a datos e interpretaciones ya sea confirmatorios o desafiantes, favorece un examen abierto de por qué se sostienen ciertas afirmaciones, aseveraciones o creencias y también permite invalidar generalizaciones, creencias o afirmaciones de hecho. Sus fines está más allá del diálogo mismo. El participante renuncia a las ideas personales a favor de las ideas grupales para lograr que el diálogo avance, así prima la conceptualización colectiva frente a la individual.</li> </ul>
<p><b>Arango M. (2003).</b></p>	<p>Es una propuesta basada en el referente anterior y clasifica los foros según los tipos de diálogos así:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Foros de diálogos sociales, los cuales se caracterizan por la informalidad y la necesidad de compartir asuntos gratificantes para el autor. Ejemplos de ello son, la noticia de haber ganado una beca, la clasificación a la final de su equipo favorito.</li> <li>2. Foros de diálogos argumentativos, que nacen desde las lógicas individuales y se caracterizan por la defensa de puntos de vista personales, no necesariamente confrontados con los de los demás.</li> <li>3. Foros de diálogos pragmáticos, dónde se pone en juego el conocimiento de todos para construir desde distintas miradas, significados de un mismo hecho.</li> </ol> <p>El estudio de esta autora se centra en los foros académicos, de los cuales afirma que deben propiciar mecanismos de participación que finalmente conduzcan a un diálogo pragmático, en el cual la intención última no es persuadir al interlocutor, sino indagar y utilizar el diálogo para el intercambio de pensamientos, ideas y enfoques variados sobre el tema en discusión. En ellos deben quedar expresadas las elaboraciones que conducen al conocimiento; deben admitir y promover la expresión de inquietudes que permitan identificar y proponer categorías para la discusión, igualmente deben valorar propuestas divergentes que fortalezcan la capacidad argumentativa.</p>

<p><b>Mercer (2001)</b></p>	<p>Según tipos de conversación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Conversación exploratoria</li> <li>· Conversación disputativa</li> <li>· Conversación acumulativa</li> </ul>
<p><b>Constantino G. (2006)</b></p>	<p>Según el lugar didáctico de los foros en los diseño de educación online:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Como espacios de presentación personal</li> <li>· Como pizarra o cartelera</li> <li>· Contribución a tareas solicitadas por el tutor</li> <li>· Como espacios de trabajo para el aprendizaje</li> </ul>
<p><b>Pérez Sánchez, L. (2005)</b></p>	<p>Según la función :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Intercambio de información: puede ir desde la simple petición de ayuda sobre algún tema en concreto, hasta la inclusión de texto o contenidos concretos, citas textuales referidas al tema tratado, pasando por la aportación de una referencia bibliográfica, o electrónica donde se trate el tema, inclusión de imágenes, documentos sonoros, vídeos, etc. Además, pueden ser espacio de intercambio de experiencias.</li> <li>· Debate, diálogo y comunicación: Cuando un foro es creado con un fin concreto, desarrollar una actividad, realizar un trabajo en grupo, defender una postura determinada ante un tema, . . . , se dan situaciones en las que el simple intercambio de información pasa a ser un trabajo reflexivo, de diálogo y debate.</li> <li>· Espacios de socialización: la socialización es un factor fundamental que se da en todos los contextos, incluidos los virtuales. Si este proceso es positivo la comunicación entre usuarios o participantes será mejor y más fluida.</li> <li>· Trabajo y aprendizaje colaborativo: se pueden trabajar uno o varios temas sobre los que haya que discutir, debatir, bajo las propuestas y directrices de un moderador. También se puede plantear un foro alternativo en el que se traten casos de carácter más práctico o problemas que los participantes hayan podido tener en su trabajo individual, dando lugar así a que los demás también puedan trabajar de forma que colaboren en la resolución de problemas propios y ajenos. A esto añadimos una tercera alternativa orientada al desarrollo de tareas en grupo, donde, de forma consensuada se llegará a acuerdos, y a la realización de las actividades asignadas, siendo el rol del moderador de un carácter menos directivo.</li> </ul>
<p><b>Arriazu Muñoz (2007)</b></p>	<p>Este autor propone 4 taxonomías en las que se pueden clasificar los foros:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Por el soporte comunicativo: pueden ser foros textuales, cuya esencia comunicativa se articula a través del texto; y los foros multimedia, la comunicación fluye a través de contenidos multimedia como imágenes y sonido, en ellos el texto tiene una función complementaria.</li> <li>2. Por la temática: están los foros generales de ocio, entretenimiento y actualidad en donde se trata una variedad de tópicos; y los foros colaborativos, aquellos en los que los usuarios se prestan una ayuda recíproca, los temas pueden ser muy variados, aquí se ubican los foros de carácter educativo.</li> <li>3. Por la interacción usuario herramienta: se ubican aquí los foros de uso pasivo, en el cual los usuarios no participan activamente sino que son espectadores o solo lectores, son los denominados lurkers; y los foros de uso activo donde los usuarios se comprometen en debates y en el intercambio de ideas</li> <li>4. Por la función investigadora: están los foros primarios, diseñados para el propósito exclusivo de la investigación; los foros secundarios diseñados con otros fines diferentes a la investigación pero que el investigador utiliza como material para sus análisis.</li> </ol>

#### 4.1.1.5. Tipologías de participación en foros

De la misma manera que se han intentado propuestas para la clasificación de los foros según su uso y propósito, hay otros intentos que han procurado la clasificación de las participaciones en tipologías de mensajes o lo que podría ser otra tipología de foros de acuerdo con las participaciones, pero que dados lo numeroso de las propuestas encontradas se presentan en este apartado:

Tabla 4.22 Tipologías de participación en foros

AUTOR (ES)	PROPUESTA
<p><b>Constantino G. (2006)</b></p>	<p>Este autor clasifica los foros de acuerdo con estrategias de participación diferenciales, encontradas en una investigación realizada entre el 2002 y el 2003. Las tipologías identificadas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Participación aditiva o relativa al tópico del foro.</li> <li>· Participación interactiva o relativa al flujo discursivo.</li> <li>· Participación directiva o tendiente a mantener el flujo discursivo en el tópico.</li> <li>· Participación disruptiva o relativa a tópicos diversos.</li> <li>· Participación anómala o inesperada.</li> </ul> <p>Participación recapitulativa: sintetiza o reconsidera tópicos y contribuciones previas presentadas en forma articulada.</p> <p>Participación 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, etc.</p>
<p><b>Galvis A. (Metacursos)</b></p>	<p>Es una propuesta o rúbrica*, muy difundida para autocontrolar la calidad de las intervenciones en los foros. Va por su tercera versión y se conoce como TIGRE (Título, Ilación, Genera discusión, Redacción y Enriquece la discusión), contempla los siguientes tipos de participaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Mensaje hilado sobre mensajes previos y conecta ideas entre ellos.</li> <li>· Menciona los mensajes previos pero no los articula.</li> <li>· Mensaje que trata sobre el hilo de discusión pero no le añade valor.</li> <li>· Participación que menciona ideas o autores de los otros pero no construye sobre las ideas propuestas.</li> <li>· Mensaje que no toma en consideración ningún mensaje previo.</li> <li>· Mensaje abre una nueva línea de debate.</li> <li>· Mensaje que trae nuevos aspectos sobre la misma línea de debate.</li> <li>· La intervención no corresponde al hilo de discusión.</li> <li>· El mensaje profundiza y genera nuevas semillas de discusión.</li> <li>· El mensaje no plantea ninguna nueva semilla de discusión</li> <li>· El mensaje incluye preguntas pero estas no invitan a profundizar la discusión.</li> <li>· El mensaje incluye preguntas pero estas son muy generales.</li> <li>· Mensaje destaca puntos clave de la discusión.</li> <li>·</li> </ul> <p>* Para ampliar esta propuesta ver: <a href="ftp://ftp.metacourse.com/documentos/RubricaTIGRE.pdf">ftp://ftp.metacourse.com/documentos/RubricaTIGRE.pdf</a>. También encuentra información sobre la rúbrica TIGRE en: <a href="http://aportetigre.blogspot.com/">http://aportetigre.blogspot.com/</a></p>

<p><b>(Chiecher, Rinaudo, y Donolo, 2006)</b></p>	<p>Realizan una clasificación de tipologías de intervenciones según su propósito, tanto para los docentes como para los estudiantes.</p> <p><b>Según propósitos de los tutores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Organización: comunicación referida a los contenidos, su organización y lo referente a la actividades del curso</li> <li>· Feedback: son aquellas en las que se proporciona retroalimentación sobre los productos o aportes de los estudiantes. Generalmente contienen algún juicio evaluativo.</li> <li>· Ofrecimiento de información: son aquellas intervenciones en las que se amplían conceptos o aspectos técnicos de las actividades.</li> <li>· Intercambios ajenos: son aquellos que no tienen que ver directamente con los contenidos del curso, como por ejemplo hacer un comentario sobre el cumpleaños de un estudiante.</li> </ul> <p><b>Según propósitos de los estudiantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Respuestas al tutor: intervenciones que los estudiantes realizan para cumplir con las tareas planteadas.</li> <li>· Solicitudes de ayuda: se pide ayuda específica sobre algún aspecto conceptual o técnico, ya sea al tutor o al grupo de estudiantes.</li> <li>· Aportes espontáneos de opiniones, información sobre bibliografía o eventos relacionados con la temática del curso.</li> <li>· Respuestas a solicitudes de compañeros: un estudiante ofrece información requerida por otro.</li> <li>· Organización para realizar una tarea: son las comunicaciones entre los estudiantes con el fin de coordinar acciones para cumplir con una tarea.</li> <li>· Propuesta de tareas: son intervenciones que los estudiantes realizan para invitar a sus compañeros a responder actividades propuestas por ellos mismos.</li> <li>· Respuestas a tareas propuestas por compañeros: respuestas a actividades planteados por otro estudiante</li> <li>· Intervenciones ajenas a contenidos y tareas del curso: no están vinculadas directamente con los contenidos del curso.</li> </ul>
<p><b>CaMILE: desarrollada en 1994 por Guzdial y Turns</b></p>	<p>Más que una clasificación o tipología de intervenciones es un software y una estrategia para brindar un soporte a los foros (administrador de discusiones) en donde las notas o post son a la vez una página web. La tipología de notas está basada en CSILE (Computer-Supported Intentional Learning Environment) de Scardamalia y Bereiter (1989). Cuando un estudiante selecciona una nota le sugiere una estructura de acuerdo con el tipo de mensaje que ha elegido. Entre los tipos de notas están:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Nueva idea.</li> <li>· Revisión.</li> <li>· Pregunta.</li> <li>· Comentario.</li> <li>· Refutación.</li> </ul>
<p><b>Otras propuestas</b></p>	<p>Más que tipologías de participación son desarrollos informáticos o software que ayudan a la gestión de discusiones asincrónicas (ambientes de aprendizaje) donde subyacen tipologías de participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· CSILE (Computer-Supported Intentional Learning Environment)* creado en 1989 por Scardamalia y Bereiter.</li> <li>· CoVis Collaboratory Notebook, al igual que CSILE es un ambiente soportado por computador para la indagación científica entre los estudiantes (Edelson &amp; O'Neill, 1994)**</li> <li>· Fle3: Es un software que permite implementar procesos de aprendizaje colaborativo con apoyo del computador. Fue desarrollado en el periodo 2002 - 2006 por la University of Art and Design Helsinki (Finlandia)***</li> </ul> <p>* Para ver una información general sobre esta propuesta: <a href="http://www.slideshare.net/tabithamercher/csilepresentationchen">http://www.slideshare.net/tabithamercher/csilepresentationchen</a></p> <p>** Para ver el artículo completo sobre CoVis Collaboratory Notebook: <a href="http://www.covis.northwestern.edu/info/papers/pdf/edelson-aera-94.pdf">http://www.covis.northwestern.edu/info/papers/pdf/edelson-aera-94.pdf</a></p> <p>*** Para ver información relacionada: <a href="http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1625/1/comunicacion_VirtualEduca08_Igarcia.pdf">http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1625/1/comunicacion_VirtualEduca08_Igarcia.pdf</a></p>

Todas esas tipologías tienen en común el propósito de mejorar la calidad de las intervenciones, ya sea por una clara preocupación por la progresión discursiva de los tópicos o por una preocupación de orden pragmático, que pretende que los mensajes sean efectivos en cuanto a la intención que encierran. Si bien ambas preocupaciones son válidas y en lo ideal se deberían cumplir al mismo tiempo, las evidencias encontradas dan cuenta de que ha sido más explorada, en el campo educativo, la investigación de la progresión discursiva por estar asociada a la función cognitiva en el aprendizaje.

Igualmente es importante destacar que a lo largo de la investigación se pudo evidenciar la presencia de varias de las tipologías descritas en los foros objeto de estudio, las cuales se señalaron para profundizar el contexto en el que aparecen y de esta forma poder entender el sentido y el proceso mismo en el que se construyen los significados durante la interacción.

Las variables que determinan que surjan estas tipologías de foros son múltiples y tenemos que tener en cuenta muchos aspectos tales como las características de las materias, la motivación de los estudiantes hacia el tema del foro, los diferentes estilos de aprendizaje, las afinidades entre los participantes, así como unas buenas relaciones sociales. También se deben tener presentes los conocimientos del profesor hacia las dinámicas que se pueden establecer en un foro virtual, así como saber reconducir el tema y fomentar la motivación de los alumnos. La plataforma en la cual se realiza el foro es también muy importante, ya que un entorno agradable, atractivo y fácil motivará más la participación de los estudiantes que un entorno más complejo y poco atractivo. Finalmente, el ambiente de trabajo que se cree puede llegar a influenciar en el grado de participación (Béjar et. Al, 2006, p. 10).

#### 4.1.1.6. Los foros virtuales en la UPB: un caso para el estudio de la interacción.

Tal como ya se presentó en páginas anteriores el foro fue la *actividad* más recurrente dentro de los cursos de la UPB montados en Moodle. A partir de este hallazgo se emprendió una observación en cada uno de los foros existentes para conocer sus características y propósitos, ello con el fin de definir los cursos que podrían servir como escenarios específicos de estudio. De los 140 cursos observados, 73<sup>47</sup> utilizaron foros como actividad académica concreta. El recorrido para la selección de los cursos y foros se realizó durante cuatro meses, tiempo en el cual se hizo un reencuadre de la investigación de acuerdo con la realidad y evidencias específicas encontradas en la UPB. Se destacan a continuación algunos comentarios a partir de los datos numéricos hallados:

**Sobre la frecuencia de uso:** en total los 73 cursos que utilizaron foros como actividad concreta crearon 346 foros, para un promedio de 4.74 foros por curso, con lo cual se puede afirmar que se hace un foro cada tres semanas durante un semestre académico (un semestre tiene 16 semanas). También se constató que el número de foros más frecuente por curso y por semestre es 4 y 2 foros (12 cursos); seguido de un foro por semestre (11 cursos). Se encontraron cursos hasta con 16 foros en un semestre es decir, un foro semanal, este caso resulta interesante porque permite dimensionar la diversidad de usos del foro, porque no se trata de foros que, necesariamente, sean para estructurar conversaciones sino que varios de ellos son foros para propósitos tan diversos como: conocimiento entre los estudiantes, compartir expectativas sobre la carrera, compartir gustos respecto a temas específicos (por ejemplo se les pidió a los estudiantes que compartieran una imagen y explicaran por qué les gustaba), entre otros. Igualmente, se observaron foros para realizar actividades cortas de análisis de imágenes en donde más que diálogos los estudiantes compartían su actividad individual, en este sentido el foro concreta una posibilidad antes inédita, pues cualquier actividad puede ser socializada (en términos de tiempo), aspecto que antes era una posibilidad solo del profesor, quien conocía la totalidad de las producciones y entregas de los estudiantes, quienes, finalmente producían para el docente y no para el grupo.

**Sobre las áreas de saber:** en diseño gráfico, por ejemplo se pudieron observar foros destinados al análisis de imágenes a partir de las cuales se trabajan conceptos. De la misma manera, se observó mayor frecuencia de errores ortográficos, pero al tiempo un despliegue creativo en el uso de recursos tipográficos como el color, tipos de letra, subrayados, etc. En el caso de las áreas

47 Es importante reiterar que los 73 cursos no es una cifra estadísticamente importante sino que para la investigación es representativa puesto que fueron los cursos que hicieron un uso de los foros como parte de sus actividades y producto de una planeación.

de la salud se observa que los estudiantes son más temerosos a manifestar desacuerdos, pues muchos de ellos tramitaron las preguntas no por el foro dispuesto para ello, sino de manera privada al correo del docente, quien luego las compartió en el foro con el grupo. En ingenierías, no se usan los foros para realizar discusiones sino que se observó un uso reiterado de estos como repositorio de documentos, práctica que anteriormente la cumplían los centros de copiado. Igualmente se utilizan los foros para aspectos informativos, especialmente por parte del docente.

#### 4.1.1.7. Repertorio de uso de foros en la Universidad Pontificia Bolivariana

En los cuadros siguientes se identifican nueve usos diferentes del foro, cada uno se corresponde con un propósito específico. Igualmente se hacen algunas observaciones de carácter comunicativo y pedagógico y se presenta el texto, mediante el cual los docentes plantean la actividad:

Tabla 4.23 Uso 1: Apoyo a procesos tutoriales

PROPÓSITO	OBSERVACIONES COMUNICATIVO PEDAGÓGICAS	EJEMPLO DE TEXTO DE ENTRADA DEL FORO
<p><b>Hacer acompañamiento y retroalimentación a procesos de aprendizaje entre docentes y estudiantes</b></p>	<p>La dinámica comunicativa se centra en la entrega de avances por parte de los estudiantes y en la retroalimentación del docente a partir de dichos avances. Cursos como Trabajo de Grado lo utilizan bajo el esquema comunicativo del uno a uno, o del uno a muchos (docente – estudiante o docente grupo de estudiantes)</p> <p>Cursos como los de prácticas universitarias, donde los estudiantes frecuentan menos la universidad por estar en actividades laborales, son idóneos para este tipo de uso del foro. Sin embargo a la fecha del análisis ningún curso de la UPB los usaba para las tutorías de práctica profesional.</p> <p>En general los pocos cursos que usan los foros para estos fines tienen una menor presencialidad física.</p>	<p><i>“Este será el espacio asignado en el que durante todo el semestre vamos a realizar nuestra comunicación y asesorías”</i> Curso de Trabajo de Grado I Facultad de Educación</p> <p><i>“Te recuerdo que este espacio ha sido creado para que publiques los avances de tu trabajo y plantees las dudas que tengas del proceso de escritura de la propuesta. Además, si estás con otros compañeros, puedes emplearlo como espacio de discusión sobre el proyecto, cuando no puedas reunirte presencialmente”</i> Curso de Trabajo de Grado II Facultad de Educación</p>

Tabla 4.24 Uso 2: Favorecer el aprendizaje autónomo y extra-clase

PROPÓSITO	OBSERVACIONES COMUNICATIVO PEDAGÓGICAS	EJEMPLO DE TEXTO DE ENTRADA DEL FORO
<p><b>Fortalecer el aprendizaje centrado en el estudiante, permitir el contacto con el docente fuera de la clase, guiar el trabajo autónomo, complementar el trabajo realizado en las clases presenciales</b></p>	<p>Es poco frecuente en la plataforma, la única escuela que tiene un uso explícito de éste es la Escuela de Educación y Pedagogía, dentro de algunos cursos de idiomas del Centro del Lenguas. También se encontraron foros usados para complementar el trabajo de clase, aunque no se enuncia explícitamente. Los datos dejan ver que hace falta claridad sobre los propósitos de aprendizaje. Dentro de esta tipología de uso son diversas las actividades con foros, por lo tanto, pueden existir foros que si bien su propósito general es la organización del trabajo autónomo, puede corresponderse con otras de las clasificaciones. Dentro de esta tipología se pueden encontrar distintos esquemas de interacción que dependen de la actividad que plantea el foro, ya sea individual o grupal. Si bien algunas de estas actividades están orientadas y planeadas por el docente, la tutorización del trabajo autónomo no es muy frecuente y menos la participación de los estudiantes en dichos espacios. Por ello sería más adecuado nombrarlos como foros para trabajo extra- clase o complementario.</p>	<p><i>"I invite you all to use this space to continue talking and discussing in English about different topics. I hope I will see you around." Centro de Lenguas</i></p> <p><i>"Hello, everybody! This is your teacher, Gustavo. If you want you can use this to discuss about different topics and ideas...in English of course. I propose the first topic: CHANGES! Is changing normal? Is it good? Many people resist themselves to everyday changes...do you?" Centro de Lenguas</i></p> <p><i>"Tal como hemos venido trabajando en clase, existe una marcada relación entre los componentes estructurales de los reforzantes y sus propiedades, que algunas veces se suelen obviar. Para ello en este foro vamos a interactuar alrededor de este tema, tomando como base el siguiente caso de estudio: Para comienzos del año 1986, el transbordador Challenger había realizado nueve misiones sucesivas al espacio sin presentar mayores inconvenientes (...)" Facultad de Ingeniería Mecánica</i></p>

Tabla 4.25 Uso 3: Soportar la gestión de actividades grupales

PROPÓSITO	OBSERVACIONES COMUNICATIVO PEDAGÓGICAS	EJEMPLO DE TEXTO DE ENTRADA DEL FORO
<p><b>Apoyar la gestión para la realización de trabajo grupal</b></p>	<p>Puede tener dos aspectos: que el foro sea el producto mismo del trabajo grupal o que el foro sea la herramienta que apoye la gestión del grupo para la construcción de otro producto, por ejemplo para enviarse textos, bibliografía, debatir ideas y llegar a acuerdos. Son los foros que tienen un mayor nivel de interacción entre los estudiantes y allí la comunicación fluye de muchos a muchos</p>	<p><i>"(...)Una vez realizada la discusión en el foro de grupo, desde el lunes hasta el jueves, subiremos nuestros planteamientos al foro General de la SALA DE REDACCION para el encuentro con la docente, en este caso nuestra directora, quien aprueba el tratamiento del mismo. Y de paso participamos en el consejo de redacción comentando las propuestas de los otros foros" Facultad de Comunicación Social</i></p>

Tabla 4.26 Uso 4: Compartir tareas y socializar producciones individuales

PROPÓSITO	OBSERVACIONES COMUNICATIVO PEDAGÓGICAS	EJEMPLO DE TEXTO DE ENTRADA DEL FORO
<p><b>Compartir con el grupo las producciones individuales.</b></p>	<p>El foro actúa como lugar de acceso al trabajo individual de los estudiantes. Esta disponibilidad no implica que se tengan fines de discusión y aunque esta podría darse de manera espontánea, no es el propósito básico planteado en este tipo de foros.</p> <p>Tener acceso a los trabajos de los compañeros, una posibilidad aparentemente simple ya implica una alternativa de contacto e interacción a partir de los productos de los estudiantes, situación poco frecuente en la presencialidad, dadas las limitaciones de tiempo en donde es el docente el único integrante de la comunidad académica quien puede tener a disposición la totalidad de los trabajos.</p> <p>No hay mucha interacción directa entre los estudiantes. La mayoría de las intervenciones son individuales, cada estudiante comparte su trabajo.</p>	<p><i>La actividad que desarrollaremos es la siguiente:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1. Buscar un periódico o revista en Internet, que tenga alguna sección dirigida a los ciudadanos para(...).etc.)</i></li> <li><i>2. Analizar qué tipo de información maneja la gente, si se observan géneros periodísticos claro (...).</i></li> <li><i>3. Observar si se les ofrecen a los ciudadanos herramientas o aplicaciones web 2.0 (...). En caso de que la respuesta sea afirmativa, decir cuáles son estas herramientas y qué tipo de utilización se observa de las mismas, por parte de los ciudadanos"</i></li> </ol> <p>Facultad de Comunicación Social</p> <p><i>"Acá se debe subir el desarrollo del trabajo final".</i></p> <p>Facultad de Ingeniería Mecánica.</p> <p><i>"Ofrece al curso por lo menos tres aportes de lo tratado en los archivos a manera de conclusión sobre el fenómeno religioso en el hombre".</i></p> <p>Facultad de Teología Filosofía y Escuela de Humanidades. Curso Religiones del Mundo.</p>

Tabla 4.27 Uso 5: Complementar una actividad principal

PROPÓSITO	OBSERVACIONES COMUNICATIVO PEDAGÓGICAS	EJEMPLO DE TEXTO DE ENTRADA DEL FORO
<p><b>Apoyar o complementar actividades centrales.</b></p>	<p>Es este caso el foro complementa o permite el desarrollo de otra actividad dentro de la misma plataforma, por ejemplo para el trabajo con Wikis y Webquest. Se puede afirmar que es un foro para que los estudiantes establezcan y organicen la dinámica grupal, en esa medida su interacción y uso es similar a lo descrito en el "Uso 3: soporte a la gestión de actividades grupales"</p>	<p><i>"En este foro encontrarás el problema asignado a tu grupo de trabajo y por tanto a éste solo pueden ingresar los miembros del equipo. Utilízalo para interactuar con tu compañero y una vez tengan lista la solución del mismo, sube el archivo a través del enlace Tarea Amortización."</i></p> <p>Facultad de Diseño (Curso de finanzas)</p>

Tabla 4.28 Uso 6: Informativo

PROPÓSITO	OBSERVACIONES COMUNICATIVO PEDAGÓGICAS	EJEMPLO DE TEXTO DE ENTRADA DEL FORO
<p><b>Publicar información actualizada referente a horarios de clases, recordatorios de actividades, horarios de encuentro, etc.</b></p>	<p>Este foro, generalmente, se denomina “novedades y anuncios” (en Moodle). Está al inicio de todos los cursos y allí el docente hace sus avisos o reporte de novedades. Lo puede crear sin opción de participación al estudiante, es decir solo para informar novedades; o con participación del estudiante donde este también puede divulgar informaciones.</p> <p>El esquema comunicativo, en general es una comunicación unidireccional desde el docente a los estudiantes, esto dependerá, como ya se dijo, de la configuración misma del foro en la plataforma.</p>	<p><i>“Espero que hayan estudiado juiciosos. Les cuento que apenas me pondre a calificar los ultimos parciales porque estuve con revisiones de tesis todo el fin de semana... recuerden resolver los parciales pasados, es una buena forma de estudiar... Los espero un poco mas temprano mañana, faltando 10 para las 6 para que a las 6 en punto demos inicio al final”.</i> Facultad de Ingeniería Aeronáutica: Curso: materiales aeroespaciales.</p> <p><i>“El día de mañana estaré en un evento desde las 7am, por lo que no podré asistir a clase. Les ofrezco disculpas y los invito a que intenten resolver los ejercicios que veíamos en clase el martes. Con gusto atenderé sus dudas”.</i> Facultad de Ingeniería Informática: Curso: Antenas, líneas de transmisión y radiopropagación.</p>

Tabla 4.29 Uso 7: Plantear y responder dudas (foro de preguntas)

PROPÓSITO	OBSERVACIONES COMUNICATIVO PEDAGÓGICAS	EJEMPLO DE TEXTO DE ENTRADA DEL FORO
<p><b>Dar respuesta a inquietudes de diversa índole.</b></p>	<p>Es uno de los usos más frecuentes en la plataforma de la UPB.</p> <p>En varios cursos forma parte del repertorio de foros. Es usado para resolver aspectos procedimentales y temáticos de manera puntual.</p> <p>El esquema comunicativo general es: estudiante pregunta, docente responde, lo cual refuerza el rol central del docente como voz autorizada.</p> <p>Este foro es el esquema contrario al foro de discusión en donde el docente pregunta y los estudiantes responden.</p> <p>Algunas veces puede ser un foro donde los estudiantes también resuelven las dudas de sus compañeros. Aquí se pueden clasificar los foros de dudas técnicas que se suelen abrir para responder a aspectos relacionados con el manejo de la plataforma.</p>	<p><i>“Antes de utilizar este espacio, lo invitamos a que revise el Glosario con preguntas frecuentes y si no puede encontrar su inquietud en ese espacio escríbala en un nuevo tema de discusión, de esta manera el profesor o alguno de sus compañeros podrá ayudarle a resolverla”.</i> Facultad de Medicina, Curso de Atención a enfermedades prevalentes de la infancia.</p> <p><i>“En el foro NOVEDADES Usted podrá plantear cualquier inquietud, preguntas, dudas, temas, de manera paralela al desarrollo de las distintas actividades en cada unidad”.</i> Facultad de teología, filosofía y humanidades. Curso: problemas Colombianos</p>

Tabla 4.30 Uso 8: Socialización

PROPÓSITO	OBSERVACIONES COMUNICATIVO PEDAGÓGICAS	EJEMPLO DE TEXTO DE ENTRADA DEL FORO
<p><b>Son creados para que los estudiantes puedan conocerse o tratar temas distintos a los contenidos de la clase.</b></p>	<p>Se abren generalmente al inicio de las experiencias virtuales para que los estudiante compartan otros temas, se conozcan y tenga un espacio no académico, son nombrados como “la esquina”, “el parche”, “la cafetería”, etc</p> <p>Algunas veces pueden tratar temas académicos, pero de manera informal.</p> <p>Tienen una dinámica mas relajada.</p> <p>No son foros frecuentes en la plataforma de la UPB, una de las razones es que muchos de los cursos son bimodales, lo cual implica que los estudiantes se conocen físicamente y han socializado cara a cara.</p>	<p><i>“Este es un espacio de conversación informal, donde puedes departir con tus compañeros sobre temas distintos a los académicos”.</i> Facultad de Educación: Diplomado Ambientes Virtuales de Aprendizaje</p> <p><i>Las actividades humanas conjuntas, como es el caso del proceso enseñanza-aprendizaje, requieren el conocimiento y reconocimiento de uno mismo y de los otras, para que sean de verdad humanizantes y no maquinales.</i> <i>¿Cómo te llamas? ¿De qué facultad y semestre eres? ¿Qué esperas de este curso?</i> Facultad de Teología, filosofía y humanidades. Curso: Ética General.</p>

Tabla 4.31 Uso 9: Discusión y Diálogo

PROPÓSITO	OBSERVACIONES COMUNICATIVO PEDAGÓGICAS	EJEMPLO DE TEXTO DE ENTRADA DEL FORO
<p><b>Es el foro de discusión por excelencia, su propósito es la construcción colaborativa de acuerdos o comprensiones frente a temas y conceptos.</b></p>	<p>Su punto de partida generalmente es la lectura previa de un documento o la visualización de un video a partir del cual el docente construye una pregunta de inicio o hace una afirmación para crear el debate.</p> <p>En otros casos son foros para la construcción colaborativa de conceptos.</p> <p>Generalmente el propósito dialógico de este foro está explícito o enunciado.</p> <p>Hay muchos foros que son nombrados como foros de reflexión o de discusión, pero cuando se analizan son espacios para socializar las producciones individuales, no plantean diálogo.</p> <p>Es el foro objeto de estudio en este trabajo.</p>	<p><i>“La dinámica de trabajo de este módulo estará centrada en las discusiones asincrónicas en el FORO ÚNICO GENERAL que permanecerá abierto durante todo el curso. La participación activa es fundamental en este espacio, la lectura tanto de los documentos como de la intervenciones de sus propios compañeros y del docente serán la base para la construcción del conocimiento en el Módulo”</i> Facultad de Comunicación, Especialización en Periodismo Electrónico.</p> <p><i>“Nuestra experiencia de aprendizaje de esta semana en el ambiente virtual será el foro de Reflexiones entrevista a Alberto Cairo. Para ello quiero invitarlos a partir de la visualización de las entrevistas, a comentar sus apreciaciones sobre la infografía y el trabajo del periodista en ella.</i> <i>Recuerden que deben comentar mínimo tres de los que presentan sus compañeros de clase y como la idea es continuar la discusión durante el transcurso del día y el fin de semana, deben estar pendientes de las observaciones que les plantean”.</i> Facultad de Comunicación Social. Curso Infografía Periodística</p>

Una vez realizada esta observación sobre la tipología de foros que se presentan en la UPB, se procedió a seleccionar los cursos que serían objeto de estudio en profundidad. Lo primero que se decidió fue que los cursos pertenecieran a programas de pregrado, nivel en el cual se ubican la mayoría de los programas ofertados por la institución, los cuales comparten condiciones similares respecto a su estructura y procesos de incorporación de TIC. Por el contrario, se observó que los programas de postgrado, si bien podrían tener foros aptos para el análisis, siguieron un proceso diferente y particularizado para cada caso.

Identificados los tipos de uso que se le dan a los foros en la UPB (Tabla 4.23 a Tabla 4.31) y de acuerdo con las evidencias documentales se determinó que los foros procedentes para el estudio de la interacción eran los clasificados como de **“discusión y el diálogo”**. En total fueron 11 los cursos que presentaban foros con estas características (pertenecer al pregrado y tener foros de discusión y diálogo). Así, se procedió a realizar una observación detallada de cada una de las conversaciones y de allí salió una preselección de cuatro cursos, de los cuales finalmente se estudiaron tres. Se tuvo en cuenta que fueran cursos en ejecución con el fin de facilitar el contacto con los participantes para la realización de entrevistas sobre su experiencia reciente. Finalmente se seleccionaron tres cursos de pregrado con características diferentes en su porcentaje de virtualización o lo que se podría nombrar como modalidades diferentes en la incorporación y uso de las TIC, es decir un curso 100% virtual, uno bimodal y el tercero presencial con apoyo de TIC; en cada uno se seleccionó un foro catalogado como “dialógico o de discusión”. Con ellos se hizo el análisis descriptivo y comparado que se presenta más adelante como parte de los resultados.

Tabla 4.32 Cursos muestra analizados

CURSO	ESCUELA DE ADSCRIPCIÓN Y PROGRAMA ACADÉMICO	MODALIDAD
Problemas Colombianos	Escuela de Filosofía, Teología y Humanidades. Centro de Humanidades	Virtual
Herramientas Periodísticas en Internet	Escuela de Ciencias Sociales. Programa de Comunicación Social	Bimodal
Comunicación Para el Desarrollo 1	Escuela de Ciencias Sociales. Programa de Comunicación Social	Presencial complementado con TIC.

De manera paralela a todo lo anteriormente descrito se realiza el proceso de reflexión conceptual y empírica para el estudio del discurso, con lo cual se inicia también la planeación de las estrategias, técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de los datos.

#### 4.1.2. Análisis del discurso electrónico: elementos para el estudio de la interacción didáctica en ambientes virtuales desde la función interpersonal del lenguaje

*“Para el Análisis del Discurso, el lenguaje no existe en la cabeza, existe en el mundo: el lenguaje es mas una forma de construcción que de descripción de nosotros”* (Íñiguez Rueda y Antaki, 1998, p. 65)

Si bien, el carácter discursivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje puede resultar evidente es importante señalar que el análisis del discurso se utiliza para entender la relación comunicación y educación desde los procesos de interacción entre sujetos que se comunican con fines de aprendizaje en una situación educativa particular, todo ello a través del lenguaje.

Un estudio de la interacción como el que aquí se propone no pretende, como objetivo central, aportar a la comprensión de los procesos cognitivos sino de manera directa tomar como base las relaciones sociolingüísticas, las cuales han sido estudiadas bajo

enfoques y conceptos provenientes de distintas disciplinas<sup>48</sup>, que apuntan a profundizar en la comprensión de los discursos en un contexto social particular.

Lo que aquí se entiende por discurso es otro de los aspectos teóricos con más repercusiones metodológicas. Como se ha dicho, el estudio del discurso es un campo complejo, dadas las múltiples relaciones que este tiene con la situación misma en la que se produce, de allí que es necesaria la diferenciación de los usos discursivos de los actores en una situación de interacción, que para este caso se centra en la descripción y comprensión de prácticas discursivas en ambientes virtuales, más específicamente en una actividad didáctica particular y en una situación comunicativa definida como lo es el foro.

En este sentido es importante comprender, como lo explica Elsa Palou de Carranza (2006) que el discurso didáctico se puede caracterizar por varios aspectos:

- El discurso didáctico se actualiza en el cruzamiento de tres sistemas de conocimiento: un sistema textual, referido a la organización de formas lingüísticas; un sistema ideacional, referido a la cognición en su relación con el mundo, y un sistema interpersonal que regula la relación entre los participantes.
- En clase, las interacciones se actualizan en una situación comunicativa particular caracterizada por el marco participativo, según el número de los participantes y sus roles interlocutivos.
- En la actividad de interpretación de los enunciados hay intervención del contexto y del sujeto interpretante.
- Las dificultades de comprensión del sentido de los enunciados escolares no tienen por única causa el léxico y la sintaxis utilizados, sino que se sitúan también en una errónea identificación del tipo de enunciados y de la identificación de los propósitos.
- El contexto discursivo toma en cuenta tanto la información del entorno físico inmediato como la de los enunciados precedentes (creencias, recuerdos, prejuicios culturales, representaciones del locutor, lo cual influye en los procesos interpretativos).
- Interpretar una situación es inscribir un intercambio en un género discursivo que instaura un contrato de habla (estatuto de los locutores y objetivos del intercambio) y una organización particular del discurso en las realizaciones de sus funciones.
- En consecuencia es pertinente poner en marcha la articulación de lo individual y lo social en la articulación de las prácticas discursivas.
- Interpretar una situación discursiva es situarse como interlocutor en el intercambio, es construirse el lugar de enunciadador respecto de los otros interlocutores en función de la representación de sí y de los otros.
- Las variaciones discursivas dependen de dos factores: la pertenencia social del locutor y la situación. La pertenencia social del locutor es algo más fijo y la situación es casi siempre inédita.
- Las realizaciones discursivas son producto de la situación, del contexto pasado y futuro de ésta y de lo que pasa en la misma interacción, lo cual está ligado a la interpretación que los locutores hacen de la situación (no solo de los enunciados), de sus finalidades, de sus desafíos, de la función del lenguaje y de los estatutos reales y representados de los interlocutores.
- Las prácticas discursivas tanto en su aspecto lingüístico como secuencial se configuran en situación y estructuran dicha situación de enunciación e interacción a las vez que son estructuradas por ella.

Como pone en evidencia esta caracterización, hay varios conceptos implicados al momento de comprender la producción discursiva. Uno de ellos es el *contexto*, formado tanto por el escenario con sus elementos físicos, como por la percepción que tienen los sujetos es decir, la imagen que del evento tienen las personas y las asociaciones con un lugar y un tiempo determinados. El contexto es dinámico, se va construyendo, va cambiando, se va manteniendo, se va interpretando.

Resulta fundamental retener la idea de que la noción de contexto se refiere, en este sentido, a un concepto sociocultural, a la manera en que las personas que forman parte de un grupo o subgrupo determinado dotan de significado

48 Entre ellas la pragmática, la etnografía del habla, psicología social del discurso y la lingüística.

a los parámetros físicos (lugar-tiempo) de una situación y a lo que allí sucede en un momento dado: 'El contexto es un fenómeno socialmente construido interactivamente mantenido y limitado en el tiempo (Goodwin y Duranti, 1992:6)' (Calsamiglia Blancafort y Tusón, 1999, p.95).

Ahora bien, este complejo análisis demanda unas clarificaciones metodológicas para su ejecución, es decir exige identificar la unidad de análisis. Dentro del análisis del discurso está ya establecido que se habla del *enunciado* como la unidad de análisis. Varios enunciados forman un texto y este a su vez es considerado como un *evento comunicativo*<sup>49</sup>, que se da en el transcurso de un espacio y tiempo. El cambio de hablante delimita el enunciado. Además, se habla del *turno de palabra* que se puede definir como el espacio/tiempo de habla ocupado por un participante. La forma de intercambio mínimo más recurrente en la que se organizan los turnos de palabra es el de *par adyacente*. Los turnos de habla son importantes porque mediante el estudio de ellos se pueden saber asuntos sobre los papeles comunicativos de cada participante, las relaciones de poder, de dominación, de solidaridad, de distancia social (Calsamiglia Blancafort y Tusón, 1999).

Por otra parte, la situación de enunciación de la oralidad y de la escritura tiene sus propios rasgos. Por ejemplo, en la oralidad se exige la participación simultánea de los interlocutores. En los ambientes virtuales las dinámicas son similares pero la mediación textual cobra su mayor relevancia y toma la escritura como la expresión predominante, especialmente en el caso de los foros. Si bien hoy las posibilidades tecnológicas permiten la comunicación multimedial, el texto es una forma expresiva recurrente en los ambientes virtuales, un texto que también adopta o se configura con otras características.

Por otra parte, el análisis del discurso reconoce el carácter dialógico del lenguaje en la medida que tiene una cara de quien lo emite y otra cara de a quien va dirigido. Es aquí donde se introduce de las *voces múltiples* dentro de un mismo discurso. "Las voces aportan puntos de vista y perspectivas con las que el locutor puede coincidir, estar muy próximo o bien distanciarse. Por esta razón la polifonía cuestiona la unicidad del emisor y permite analizar la diversidad de voces en los textos" (Calsamiglia Blancafort y Tusón, 1999, p.140). Así, las distintas voces dentro de un discurso se pueden analizar mediante citas directas, indirectas, encubiertas, las cuales pueden interrogarse para definir con qué intención se introducen en el discurso propio.

De acuerdo con las anteriores características es claro que un análisis del discurso tiene un gran potencial para comprender y analizar los procesos sociales de manera congruente con la lógica compleja de la interacción virtual. "Así pues, abordar un tema como el discurso significa adentrarse en el entramado de las relaciones sociales, de la identidades y de los conflictos intentar entender cómo se expresan los diferentes grupos culturales en un momento histórico con unas características socioculturales determinadas" (Calsamiglia Blancafort y Tusón, 1999, p. 2).

Específicamente, este análisis se centra en la *función interpersonal* del lenguaje y toma la relación del texto con sus productores como de fundamental importancia. La aproximación discursiva supone tener en cuenta quién habla y a quién. Los hablantes son componente esencial del acontecimiento comunicativo y al tiempo que construyen el discurso se construyen como sujetos a lo largo de éste (Calsamiglia Blancafort y Tusón, 1999)

El énfasis en la función interpersonal del lenguaje también pone en la mira otras nociones como la *cortesía* y la *modelización*, que hablan de los acuerdos o contratos que se establecen entre quienes se comunican. En dicho contrato se toman posiciones y se asignan a cada participante unos roles para su desempeño discursivo. La cortesía lingüística se centra en el comportamiento verbal y la elección de determinados indicadores lingüísticos de cortesía. La modelización, aporta pistas para la expresión de la subjetividad desde la forma como se dicen las cosas dentro de los discursos.

La modalidad como fenómeno discursivo se refiere a cómo se dicen las cosas; es decir a la expresión verbal o no verbal de la visión del locutor respecto al contenido de sus enunciados: afecta lo dicho - el contenido proposicional del enunciado - porque añade la perspectiva desde la cual el locutor considera lo que dice; por tanto se trata de la visión, del modo en que se ve aquello de que se trata. La modalidad es un concepto que se refiere a la relación que se establece entre un locutor y los enunciados que emite" (Calsamiglia Blancafort y Tusón, 1999, p. 164).

49 Se habla de evento comunicativo en el sentido de Hymes (1972) quien definió los elementos de un evento comunicativo mediante un acrónimo conocido como SPEAKING : Situation, Participants, Ends, Act sequences, Keys, Instrumentalities, Norms y Genre.

Finalmente, es necesario mencionar los procesos *interpretativos* de las *intenciones* con las que se emiten los discursos. Para el caso del contexto educativo este aspecto tiene una valoración especial porque es a partir de la negociación de intenciones que se pueden construir las interpretaciones entre lo que unos u otros quieren. Algunas veces los docentes consideran respuestas estandarizadas y tienen en cuenta el marco interpretativo bajo el que sus estudiantes interpretan las ideas expresadas en los discursos; en otros casos el docente no da las suficientes pistas del marco interpretativo para que el mensaje sea interpretado con mayor cercanía a la intención con la que fue enunciado.

En síntesis, optar por una estrategia como el análisis del discurso implica que se está ubicado en el estudio del lenguaje en uso y para ello el repertorio de teorías lingüísticas de las que se puede partir es amplio. Dado el enfoque teórico de esta investigación, es ineludible el abordaje de la función interpersonal del lenguaje pues, de esta manera, se puede comprender el modo que los hablantes construyen relaciones e identidades sociales mediante el uso del lenguaje. De otra parte el incremento de las perspectivas colaborativas dentro de los planteamientos didácticos actuales señalan la necesidad de profundizar en el análisis de las relaciones intersubjetivas, en las que se centra la función interpersonal, y con ello intentar darle sentido y comprender la comunicación en ambientes virtuales de aprendizaje.

Otros aspectos de análisis del discurso que se incorporan en la investigación están asociados a las principales nociones que se desarrollaron en el marco teórico y que se retomarán más adelante cuando se de cuenta del proceso por el cual se elaboraron los instrumentos para recolección e interpretación de los datos.

## **4.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos y proceso analítico para la reducción e interpretación de los mismos**

Se pretende aquí realizar una descripción detallada de:

- Diseño y aplicación de la matriz para la observación e interpretación de los textos, producidos en los cursos objeto de análisis. Este instrumento inicial de codificación y análisis tuvo en cuenta, tanto los referentes teóricos de la literatura como las reflexiones empíricas producto de recorridos y observaciones previas por los cursos ubicados en la plataforma de la Institución.
- Diseño del cuestionario de entrevista semiestructurada a docentes y estudiantes participantes de los cursos.

### **4.2.1. La construcción de un instrumento propio para el análisis de la interacción desde un enfoque pragmático: evolución de una propuesta.**

El desarrollo exhaustivo del estado del arte dejó varios interrogantes con repercusiones metodológicas: la existencia de variadas propuestas para el análisis de la interacción en procesos de aprendizaje, gran parte de ellas con un interés en los procesos cognitivos. A partir de allí se pensó que existían dos opciones: construir una propuesta más completa que las anteriores o retomar una de ellas en su totalidad y asumir el proceso investigativo como una validación de la misma. Luego de observar el reporte de las críticas o dificultades en la aplicación de estas propuestas (22 en total), la decisión se inclinó por la primera opción, construir una propuesta propia. Así se construyó, inicialmente, una primera versión con un alcance integrador (no solo pragmático) que se denominó "Análisis Multidimensional: Una propuesta categorial" que se puede considerar la semilla de lo que formalmente se denominará, más adelante, la primera versión del instrumento (este sí bajo un enfoque exclusivamente pragmático)

Cada referente o dimensión del análisis de la interacción se integró de acuerdo a si la propuesta fue tomada en su totalidad o si fue tomada parcialmente. Además, se introdujeron aspectos inéditos o que no abordaba ninguna otra propuesta de forma explícita. Así, en esa primera versión se optó por integrar varios referentes de la siguiente manera:

**Referentes básicos:** aquellas propuestas que fueron tomadas casi en su totalidad. Tal es el caso de las propuestas de Henry (1992) y Gunawardena (1997).

**Referentes complementarios:** son aquellas propuestas de las que se toma un aspecto que se convierte en otra categoría o que complementa categorías ya tomadas de los referentes básicos. Corresponden a los trabajos de Garrison et. Al.(2001) y Järvelä (2004)

**Referentes nuevos:** es una categoría que no aparece de forma explícita en los modelos revisados, pero que para intereses de la investigadora se creó como categoría independiente y se denominó dimensión *comunicativo-pragmática*.

Esta primera versión fue compartida en el 2008 con un grupo de investigadores del ámbito de la educación virtual de la Universidad de Guadalajara<sup>50</sup>, quienes observaron que era una propuesta muy extensa y ambiciosa para materializar su realización. Con estas observaciones y otras conversaciones posteriores se profundizó en el aspecto pragmático, dada la fuerza de este referente y las indagaciones teóricas que permitieron comprender su alcance y profundidad para el estudio de la interacción comunicativa en ambientes virtuales educativos. Ello, unido a los principios y conceptos del interaccionismo simbólico conformaron el marco teórico que da piso conceptual a esta investigación y a su diseño metodológico.

Otros argumentos que influyeron en la delimitación del análisis desde un enfoque pragmático fueron:

- El pilotaje<sup>51</sup> de la propuesta completa de "Análisis Multidimensional" que demostró que un estudio con interés comunicativo como el pretendido debía profundizar en las categorías de orden pragmático.
- La poca evidencia empírica de estudios concretos de la comunicación en entornos virtuales de aprendizaje desde el enfoque pragmático.
- Las evidencias sobre la importancia de los estudios comunicativos para la potenciación de los procesos virtuales en educación.

#### **Primera versión del instrumento:**

Una vez revisados de nuevo los conceptos de la pragmática y piloteada la "Propuesta Multidimensional" en un curso de la Institución se decide tomar solo la dimensión pragmático – comunicativa, cuyo propósito se enunció, inicialmente, así: Pretende estudiar la manera en que se produce, se usa y se interpreta el lenguaje, para este caso en un contexto virtual y bajo la mediación didáctica y pedagógica de un curso. Se quiere determinar la adecuación de los enunciados, es decir si estos son afortunados o desafortunados dentro de la conversación (comunicación satisfactoria) lo cual depende de la presencia de unos principios pragmáticos que son los que hacen parte de las categorías teóricas.

La primera versión de un instrumento con categorías para el análisis de los textos de los foros se muestra en la siguiente tabla:

50 La socialización de esta primera versión se hizo en el marco de una pasantía investigativa de la autora en la Universidad de Guadalajara con el grupo del Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales del Sistema de Universidad Virtual, dirigido por la Dra. María Elena Chan Núñez. <http://www.ucm.es/info/mediars/Autores/ChanNunezME/channunezme.html>

51 Este pilotaje se realizó en el 2008 en un curso virtual de la Plataforma Moodle

Tabla 4.33 Primera versión de instrumento categorial para el análisis de textos electrónicos

CATEGORIAS Y DESCRIPCIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	PREGUNTAS ORIENTADORAS
<p><b>1. Contexto de Situación:</b> es una de las categorías más complejas y extensas dentro de la pragmática. Por ello se divide en tres tipos de fines metodológicos: contexto cognitivo, contexto social y contexto gráfico (interfaz- entorno). En general se quieren observar las condiciones iniciales del contexto y cómo evoluciona.</p>	<p><b>Contexto cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Diferencias entre el capital simbólico y lingüístico de los interlocutores</li> <li>· Diferencias en los esquemas interpretativos</li> <li>· Uso de esquemas, guiones, planes, escenarios, secuencias</li> </ul> <p><b>Contexto social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Características de los integrantes del grupo</li> <li>· Roles que están presentes durante las discusiones, tipologías de participantes, distancia social que marcan estos roles</li> <li>· Formas de expresar la identidad dentro del espacio virtual</li> </ul> <p><b>Contexto gráfico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Posibilidades que brinda la herramienta de foro en cuanto a procesamiento del texto y visualización de la información</li> </ul>	<p>¿Qué diferencias se pueden observar dentro del conocimiento previo que sobre el tema tienen los estudiantes?</p> <p>¿Qué diferencias se pueden observar en el manejo del lenguaje?</p> <p>¿Qué evidencias dan cuenta de las condiciones iniciales del contexto que comparten los interlocutores?</p> <p>¿Qué evidencias dan cuenta de las condiciones finales del contexto que comparten los interlocutores?</p> <p>¿Qué tipo de información dejan ver los estudiantes en su perfil?</p> <p>¿Qué roles pueden identificarse dentro de los participantes?</p> <p>¿Hay una alternancia de roles?</p> <p>¿Qué evidencias dentro del texto marcan una distancia social?</p> <p>¿Qué posibilidades expresivas brinda la herramienta y cuál es el uso que de ellas hacen los participantes?</p>
<p><b>2. Tipo de Enunciado:</b> Se refiere a las propiedades del discurso</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Implícito</li> <li>· Explícito</li> <li>· Verbal</li> <li>· No verbal (emoticonos)</li> <li>· Informativo</li> <li>· Comunicativo (ostensivo)</li> </ul>	<p>¿Qué tipo de mensajes se infieren como implícitos y en qué situaciones se usan?</p> <p>¿Cuáles son las evidencias de la explicitación de comprensiones?</p> <p>¿Qué tipo de expresiones no verbales son más utilizadas y en qué situaciones se usan?</p> <p>¿Qué tipo de enunciados predominan los informativos o los comunicativos?</p> <p>¿Qué evidencias hay del uso ostensivo de la comunicación y en qué situaciones? (Estrategias para reducir la incertidumbre)</p> <p>¿En qué situaciones se usan los emoticonos y a qué contribuyen?</p>

<p><b>3. Turnos de Habla:</b> pretende determinar los turnos de conversación que se dan en las secuencias y determinar si se puede ver una estructura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuencias</li> <li>• Identificación de estructuras</li> </ul>	<p>¿Qué tipo de secuencias se pueden observar?</p> <p>¿Qué tipo de estructuras se pueden identificar en esas secuencias?</p> <p>¿Se puede establecer algún tipo de relación entre los turnos de habla y los niveles de interacción?</p>
<p><b>4.Principios de Cooperación:</b> definidos por Grice, (1989), ayudan a establecer un grado de relevancia de los mensajes, pues mientras más ajustado esté un mensaje a estos principios mayor grado de relevancia tiene y por tanto una mayor adecuación pragmática (esto también supondría que es un mensaje con mayores efectos cognitivos o que contribuye a hacer más efectivo los procesos de aprendizaje)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantidad</li> <li>• Calidad</li> <li>• Relación (relevancia o pertinencia)</li> <li>• Manera (forma)</li> </ul>	<p>¿Cuál es el principio de cooperación predominante?</p> <p>¿Qué evidencias permiten catalogar un mensaje como relevante? (contextuales y textuales)</p> <p>¿Se pueden establecer niveles de relevancia?</p>
<p><b>5. Principios de Cortesía:</b> definidos por Geoffrey Leech (1983) contribuyen a que la comunicación sea afortunada y evitar los conflictos y malos entendidos que puedan dañar la imagen de los participante y dificultar el diálogo. Varias de estas denominadas máximas son de tipo social y tienen relación con la dimensión social de Garrison et al (2001) ya descrita. Además, varios de los aspectos sociales están intrínsecamente unidos a los aspectos cognitivos por lo cual es difícil separarlos. Finalmente resaltar que esta categoría soporta, en buena medida, el trabajo de negociación de significado en una comunidad de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tacto</li> <li>• Generosidad</li> <li>• Aprobación</li> <li>• Modestia</li> <li>• Acuerdo</li> <li>• Simpatía</li> </ul>	<p>¿Cuál es el principio de cortesía predominante?</p> <p>¿En qué tipo de situaciones discursivas se recurre a estas máximas?</p> <p>¿Qué evidencias textuales muestran acuerdo o consenso?</p>

Como se puede observar el instrumento está completamente adherido a los postulados teóricos y los principales conceptos de orden pragmático. Sin embargo, el primer pilotaje al instrumento completo dejó ver que muchas de estas nociones era difícil observarlas en los datos empíricos y que otros aspectos no considerados allí emergían de los datos.

A partir de lo anterior se hizo una nueva revisión tanto de la literatura como de los datos del primer pilotaje, ello sirvió para una depuración del instrumento en la que se trató de concretar las unidades de análisis, las categorías y los indicadores o guías de observación iniciales. Así se llegó a una *segunda versión* del instrumento que fue para su validación a tres expertos.

Tabla 4.34 Segunda versión instrumento matriz pragmática

UNIDAD DE ANÁLISIS: El mensaje, marcado por los cambios en los turnos de habla		
CATEGORIA	OBSERVABLE	INDICADOR/CÓDIGO
<p><b>CONTEXTO DE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA:</b> categoría definida desde Teun Van Dijk (1988): el contexto es dinámico, todo el tiempo están cambiando las relaciones de producción y recepción. Es limitado, es decir tiene un inicio y un final. Se da en un espacio definido. Es uno de los elementos clave para la interpretación de los mensajes desde un enfoque pragmático.</p>	<p><b>Contexto cognitivo:</b> se refiere a la información, las experiencias, las creencias previas que tiene un interlocutor Este contexto sirve de base (previa) para producción y recepción de mensajes y en él se apoyan, buena parte, de las inferencias que hacen los interlocutores dentro de un foro.</p>	<p><b>Contexto cognitivo:</b> se refiere a la información, las experiencias, las creencias previas que tiene un interlocutor Este contexto sirve de base (previa) para producción y recepción de mensajes y en él se apoyan, buena parte, de las inferencias que hacen los interlocutores dentro de un foro.</p>
		<p><b>Referencia a experiencias previas:</b> son experiencias que ha tenido el autor del mensaje ya sea directa o indirectamente y que están relacionadas con el tema que se trabaja en la discusión</p>
		<p><b>Referencia a creencias:</b> forma de concebir el mundo desde las dimensiones política, cultural, social. Pueden estar expresadas como verdades asumidas que dan cuenta de la interpretación de un asunto.</p>
		<p><b>Referencia a Mensajes previos:</b> es cuando en el mensaje se mencionan ideas o fragmentos de mensajes previos. Señales de encadenamiento con ideas anteriores.</p>
		<p><b>Presuposición pragmática:</b> es una proposición expresada que suponemos conoce el oyente, en otras palabras es comenzar una conversación con los elementos que conoce el oyente y luego los elementos nuevos que permiten ampliar una temática o un concepto.</p>
		<p><b>Conocimiento mutuo manifiesto:</b> es cuando el autor del mensaje explicita un conocimiento que es común entre los interlocutores y que, en general, ha sido producido previamente.</p>

## UNIDAD DE ANÁLISIS: El mensaje, marcado por los cambios en los turnos de habla

CATEGORIA	OBSERVABLE	INDICADOR/CÓDIGO
<p><b>CONTEXTO DE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA:</b> categoría definida desde Teun Van Dijk (1988): el contexto es dinámico, todo el tiempo están cambiando las relaciones de producción y recepción. Es limitado, es decir tiene un inicio y un final. Se da en un espacio definido. Es uno de los elementos clave para la interpretación de los mensajes desde un enfoque pragmático.</p>	<p><b>Contexto social:</b> son mensajes que no están directamente relacionados con el tema del foro. Pone en juego la capacidad para proyectarse social y emocionalmente. Está formado por aquellas expresiones que demarcan el trato y los roles entre los participantes; las expresiones que demuestran identidad individual y grupal, y las expresiones de orden afectivo.</p>	<p><b>Distancia Social:</b> como lo afirma María Victoria Escandel, (1993), la cortesía es el principio regulador de la distancia social. Igualmente, las posiciones sociales de los interlocutores marcan la cortesía relativa que a su vez contribuyen a configurar los roles dentro de una relación y un trato que evidencia jerarquías.</p> <p><b>Expresiones de identidad individual:</b> referencias a la profesión, actividad laboral, familiar, pertenencia a grupos, etc. Esta información puede estar complementada por lo que se expresa en el indicador de experiencias previas (contexto cognitivo). Permite que los sujetos se sigan conociendo e identificando.</p> <p><b>Expresiones de identidad grupal:</b> que contribuyen a la identificación y cohesión grupal como comunidad de aprendizaje. Son expresiones en las que los emisores se refieren directa o indirectamente al grupo.</p> <p><b>Expresiones afectivas no temáticas:</b> se refiere a las formas de cortesía y trato entre los participantes que pueden contribuir a crear un ambiente propicio de trabajo.</p>
	<p><b>Contexto lingüístico:</b> Se refiere a la descripción de las distintas características del texto en cuanto a su forma: estructura, extensión, tipo de texto</p>	<p><b>Estructura del texto:</b> disposición retórica de los argumentos y los elementos del mensaje. Esto es lo que Van Dijk denomina superestructura (formatos por ejemplo para escribir una carta, un artículo científico, etc.) Son las fórmulas para la escritura, por ejemplo en un mensaje de un foro hay una estructura básica: Encabezado, sujet (asunto), apertura, desarrollo, cierre del mensaje, conclusión, despedida (firma)</p> <p>Los tipos de texto se clasifican para esta investigación en argumentativos, narrativos, descriptivos, explicativos.</p> <p><b>Texto narrativo:</b> enuncia sucesos ocurridos en un periodo de tiempo.</p> <p><b>Texto descriptivo:</b> informa sobre las características de las personas, los objetos, los ambientes...</p> <p><b>Texto explicativo:</b> cuando quien escribe pretende definir, mostrar o demostrar qué y cómo son las cosas.</p> <p><b>Texto argumentativo:</b> generalmente aborda un tema controversial y trata de presentar la posición del autor en forma convincente y de validar sus razones (cognoscitivas y afectivas). Un ejemplo de este texto son los editoriales.</p> <p><b>Metacomunicación sobre la estructura del texto:</b> son referencias explícitas que el autor hace sobre la forma cómo ha estructurado el texto.</p> <p><b>Extensión del texto:</b> se concentra en la extensión de los textos que conforman los mensajes.</p>

**ENUNCIADO:**

es un concepto que en la pragmática incluye el significado del hablante (interpretación). El enunciado es estudiado en términos de adecuación y efectividad en la situación comunicativa.

De acuerdo con María Victoria Escandel (1993) el enunciado es una expresión lingüística, es una unidad de discurso que produce el emisor. Los límites del enunciado los define la propia dinámica del discurso, de manera que cada intervención de un emisor configura un enunciado y su extensión es paralela a su condición de emisor. Así un enunciado está enmarcado entre dos pausas y delimitado por el cambio de emisor.

Para efectos de la presente investigación un mensaje está formado por varios enunciados y en el caso del foro lo que marca el cambio de interlocutor es el mensaje y no el enunciado.

**Ostensión:** marca las intencionalidades implícitas o explícitas que tiene un mensaje. Se quiere observar con esta categoría los esfuerzos para que el interlocutor interprete correctamente lo que se dice (reducir la incertidumbre).

Para Austin equivale al acto ilocucionario, la fuerza ilocutiva.

Lo ostensivo es hacer manifiesta la intención de hacer manifiesto algo (Intencionalidad comunicativa). Un acto de ostensión es una solicitud de atención (Sperber y Wilson, 1994)

La ostensión puede ser entendida como un tipo específico de estímulo relacionado directamente con lo que se quiere decir y qué efectos se quieren producir. Un emisor puede querer que se comprenda, que se crea, que le respondan.

**Intencionalidad implícita:** son las implicaturas que están dentro de las proposiciones. Se refiere a un rasgo ostensivo en donde implícitamente se puede inferir la intención general del texto. Entre algunos de los tipos más comunes de intención están: preguntar, afirmar, ordenar, enfatizar, ampliar, etc. La adecuada interpretación de esta intención hace parte de la motivación para escribir los mensajes siguientes dentro de una conversación.

**Intencionalidad explícita:** se refiere a un tipo de mensaje ostensivo en el que el participante hace manifiesta la intención que tiene el texto. Entre algunos de los tipos más comunes de intención están: preguntar, afirmar, ordenar, enfatizar

**Ostensión emocional:** uso de argumentos que apelan a la emoción, las creencias y la intuición. Es un enunciado que se quiere resaltar apelando a expresiones más emotivas que informativas.

**Ostensión no verbal (emoticonos):** Es una expresión no verbal en la que se hace uso de alguna imagen o emoticono

**Ostensión tipográfica:** interlineados, negrillas, alineaciones, recursos tipográficos o texto enriquecido, manejo espacial del texto, etc.

### ENUNCIADO:

es un concepto que en la pragmática incluye el significado del hablante (interpretación). El enunciado es estudiado en términos de adecuación y efectividad en la situación comunicativa.

De acuerdo con María Victoria Escandel (1993) el enunciado es una expresión lingüística, es una unidad de discurso que produce el emisor. Los límites del enunciado los define la propia dinámica del discurso, de manera que cada intervención de un emisor configura un enunciado y su extensión es paralela a su condición de emisor. Así un enunciado está enmarcado entre dos pausas y delimitado por el cambio de emisor.

Para efectos de la presente investigación un mensaje está formado por varios enunciados y en el caso del foro lo que marca el cambio de interlocutor es el mensaje y no el enunciado.

**Relevancia:** pretende determinar la pertinencia de un mensaje dentro de un contexto, en referencia con el tema y con los mensajes que lo rodean y su contribución al cumplimiento de la meta u objetivo del foro. La relevancia busca aportar o lograr un máximo de interés con un mínimo esfuerzo de procesamiento. Una información es relevante cuando produce efectos contextuales.

La determinación de relevancia incluye la comparación entre el conocimiento ya almacenado y el nuevo, para determinar si se amplía, de refuerza, se contradice. Una información es irrelevante si ya se conocía, si no tiene ningún nexo como información previa o si es incoherente.

La relevancia permite analizar la relación que tiene una intervención con las demás y en esta forma determinar su orientación interaccional.

### Inferencias (plano de la recepción y apropiación simbólica - el receptor):

se centra en los procesos de recepción y apropiación de significados. Pretende ver la manera en que son interpretados los mensajes y relacionados con información previa. Es necesario que se tenga una inferencia correcta en la comunicación para lograr comprender lo que el otro dice. Los procesos de inferencia funcionan a partir de representaciones mentales previas de los individuos.

Son expresiones de lo que se entiende, se acepta, se refuta.

**Relevancia amplía:** complementa la información que aparece en otros mensajes, mostrando aspectos nuevos del tema o concepto.

**Relevancia refuerza:** mensaje que enfatiza sobre un mensaje anterior y en esa medida expresa en otras palabras ideas similares, aporta una manera distinta de expresar una idea que ya ha sido señalada. Se distingue de la inferencia que amplía porque no amplía ni complementa sino que vuelve a expresar en otra forma y de esta manera la reinterpreta las ideas.

**Relevancia contradice:** son mensajes que contraargumentan o muestran conceptos que son contrarios a lo que se dice en los mensajes previos.

**Inferencia explícita:** se refiere a las expresiones que manifiestan la forma en que se asumen, interpretan o entienden los mensajes.

**Inferencia implícita:** se refiere a enunciados o mensajes en los que se puede ver de manera implícita cómo es entendido un mensaje, aunque el hablante no exprese directamente.

**Inferencia Ambigüedad:** (malos entendidos), se refiere a la manera en que se interpreta un mensaje u otro enunciado anterior que se puede prestar para dobles interpretaciones o incluso malos entendidos. Algo ambiguo puede interpretarse de distintas maneras.

### Validación por expertos:

El primer pilotaje de toda la matriz multimedial (primera versión) dejó clara la necesidad de tener un instrumento orientador para la codificación de los datos puesto que una mirada desprevenida difícilmente podría dar cuenta de los aspectos pragmáticos más relevantes en los textos de los foros.

Así con esa segunda versión descrita en los cuadros anteriores se procedió a realizar un proceso de validación. Se localizaron tres evaluadores expertos en el tema, quienes realizaron las observaciones que se muestran a continuación<sup>52</sup>:

**Tabla 4.35 Validación instrumento, evaluador 1**

Evaluador 1	
MARCO DE LECTURA	OBSERVACIONES AL INSTRUMENTO
<p><b>Adriana del Socorro Álvarez:</b> Licenciada en Español y Literatura, Especialista en Literatura y Magister en Lingüística Hispanoamericana del Instituto Cervantes. Pertenece a la UPB.</p>	<p>Esta experta destaca los criterios generales para la validación de un instrumento con respecto a la Institución de adscripción:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Instrumento pertinente en el marco de políticas educativas como la formalización del crédito académico, cuya orientación de base está en gestionar el trabajo autónomo de los estudiantes de la UPB.</li> <li>· Las categorías de análisis y los indicadores de que consta el instrumento constituyen un recurso para responder al para qué el hablante —estudiante de nivel universitario— emite determinadas formas lingüísticas en el contexto comunicativo, académico, profesionalizante y caracterizado por un marcado énfasis humanista como es el de la UPB. Preguntarse por el significado pragmático de los enunciados emitidos por los estudiantes es una respuesta adecuada a un modelo pedagógico centrado en la persona, a quien se busca reconocer y valorar más allá de la asimilación de los contenidos conceptuales y procedimentales.</li> <li>· Respecto al tratamiento de las categorías valga decir que quizás sea pertinente recontextualizar el concepto de inferencia hacia una lectura del contexto universitario y, por lo tanto, de las particularidades de la situación comunicativa académica y sus condiciones de éxito o fracaso, no sólo desde la perspectiva del estudiante sino también desde la perspectiva del profesor como quien “arma”, “prefigura” el contexto cognitivo, situacional y sociocultural de la comunicación.</li> <li>· En cuanto a los indicadores del contexto de la situación comunicativa, se puede advertir que una redefinición del contexto sociocultural que incluya el contexto cognitivo, así como la inclusión del contexto situacional, podrían aportar nuevos criterios de evaluación de los significados pragmáticos en los foros.</li> <li>· Por otra parte, parece pertinente incluir en los indicadores de contexto sociocultural algún criterio relativo al comportamiento verbal y su adecuación a las circunstancias.</li> <li>· Respecto al contexto lingüístico se podría incluir indicadores relativos al uso del código, tanto en la interpretación del mensaje como en su producción: la adecuación semántica del léxico, el uso de tecnolecto, la apropiación en el uso de conectores —los deícticos—, la ortografía en su aspecto social...</li> <li>· Por las categorías e indicadores es esperable que el instrumento arroje información que permita valorar la pertinencia de los mensajes que se intercambian en los foros educativos, si se logra entablar diálogo, si la interacción de los participantes revela una reconfiguración de los roles —el que enseña y el que aprende—. A diferencia de lo que cabría esperarse los indicadores pueden dar información tanto acerca de los participantes en calidad de estudiantes, como de los profesores</li> </ul>

Tabla 4.36 Validación instrumento, evaluador 2

Evaluador 2	
MARCO DE LECTURA	OBSERVACIONES AL INSTRUMENTO
<p><b>Gustavo Daniel Constantino</b>, Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC), Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación, Conicet, Argentina</p>	<p>Este evaluador señala varios aspectos generales y específicos con respecto a la pertinencia del instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El propósito del instrumento es pertinente en la medida que es necesario desentramar primero cómo se desenvuelven los foros para luego investigar cómo se evalúa el aprendizaje y la construcción compartida del conocimiento.</li> <li>• El enfoque y los conceptos pragmáticos en los que se basa el instrumento requieren un enfoque de análisis del discurso de tipo funcional – pragmático.</li> <li>• Es necesario hacer distinción entre interacción en foros y conversación porque hay implicaciones metodológicas que orientarían y diferenciarían ambos tipos de estrategias. En el caso de la conversación se tendrían que utilizar las estrategias propias del análisis conversacional más adecuadas para el estudio de los chats. El foro debe ser considerado como un microgénero discursivo diferente.</li> <li>• Es conveniente que esta matriz más que ser un instrumento de aplicación que no sería congruente con un enfoque cualitativo, sea propuesta como una hipótesis teórica, es decir aspectos que pueden ser hipotéticamente encontrados en la investigación o considerar este instrumento como aspectos de la dinámica comunicativa a considerar en el discurso online, más allá de lo que pueda surgir en el análisis, categorización e interpretación.</li> <li>• La unidad de análisis se puede clasificar como: unidad macro, el foro; y unidad micro, los mensajes.</li> <li>• En el contexto lingüístico es necesario considerar las características propias del texto electrónico.</li> <li>• En el indicador de referencia a fuentes sugiere utilizar el concepto de intertextualidad (Fairclough, 1995)</li> <li>• Es necesario revisar el sentido que se le da al concepto de implicatura desde la lingüística para no asimilarlo erróneamente a lo que está implícito.</li> </ul>

Tabla 4.37 Validación instrumento, evaluador 3

Evaluador 3	
MARCO DE LECTURA	OBSERVACIONES AL INSTRUMENTO
<p>Hector García Rodicio. Universidad de Salamanca.</p>	<p>Este evaluador señala aspectos que no aparecen claros o que requieren ser mejor especificados en el instrumento como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La unidad de análisis debe ser mejor definida, es necesario tener claridad sobre cómo se va a segmentar el discurso y para ello sugiere que se tome el turno conversacional, es decir cada intervención en foro. Si es preciso se pueden considerar elementos más específicos como la oración.</li> <li>• No es claro cómo se relacionan las dimensiones, subdimensiones y categorías entre sí.</li> <li>• Las categorías deberían ser exhaustivas y mutuamente excluyentes. Deben pertenecer a subdimensiones distintas.</li> </ul>

### Tercera versión o versión “final”

De acuerdo con las observaciones anteriores los cambios y consideraciones que se realizaron para la versión “final” (tercera versión) de la matriz pragmática fueron:

- Respecto a la unidad de análisis: dos de los expertos consideran que la unidad de análisis no está claramente definida. Por tanto se hacen las siguientes aclaraciones que atienden sus recomendaciones: de manera general la unidad de análisis macro, es el foro y la unidad micro que se analizará son los turnos de habla, es decir cada intervención o mensaje, a su vez formado por uno o varios párrafos o enunciados que son el texto del mensaje, por tanto la unidad de análisis es el turno conversacional. Pero, no se desconoce que el mensaje hace parte de una secuencia de intervención o hilo de discusión, por ello cuando sea oportuno, se agruparán varios turnos en bloques mayores o hilos conversacionales, entendidos como todos los turnos que versan sobre un mismo contenido. Esta selección de la unidad de análisis implica que se analizarán los mensajes en su configuración interna y se atenderá a su ubicación dentro de la conversación o totalidad del foro.
- En un mensaje se pueden encontrar indicadores de las distintas categorías o contextos, puesto que en la mayoría de los casos un mensaje está formado por varios enunciados. El conjunto de indicadores, entonces, permitirá caracterizar el mensaje en su totalidad, base para el análisis de la interacción que se pretende realizar.
- Sobre el tipo de discurso que se analiza: los expertos sugieren diferenciar el foro como un tipo de género discursivo o microgénero diferente al de los chat que se podría asimilar a una conversación y como tal sería más apropiado para análisis conversacionales.
- Sobre el establecimiento de categorías previas: se pretende que este sea un instrumento orientador del análisis del discurso y no un instrumento que prescriba la mirada sobre el foro, es decir que estas categorías se consideran que pueden ser hipotéticamente encontradas (Constantino), pero que están sujetas a replanteamiento y, sobre todo, la observación está abierta a nuevas categorías y reagrupamientos que permitan caracterizar y entender el discurso electrónico. Contar con este instrumento orientador se justifica por la demostrada complejidad y especificidad del enfoque pragmático. Llegar al campo sin este recorrido haría imposible una mirada bajo esta perspectiva.
- Sobre el contexto comunicativo: es necesario aclarar que existe un contexto comunicativo ampliado que está formado por la situación didáctica de comunicación creada por el docente, los propósitos del curso, los contenidos del curso y la especificidad del saber, la ubicación del curso en el currículo y la relación con otros saberes; además del contexto sociocultural e institucional que rodea un propuesta formativa.
- Sobre la inclusión de categorías referentes al código como la adecuación semántica del léxico, el uso del tecnolecto, la apropiación en el uso de conectores, la ortografía, etc. Esta observación se acoge parcialmente pues no es el foco del análisis, solo se observará si hay aspectos significativos y evidentes que resulte importante destacar o relacionar con otros aspectos del análisis.
- Respecto a las categorías de observación para el análisis del discurso los expertos consideran que no es clara la manera cómo se relacionan las dimensiones (contexto cognitivo, contexto social, ostensión, etc.), subdimensiones y categorías (referencia a creencias, referencia a fuentes, distancia social, extensión de texto, etc.) entre sí. Además, que es necesario considerar referencias como los hiperlinks y el concepto de intertextualidad y correferencialidad y otros recursos semióticos que pueden ser parte de las expresiones no verbales en los foros. Por ello, según lo que plantean los expertos, se ve la necesidad de redefinir las categorías y su relación, complementar la propuesta de esta matriz de análisis, de acuerdo con las recomendaciones y especificaciones conceptuales que los evaluadores le hicieron al instrumento. Las principales consideraciones incluidas en la versión “final” se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4.38 Síntesis transformaciones instrumento de análisis de interacción

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR
<b>CONTEXTO DE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA: son todos aquellos elementos que influyen en la producción y recepción de los mensajes de un foro. Para esta propuesta el contexto se divide en tres tipos: el cognitivo, el social y el lingüístico.</b>	<p>CONTEXTO COGNITIVO: está orientado a identificar el tipo de conocimientos que hacen parte del intercambio comunicativo que se da en un foro, es decir todas aquellas referencias (conocimiento, información) que sirven de base para la construcción e interpretación los mensajes.</p>	<p>Tipo de referencia: esto también se refiere a la intertextualidad de Fairclough, (1995)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· A fuentes</li> <li>· A experiencia previa</li> <li>· A creencias</li> <li>· A mensajes previos (correferencialidad)</li> <li>· A otros (hiperlinks)</li> </ul> <p>Conocimiento compartido: lo dado – lo nuevo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Presupuesto como tal</li> <li>· Manifiestamente señalado como tal</li> </ul>
	<p>CONTEXTO SOCIAL : está orientado a clasificar los mensajes en enunciados que no están relacionados directamente con el tema central de foro, sino que se refieren al trato, los roles y experiencias de orden afectivo.</p>	<p>Distancia Social : trato que demuestra jerarquías</p> <p>Expresiones de identidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Individual y grupal</li> </ul> <p>Expresiones Afectivas</p>
	<p>CONTEXTO LINGUISTICO: está orientado a identificar las características del texto, en cuanto a su estructura, extensión, tipo de texto.</p>	<p>Estructura del texto</p> <p>Extensión del texto</p> <p>Tipo de texto: predominancia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Narrativo</li> <li>· Descriptivo</li> <li>· Explicativo</li> <li>· Argumentativo</li> </ul> <p>Metacomunicación sobre la estructura del texto.</p>

## ADECUACIÓN DE MENSAJES Y ENUNCIADOS<sup>6</sup>.

### OSTENCIÓN, RELEVANCIA, E INFERENCIA:

La primera está orientada a identificar la forma en que se comunica la intención en una intervención.

La relevancia se orienta a establecer la pertinencia de un mensaje dentro de una temática o propósito de un foro.

Son subcategorías más concentradas en la emisión de mensajes que están en estrecha relación, puesto que la expresión de intenciones permiten determinar la relevancia de los mensajes

Intención comunicativa: está muy relacionada con el tipo o modalidades de participaciones (actos ilocucionarios)

- Afirmar
- Ampliar
- Preguntar
- Contraargumentar
- Enfatizar
- Informar
- Refutar
- Mostrar acuerdo

Explicitud

- Implícita
- Explícita

Recursos expresivos:

- Verbales: expresiones
- No verbales: emoticonos, tipografía, otros recursos multimediales.

### INFERENCIA

Se centra en los procesos de recepción y apropiación de significados. Pretende ver la manera en que son interpretados los mensajes (generalmente las réplicas o textos correferenciales a mensajes previos) Los procesos de inferencia funcionan a partir de representaciones mentales previas de los individuos Son expresiones de lo que se entiende, se acepta, se refuta.

En esta parte podrían funcionar los mismos indicadores usados en la lectura de la ostención pero concentrados en los mensajes de réplica directa.

Finalmente, se reitera que esta es una guía para el análisis y no una propuesta de evaluación de la adecuación o pertinencia de los foros y del discurso electrónico que pueda ser aplicada por los docentes. Este es un instrumento con propósitos exclusivamente investigativos para caracterizar, describir y analizar el discurso electrónico en ambientes virtuales. En síntesis esta es una propuesta para el estudio en profundidad del discurso electrónico, base para la potenciación de los procesos de interacción en ambientes virtuales. De ninguna manera se pretende que con ello se generen guías estándar sobre la participación en foros, su alcance supera esta aplicación.

### 4.2.2. Diseño y aplicación de entrevistas a docentes y estudiantes

El propósito de la aplicación de este instrumento es contrastar los datos y las interpretaciones obtenidas a partir de la observación de los textos con los testimonios concretos de los actores.

De acuerdo con el proceso de selección de los cursos explicado anteriormente se preseleccionaron cuatro cursos de los que se hicieron entrevistas semiestructuradas a todos los docentes. Luego, con ayuda de los profesores de cada curso se hizo una convocatoria por correo electrónico a los estudiantes para que, de forma voluntaria, participaran en la entrevista. Con los estudiantes que respondieron se iniciaron las entrevistas y al tiempo se fueron analizando, muy pronto se encontraron respuestas recurrentes y finalmente se consideró que tres estudiantes por curso eran adecuados.

Si bien se preseleccionaron cuatro cursos, solo se analizaron tres por considerar que cada uno representaba una modalidad (virtual, bimodal y como complemento de la presencialidad). Los datos de este curso adicional se tuvieron en cuenta para verificar la recurrencia y saturación de algunas categorías en los testimonios de docentes y estudiantes, pero no hacen parte de los resultados de esta tesis.

En coherencia con las categorías, subcategorías e indicadores definidos para el análisis de los textos en la matriz pragmática, el diseño de la entrevista contempló los mismos tópicos con algunas variables, consideraciones diferenciales por actor y aspectos concretos de su participación en el curso.

La duración promedio de las entrevistas fue de 45 minutos. Se realizó de manera presencial y con acceso al foro específico donde participó el estudiante con el fin de tener los textos a disposición del entrevistador y entrevistado para referir aspectos concretos y ponerlos en situación.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas. Luego se les hizo un análisis mediante Atlas –TI, orientado por la matriz pragmática. Las entrevistas se realizaron luego de hacer una primera revisión de los foros de cada curso. Allí se miraron aspectos individuales que se incluyeron de forma diferenciada en las entrevistas por actor.

Tabla 4.39 Guía para la entrevista a docentes

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ASPECTO ESPECÍFICOS DE LA INDAGACIÓN
CONTEXTO	COGNITIVO	¿Qué referencias o apoyos (aparato de erudición) usa cuando hace sus intervenciones en el foro? (A fuentes, experiencia previa, creencias, mensajes previos, lo que dicen los estudiantes, etc. (correferencialidad), otros hiperlinks.
	SOCIAL	¿Cuál es el trato que acostumbra en el foro para los estudiantes? ¿Hay alguna diferencia en el trato que tiene con los estudiantes en los cursos virtuales y los presenciales? ¿Qué muestras de afecto identifica en los foros? ¿Hace los mensajes pensando en el grupo o de manera individual? ¿Cuáles son las consideraciones para una u otra opción? ¿Se altera de alguna forma la percepción que usted tiene de los estudiantes cuando está en el foro? ¿Se altera de alguna forma su rol dentro de los foros? ¿Cuál cree que debe ser su rol en el foro? ¿Qué rol espera que asuma el estudiante? ¿Tiene identificados algunas tipologías de participación de los estudiantes o tipos de estudiantes virtuales?
	LINGÜÍSTICO	¿Cómo definiría la estructura de un texto dentro de un foro? ¿Qué consideraciones tiene respecto a la extensión de sus intervenciones y las de los estudiantes? (las considera largas, cortas...) ¿Qué tipo de texto crees que son las intervenciones de los foros? (narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo) ¿Qué tipo de discurso es un foro? ¿Cuál es el tipo de intervenciones más frecuentes que hace los estudiantes? (narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo) ¿Qué diferencias encuentra entre los textos que se escriben en los foros y otros textos académicos?

<p><b>ADECUACION MENSAJES Y ENUNCIADOS</b></p>	<p><b>OSTENCIÓN, RELEVANCIA E INFERENCIA</b></p>	<p>¿Cuál era la intención comunicativa de esa intervención que realizó? (es necesario estar con el entrevistado frente a la intervención, leer con él/ella y luego sí preguntarle)</p> <p>¿Qué aspectos valora dentro de una intervención?</p> <p>¿Qué aspectos debe tener una intervención adecuada en un foro?</p> <p>¿Cómo identifica las líneas de interés o los puntos focales de una discusión?</p>
<p><b>RUTINA PERSONAL DE NAVEGACIÓN Y PARTICIPACIÓN</b></p>		<p>¿Cada cuánto entra al foro?</p> <p>¿Cuál cree que debe ser la frecuencia de sus intervenciones y cuál la frecuencia de la de los estudiantes? (alguno debe participar más o es igual)</p> <p>¿Cómo es la rutina de navegación cuando entra al curso y cuando ingresa al foro (una vez dentro del foro qué hace)?</p> <p>¿Qué tiempo le dedica/ba a la escritura de la intervención ¿como era la rutina de escritura: directamente en la plataforma o afuera de ella?</p> <p>¿Cómo es la rutina de lectura (describe, toma nota, guarda las conversaciones para seguir el hilo, va a los mensajes más nuevos, etc.)?</p> <p>¿Qué tipo de lectura hace: sistemática, exploratoria..?</p> <p>¿Qué determina el lugar en donde ubica su participación?</p> <p>¿Cuál cree que es la rutina de navegación de los estudiantes? (supone que leen todo o qué supone que leen ellos)</p> <p>¿Ha realizado otros foros en otras plataformas? Qué diferencias encuentra con este? (en la interfaz)</p> <p>¿Cómo describe el espacio del foro, con qué puede compararlo, cómo es su vivencia en este espacio?</p> <p>¿Conoce y usa las distintas formas de estructuración de un foro en Moodle (un solo tópico y permite varios tópicos, secuencias)?</p> <p>¿Si los foros no fueran evaluados cree que los estudiantes participarían?</p>
<p><b>FOROS Y APRENDIZAJE</b></p>		<p>¿Qué relación encuentra entre foros y aprendizaje?</p> <p>¿Cuál cree que es la función pedagógica del foro en su curso?</p> <p>¿Qué tipo de destrezas, conocimientos, etc., favorece un foro? (lectura, escritura, memorización, comprensión, análisis, reflexión, establecimiento de inferencias, interpretación)</p> <p>¿Por qué cree que es importante un foro como actividad de aprendizaje. Por qué elige un foro?</p> <p>¿Tipos de aprendizaje que favorece: conceptual, actitudinal (respeto de opiniones diversas) procedimental?</p> <p>¿Usa alguna estrategia para la moderación?</p> <p>¿Qué tipo de moderación hace? (desde el lado, todo lo responde, todo lo lanza a otro, o es ajeno a la discusión)</p> <p>¿Cómo planea, desarrolla y evalúa un foro?</p> <p>¿Percibe alguna evolución en la escritura de los estudiantes dentro del mismo foro (tiene alguna estrategia para mejorar esto)?</p> <p>¿Considera que evoluciona su capacidad argumentativa?</p> <p>¿Considera que los estudiantes tienen la competencia comunicativa para hacer participaciones de calidad?</p> <p>¿Qué relación ve entre competencias comunicativa y habilidades cognitivas?</p> <p>¿Qué tipos de foro (y usos de los mismos) identifica? (actividades que se pueden hacer mediante foros, distintos casos en los que se puede usar).</p>
<p><b>DEFINICIONES</b></p>		<p>¿Para usted qué es un foro?</p> <p>¿Con qué conceptos o palabras lo asocia?</p> <p>Suma de discusiones individuales o un producto de la construcción grupal.</p>

Tabla 4.40 Guía para la entrevista a estudiantes

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ASPECTO ESPECÍFICOS DE LA INDAGACIÓN
CONTEXTO	COGNITIVO	¿Qué referencias o apoyos usa cuando participa en un foro? (fuentes, experiencia previa, creencias, mensajes previos, otros hiperlinks)
	SOCIAL	¿Cómo se dirige al docente? ¿Cómo se dirige a los compañeros? ¿De qué depende el trato en el foro a docentes y estudiantes? ¿Qué muestras de afecto identificas en los foros? ¿Hace los mensajes pensando en el grupo o de manera individual? ¿Qué percepción tiene del docente cuando está en un foro? ¿Qué roles le identifica o asocia con él? (eso como influye en el trato que le da) ¿Qué cambios en la percepción de sus compañeros tiene dentro de un foro? ¿Los clasifica de alguna manera?
	LINGÜÍSTICO	¿Cómo definiría la estructura de un texto dentro de un foro? ¿De qué depende la extensión del texto? ¿Qué tipo de texto cree que son las intervenciones de los foros?(narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo) ¿Qué tipo de discurso es un foro? ¿Qué diferencias encuentra entre los textos que se escriben en los foros y otros textos?
ADECUACION MENSAJES Y ENUNCIADOS	OSTENCIÓN, RELEVANCIA E INFERENCIA	¿Cuál era la intención comunicativa de esa intervención que realizaste? (es necesario estar con el entrevistado frente a la intervención y leer con él la intervención) ¿Qué aspectos valora dentro de una intervención para considerarla importante o que deba ser leída o respondida?
RUTINA PERSONAL DE NAVEGACIÓN Y PARTICIPACIÓN		¿Cada cuánto entra? ¿Cómo es la rutina de navegación cuando entra al curso y cuando ingresa al foro? ¿Una vez dentro del foro qué hace? ¿Qué tiempo le dedicaba a la escritura de la intervención? ¿Cómo es/era la rutina de escritura? (directamente en la plataforma o afuera de ella) ¿Cómo es la rutina de lectura? (toma nota, guarda las conversaciones para seguir el hilo, lee primero lo del profesor, va a los mensajes más nuevos, etc.) ¿Qué tipo de lectura hace? (sistemática, exploratoria...) ¿Qué determina el lugar en donde ubica su participación? ¿Ha participado en otros foros? ¿Qué diferencias encuentra con este? (en la interfaz) ¿Cómo describe el espacio del foro? ¿Con qué puede compararlo? ¿Cómo es su vivencia en este espacio? ¿Conoce y usa las distintas formas de visualización del foro que tiene la plataforma (anidada, en rama, por fecha)? ¿Si los foros no los evaluarán de todas formas participaría?
FOROS Y APRENDIZAJE		¿Qué relación encuentra entre los foros y el aprendizaje? ¿Considera que el foro es importante para su aprendizaje? ¿por qué? ¿Qué tipo de destrezas, conocimientos, etc, favorece un foro? (lectura, escritura, memorización, comprensión, análisis, reflexión, establecimiento de inferencias, interpretación) ¿Qué tipos de aprendizaje que favorece? (conceptual, actitudinal, procedimental) ¿Considera que el foro mejora su competencia comunicativa y argumentativa?
DEFINICIONES		¿Para usted qué es un foro? ¿Con qué conceptos o palabras lo asocia? (suma de discusiones individuales o un producto de la construcción grupal)

### 4.3. Diseño del análisis y validación de datos

El diseño del análisis toma en consideración tanto el enfoque metodológico como los procesos, ambos se muestran en los mapas conceptuales que se presentan a continuación:

#### 4.3.1 Esquema enfoque metodológico

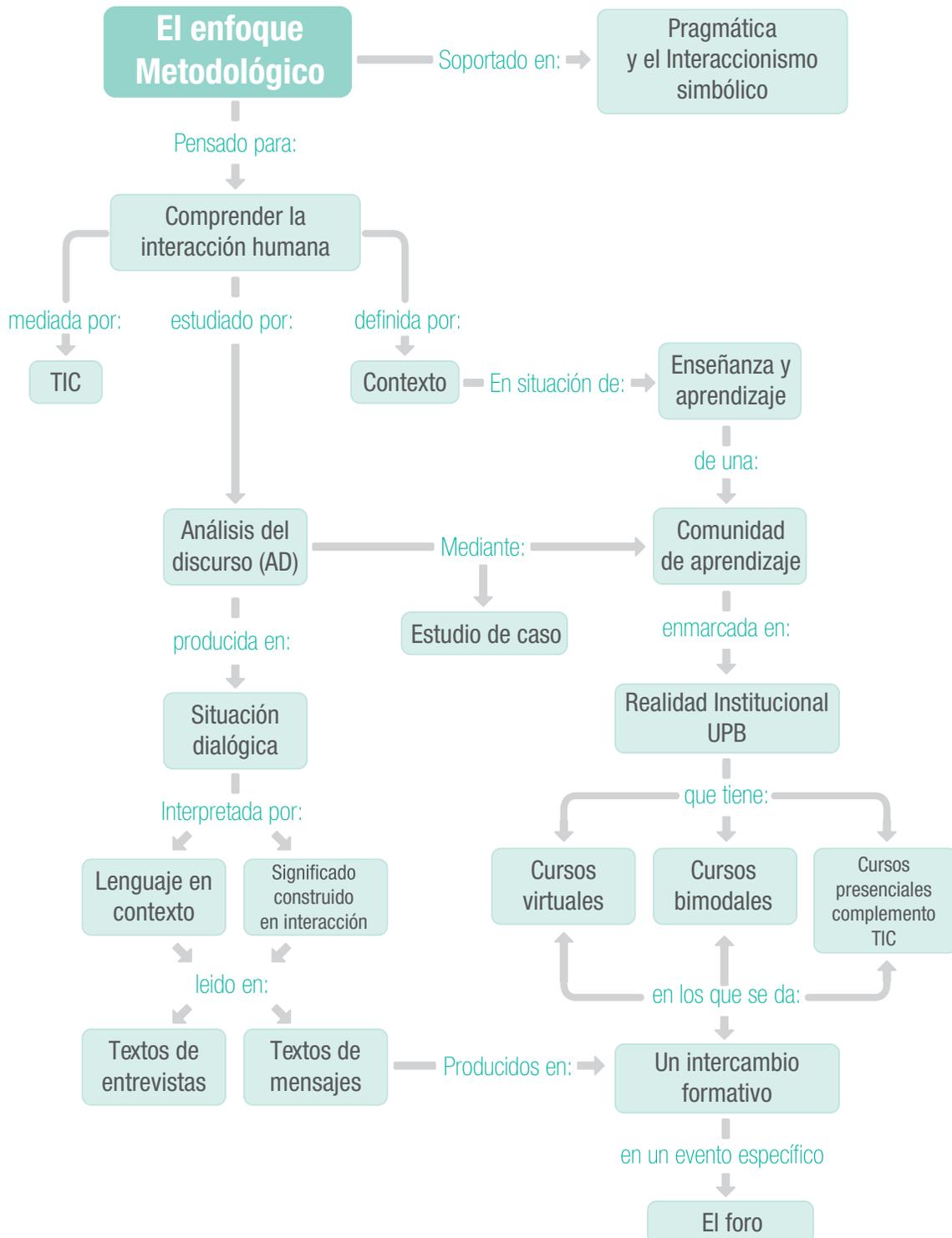


Figura 4.1 Esquema del enfoque metodológico de la investigación. Elaboración propia

### 4.3.2 Esquema proceso metodológico

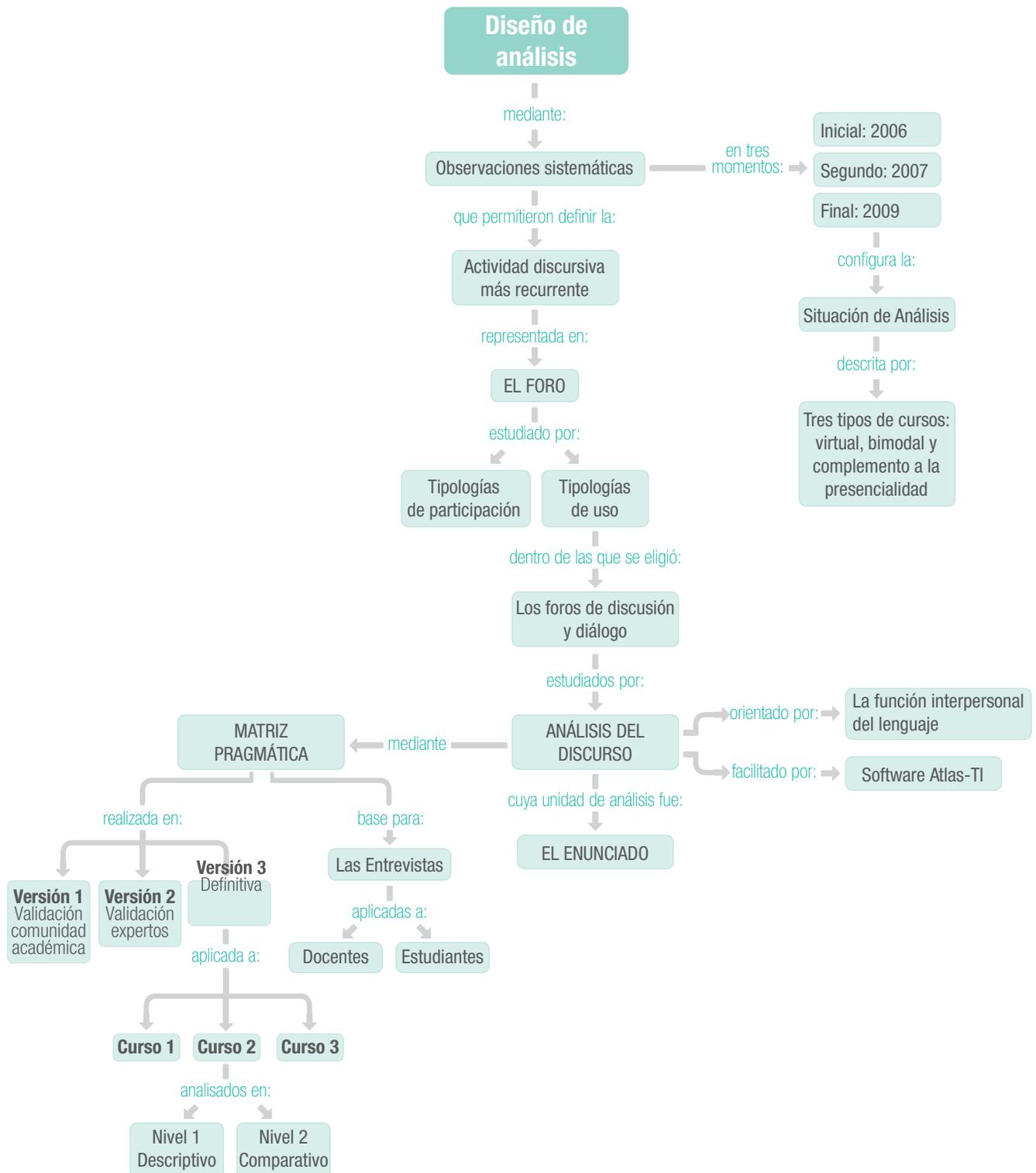


Figura 4.2 Esquema del proceso metodológico llevado a cabo durante la investigación. Elaboración propia

Teniendo en cuenta el estudio de la particularidad y complejidad de un caso se optó por realizar dos niveles de análisis:

- Análisis descriptivo individual: se desarrolló de manera detallada para cada uno de los tres cursos.
- Análisis comparado, de tipo contrastivo en el que se analizaron las diferencias y recurrencias entre los tres cursos.

Tanto los textos de los foros como la entrevistas se analizaron mediante el software Atlas –TI.

La estructura mediante la que se presentan los resultados es a la vez un producto que emergió de los propios datos, todo ello se presenta en los capítulos siguientes.

## Resumen

En este capítulo, dedicado a la metodología se presentaron en detalle los procedimientos que permitieron llegar a instrumentos orientadores para el análisis de textos electrónicos, aspecto que se considera uno de los principales aportes de este trabajo, dado lo innovador del enfoque. También se presenta la decantación de los datos hasta la configuración de la muestra y el diseño del análisis para la organización e interpretación de los datos.



# CAPÍTULO 5 ANÁLISIS DESCRIPTIVO CURSO A CURSO

Tal como se explicó, de manera detallada en el diseño metodológico, esta investigación plantea dos niveles de análisis: un primer nivel *descriptivo* que se realiza curso a curso y que se presenta a continuación y un segundo nivel de análisis *comparativo* que pretende establecer qué aspectos son recurrentes o divergentes en las tres situaciones discursivas que plantea cada curso.

Los cursos corresponden a las tres modalidades con mediación de TIC que se han desarrollado en la UPB, bajo un mismo modelo de enseñanza propio de la Institución. El primer curso se denomina Problemas Colombianos (PC) y es en modalidad totalmente virtual; el segundo curso es Herramientas Periodísticas en Internet (HPI) y es un curso bimodal; y el tercer curso se llama Comunicación para el Desarrollo 1 (CD), curso presencial que tiene en las discusiones asincrónicas de los foros una estrategia didáctica complementaria.

## 1. Curso 1: Problemas Colombianos (pc)

### 1.1. Situación socioeducativa: antecedentes y características del curso

Pertenece a la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades, está ubicado en el área de Lenguajes Sociopolíticos. Hace parte del programa de Formación Humanista del Centro de Humanidades, dependencia que se encarga de algunos cursos de lo que se denomina el Ciclo Básico Universitario en la UPB<sup>53</sup>. Este curso propende por materializar la formación integral de las personas, propósito institucional.

Problemas Colombianos nace en 1981, como un curso presencial con el nombre de Problemas Contemporáneos. Su objetivo es brindar al futuro profesional una ubicación en el contexto de los procesos y problemáticas más determinantes de la realidad colombiana y mundial.

Hasta el 2006 este curso era de carácter obligatorio. En la actualidad es un curso electivo que pueden ver los estudiantes de diferentes carreras o programas académicos de todas

<sup>53</sup> De acuerdo con las intencionalidades formativas expresadas en el Modelo Pedagógico de la UPB se maneja una estructura curricular flexible conformada por ciclos así:

Ciclo Básico Universitario. Eje transversal al proceso de la formación, construye la identidad y el componente de formación humanista.

Ciclo Básico Disciplinar. Desarrolla los fundamentos de las disciplinas.

Ciclo Profesional. Define el quehacer profesional y sus énfasis.

Ciclo de integración. Propicia una relación de continuidad con la formación avanzada.

Ciclo de Investigación. Eje transversal al proceso de la formación, genera fortalezas inter y transdisciplinarias para el abordaje de problemas complejos desde la participación de los docentes y estudiantes en actividades de investigación formativa que integre la investigación de manera visible al currículo y articule los diversos niveles educativos. ([http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GP\\_REPOSITORIO\\_IMAGENES/PG\\_RIMG\\_MEDELLIN/MODELO%20PEDAGOGICO.PDF](http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GP_REPOSITORIO_IMAGENES/PG_RIMG_MEDELLIN/MODELO%20PEDAGOGICO.PDF))

las áreas de conocimiento de la Universidad Pontificia Bolivariana<sup>54</sup>. Además, los estudiantes pueden tomar el curso en cualquier momento de la formación profesional. Estas características introducen dos aspectos importantes: el primero se deriva de la posibilidad de que estudiantes de distintas disciplinas se reúnan para una actividad común, pero desde horizontes cognitivos distintos de acuerdo con el área de formación en la que se encuentran involucrados. El segundo aspecto es que los integrantes del curso pueden tener niveles formativos distintos porque pertenecen a diferentes semestres.

En su modalidad virtual este programa se inicia en 1998, con una capacitación previa de los docentes y el apoyo de lo que para esa época se denominaba el Centro de Informática<sup>55</sup>. Problemas Colombianos es el curso de mayor antigüedad y permanencia en la modalidad virtual dentro de la UPB.

Tal como lo afirma el profesor que inició la modalidad virtual, el curso de Problemas Colombianos, su versión virtual ha estado ceñido a la estructura del curso presencial. En la actualidad, lo pueden ver los estudiantes de manera presencial o virtual. En la modalidad virtual, cada semestre se abren entre 3 y 5 grupos con un promedio de 22 estudiantes en cada uno. Los cursos son impartidos por varios docentes (generalmente dos) sin embargo, los contenidos y materiales de todos los cursos son iguales, pero las actividades las define cada docente. De acuerdo con lo señalado por el docente del curso analizado aquí, en ambas modalidades se tiene los mismos propósitos, lo que varía son algunas actividades, siendo las discusiones grupales un aspecto relevante para esta propuesta tanto en la modalidad presencial como virtual.

La siguiente es la percepción que tiene el docente frente a las dos modalidades en las que imparte el curso y en especial sobre el papel central de la discusión:

Yo creo, que la parte presencial para un tipo de curso como este es muy importante, porque son cursos que se prestan muchísimo al debate, a la controversia, a los puntos de vista diferenciales y eso hace que los cursos presencialmente, no siempre, depende mucho del tipo de estudiantes, se vuelvan muy dinámicos, muy participativos, muy de mirar puntos de vista muy diferentes. . . ese asunto yo lo he tratado de remediar a través de los foros, son los foros los que de pronto me abren un poco ese espacio pero, indudablemente del curso presencial al curso virtual esa es una de las mayores pérdidas que tendría el curso virtual con respecto al presencial, para el tipo de temática que trabaja el curso que es una temática de muchísima actualidad. (Entrevista profesor curso PC)

Con lo anterior se comienza a esbozar la relación entre los propósitos de aprendizaje, la naturaleza expresiva de cada ambiente y la propia concepción y experiencia que tiene el docente al enseñar un saber en ambas modalidades.

Problemas Colombianos en su modalidad virtual<sup>56</sup>, tiene una duración de un semestre académico, puede ser tomado de enero a junio (primer semestre académico del año) o de julio a noviembre (segundo semestre académico del año). La intensidad horaria o dedicación tanto presencial como virtual es de 4 horas a la semana, durante un semestre académico (16 semanas).

De acuerdo con lo consignado en el programa que aparece adjunto en la plataforma del curso a disposición de los estudiantes, los objetivos generales del curso son:

Explicar con rigurosidad algunos de los más importantes problemas y situaciones que afronta la sociedad colombiana en el contexto del orden mundial y latinoamericano, analizando posibles alternativas de transformación.

54 La Universidad Pontificia Bolivariana tiene un espectro amplio en los programas que ofrece en distintas áreas de conocimiento, incluye: Arquitectura y Diseño, Ciencias de la Salud, Ciencias Estratégicas, Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas, Ciencias Humanas, Ciencias Exactas (Ingenierías). En este sentido su oferta actual está compuesta por más de 45 programas diferentes en las áreas de conocimiento mencionadas.

55 En la actualidad no existe el Centro de Informática, hoy la UPB cuenta con un centro denominado Digicampus, dependencia que de la mano con el grupo de Investigación de Educación en Ambientes Virtuales (EAV) se encarga de la transferencia y de la orientación de docentes y estudiantes para la implementación de ambientes de aprendizaje mediados por TIC. Ambas instancias pertenecen a la Facultad de Educación.

56 Si bien es un curso virtual, tiene programados tres encuentros de carácter obligatorio sólo para los estudiantes que están ubicados en la ciudad de Medellín. En el primer encuentro se hace una inducción en la plataforma; un segundo encuentro, en la mitad del semestre, para la realización de un examen parcial individual; y un tercer encuentro para la realización de un examen final individual.

Generar reflexiones que contribuyan a:

- Desarrollar una dinámica activa y propositiva en la búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad colombiana desde una óptica interdisciplinaria.
- Comprender cabalmente la responsabilidad que se debe asumir como ciudadano frente a los problemas de las comunidades en las cuales le corresponda vivir y ejercer su profesión.
- Formarse en el conocimiento, manejo y transformación de los conflictos propios de una sociedad en continuo desarrollo.
- Iluminar los análisis sobre la realidad colombiana desde la Doctrina Social de la Iglesia y su participación como institución en la construcción de procesos para la paz, en la perspectiva de la dignificación del hombre y la sociedad colombiana (Londoño, 2009) (Presentación curso PC)<sup>57</sup>

Es necesario resaltar la metodología explicitada en el programa del curso, puesto que hace parte de las pistas contextuales para la interpretación de los datos que se aportan a lo largo de este trabajo:

Es una estructura en dos sentidos fundamentales: Un **plano cognitivo** que lleva al estudiante a la contextualización de los problemas colombianos desde un orden mundial y latinoamericano, para su comprensión en términos de **procesos de modernización y modernidad** de lo socio-económico, socio-urbano y socio-político. Son tres grandes unidades en las que cada uno de sus subtemas tiene una bibliografía claramente definida y actualizada, para conducir al estudiante a superar el nivel de la mera opinión, en la perspectiva de tener un entendimiento riguroso de los temas con base en los conceptos de las ciencias sociales y humanas.

El otro plano, en el que se hace más explícito el **carácter formativo**, se desarrolla a través de un **ejercicio de negociación** y transformación de un tema conflictivo de la actual realidad colombiana, ejercicio que se prepara a lo largo de todo el semestre y que se realiza en el espacio de la evaluación final. En algunas oportunidades, el ejercicio de negociación es reemplazado por el de **mesas de trabajo** teniendo como eje de la búsqueda que realizan los estudiantes, temas y actores fundamentales para la comprensión de la realidad actual de Colombia (Londoño, 2009)

En general la metodología y dinámica de las actividades está centrada en las discusiones asincrónicas y el espacio privilegiado para ello es el foro<sup>58</sup>.

La temática del curso es otro elemento importante porque incide directamente en la interacción comunicativa. Como se mencionó Problemas Colombianos hace parte del Ciclo Básico Universitario, esto quiere decir que no es un curso específico del ciclo de formación disciplinar y profesional, propio de los programas académicos. Los contenidos son transversales y en este espacio confluyen estudiantes de todas las áreas de conocimiento. El curso está orientado a que los estudiantes puedan conocer cómo operan los distintos factores que marcan la realidad nacional e internacional y puedan reconocer su función como universitarios y personas integrales que deberán desempeñarse en dicho contexto. Algunos de los contenidos abordados en el curso son: geopolítica y globalización; América Latina, proceso económico, político y de urbanización; proceso sociopolítico y sociourbano en Colombia.

De acuerdo con la metodología general, la actividad principal del curso se lleva a cabo en los foros, espacio central de encuentro. En total el curso plantea 7 foros: dos de ellos para trabajo por subgrupos y los otros 5 están marcados por una tipología de intervenciones que deben cumplir los estudiantes del curso y que se pueden describir así:

<sup>57</sup> Este texto hace parte del programa del curso que aparece en la plataforma Moodle de la UPB, la cual tiene acceso restringido. La página desde la que se accede al Aula Digital es: <http://lms.upb.edu.co/moodle/>

<sup>58</sup> El hecho de que el docente haga explícita esta dinámica centrada en las discusiones y priorice el foro es una de las razones por las cuales se ha seleccionado el curso de Problemas Colombianos, además de ser el curso más antiguo y permanente en modalidad virtual en la UPB. Durante los años de evolución de este curso en modalidad virtual (1998), el docente manifiesta que ha explorado el chat pero que lo ha descartado como herramienta de trabajo. Por su parte el correo, utilizado desde la misma plataforma, es una herramienta complementaria significativa, especialmente usada para orientaciones generales de tipo recordatorio. Es importante reiterar que el curso aquí analizado prioriza el foro, sin embargo, para otro de los docentes que imparte este mismo curso, el foro no es la actividad central.

- **Una intervención inicial** obligatoria, producto de un trabajo previo de lecturas básicas (con carácter de obligatoriedad) y lecturas complementarias, en donde el estudiante prepara un escrito individual que luego comparte con sus compañeros en el foro.
- **Comentario** a escrito inicial, mínimo de una de las intervenciones iniciales de otro compañero.
- **Respuesta a los comentarios** realizados por los compañeros y por el docente al escrito inicial.

## 1.2. Actividad discursiva: foro Problemas Colombianos

### 1.2.1. Descripción general de la situación discursiva:

De los 7 foros realizados durante el curso, se seleccionó el primero (Foro 1), el cual constituye la experiencia inicial de los estudiantes dentro de la dinámica discursiva planteada por el docente a lo largo del curso. El foro cuyos textos son analizados aquí, hace parte de la Primera Unidad, la cual además plantea el conocimiento de los aspectos generales del curso, es decir es una actividad destinada a que los estudiantes conozcan la propuesta mediante las siguientes tareas: lectura de un mapa conceptual que permite visualizar los temas del curso; lectura de documento sobre el sentido formativo; y por último la lectura del programa donde están los objetivos, la metodología, la propuesta de contenidos y la bibliografía.

Sobre esta primera parte, el docente plantea una tarea específica e individual que consiste en la realización de un documento en donde los estudiantes responden dos asuntos: "1. Enuncie y explique brevemente las partes principales que integran este curso. 2. Por qué sí o por qué no, el desarrollo de este curso es importante: a) para usted como Colombiano y b) para el ejercicio de su profesión" (Curso PC, 2009)

Cada participante debe subir su tarea en la plataforma, así el docente logra un primer conocimiento de los estudiantes; a su vez ellos se familiarizan con la propuesta del curso. La comunicación se da de manera bidireccional, es decir que solo el docente conoce los documentos de los estudiantes y retroalimenta algunos de ellos.

Lo descrito anteriormente es la actividad que precede a la actividad objeto de análisis (el Foro 1) y es importante tenerla en cuenta porque se convierte en el previo de la actividad de aprendizaje que el docente plantea, es decir que de esta forma hay una situación de entrada para la actividad discursiva a analizar aquí.

La actividad específica objeto de análisis es la segunda parte de la Primera Unidad del curso de PC. Allí el docente propone lo siguiente: la realización de tres lecturas obligatorias, cada una con una introducción corta que le permite al estudiante tener una idea general del contexto y temática del documento que leerá. Ejemplo:

## ANÁLISIS DE COYUNTURA

En la **segunda parte** de esta **primera unidad**, vamos a analizar los elementos más determinantes de la actual coyuntura colombiana. Para ello haremos unas lecturas, miraremos un video de Daniel Pecaut y una presentación, base de una actividad o foro.

### ACTIVIDAD: LECTURAS OBLIGATORIAS

#### Primera lectura obligatoria

En este texto, el profesor Granda nos hace unas propuestas hipotéticas y de procesos para el entendimiento riguroso de nuestra actual realidad de conflicto y violencias.

 [El conflicto colombiano. Hipótesis y procesos](#), de Alberto Granda M

---

#### Segunda lectura obligatoria

En este texto, el Grupo de Pastoral *Shear Yashub* establece una excelente síntesis analítica sobre la realidad colombiana actual. Delimita las principales características del conflicto como un conflicto social y no simplemente como un conflicto militar; las características y consecuencias del modelo económico que se ha venido profundizando con la apertura económica; los graves problemas de impunidad en nuestro sistema de justicia; panorama político con la paramilitarización del país.

 [Mensaje del Pastor Shear Yashub](#), del Grupo de Pastoral Shear Yashub

Figura 5.1: Presentación de lecturas obligatorias en la plataforma Moodle, curso: Problemas Colombianos (PC)

Además, plantea la visualización de un video y la lectura opcional de otros tres documentos, también acompañados de una introducción, aunque más breve. Todo se dispone en formato electrónico en la plataforma.

## VIDEO Violencia e Historia en Colombia, según Daniel Pecaut

En pocos minutos Daniel Pecaut resalta la importancia de desarrollar una conciencia histórica sobre nuestra violencias como condición para su superación.

En el mapa conceptual, que mirábamos en la primera parte de esta unidad, recuerden mirar otros videos que nos hablan de situaciones explicativas de la actual realidad colombiana. Téngalos en cuenta.

 [VIDEO: Daniel Pecaut: violencia e historia en Colombia](#)

---

## Nuevo Contrato Social del S. XXI

Con nuestro silencio e individualismo, hemos sido cómplices en la creación de condiciones que han agravado la situación de los seres humanos en nuestro planeta tierra. ¿Qué contrato deberíamos acordar para reconocer la dignidad humana de todos los habitantes de la tierra?

 [Nuevo Contrato Social del Siglo XXI](#)

---

### ACTIVIDAD: LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Si Usted desea ampliar este tema, se le recomiendan las siguientes lecturas, que puede encontrar en biblioteca o en la dirección web señalada.

#### Primera lectura complementaria

- ONU. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- de la Unesco. ***El Conflicto, callejón sin salida. Entender para cambiar las raíces locales del conflicto***. Informe Nacional de Desarrollo Humano p

Figura 5.2 Presentación de material en video y de las lecturas complementarias, plataforma Moodle, curso: PC

Luego de la presentación de las lecturas obligatorias y complementarias el docente procede a explicar la actividad central que deben desarrollar los estudiantes. Se trata de un foro el cual nombra como “*Foro sobre la actual coyuntura colombiana*”. El texto que se presenta en la *Figura 5.3* es la explicación de la actividad y se despliega tanto en la parte inicial del curso como dentro del foro a manera primera entrada del docente, desde donde el estudiante ya puede iniciar su participación. De esta forma, se convierte en el primer mensaje de la cadena de participaciones del foro en cuestión.

Esta actividad es el primer encuentro de trabajo académico de los estudiantes. Los encuentros previos fueron: la primera sesión presencial, en donde se les presentaron los aspectos técnicos de la plataforma y la información que los estudiantes comparten como perfil en Moodle, aspecto que puede considerarse otro espacio de conocimiento para los miembros del grupo, puesto que es probable que entre ellos no se conozcan porque, como se explicó al inicio, pertenecen a distintas carreras o programas académicos de la Universidad.

PROFESOR CARLOS ENRIQUE LONDONO  
Foro sobre la actual coyuntura colombiana  
de [Carlos Enrique Londoño Rendón](#) - miércoles, 8 de julio de 2009, 16:07

## FORO SOBRE LA ACTUAL COYUNTURA COLOMBIANA

Con base en las tres lecturas obligatorias (y si lo desea, acuda también a las complementarias) Usted debe presentar un escrito o análisis en el que:

**Destaque las características principales de la actual situación del país y las causas estructurales y coyunturales más determinantes de la misma. Debe explicar de qué manera dichas causas son determinantes de la actual situación que vive Colombia.**

**FECHA LÍMITE** para presentar el escrito respondiendo al tema planteado:  
**sábado 25 de julio**

En segundo lugar, Usted debe leer el escrito, como mínimo, de uno de sus compañeros y hacerle un comentario, basado en los planteamientos de los documentos leídos y en los planteamientos de su propio escrito.

**FECHA LÍMITE** para hacerle el comentario a un compañero: **martes 28 de julio**

En tercer lugar, deberá responder a **TODOS** los comentarios que sus compañeros y el profesor le hagan a su escrito principal.

**FECHA LÍMITE** para responder a los comentarios de sus compañeros:  
**viernes 31 de julio**

Dé clic en **RESPONDER.** para colocar su escrito.

Figura 5.3 Texto de presentación de la actividad de discusión planteada en el Foro del curso PC.

En la actividad planteada por el docente se puede observar que está definido, lo que Erving Goffman (1970) denomina ritual de interacción, es decir una manera de intervenir determinada, unos turnos "obligatorios" de habla que el docente prescribe, incluso con una temporalidad y tres tipos de intervenciones o textos<sup>59</sup>:

Escrito principal.

Comentario a escrito principal

Respuesta a comentario

### 1.2.2. Esquema básico de la discusión:



Figura 5.4 Secuencia básica discursiva planteada por el docente, Curso: PC.

59 Estas tres tipologías de intervenciones son analizadas más adelante en la página (135 - 138)

Según lo planteado por el docente la discusión se desarrolla en consonancia con lo mostrado en la *figura 5.4*. Así un estudiante (Estudiante 1) debe hacer, como mínimo, cuatro ingresos o participaciones y cumplir con tres tipos de respuestas, relacionadas con los roles que puede asumir según el orden de esa interacción y las demandas del docente.

Se encuentra, entonces, una relación entre el tipo de texto demandado por el docente y los subroles que un estudiante puede desempeñar en la discusión planteada. Como ya se dijo, se identificaron tres tipos de respuestas (escrito principal, comentario a escrito principal, respuesta a comentario) en las que el estudiante asume distintas posturas o caras dentro de su rol principal de estudiante. Si bien un estudiante tiene una posición jerárquica distinta al docente, puede asumir varias caras<sup>60</sup> como estudiante. Así, y de acuerdo con los tipos de intervención identificados en el foro de PC, se observa que un estudiante puede ser:

- Un escritor y expositor de ideas cuando asume la tarea de realizar el texto principal.
- Un lector y par crítico en la discusión cuando asume su tarea de comentar un escrito principal y presentar las observaciones a otro compañero.
- Un par que demuestra reciprocidad y cordialidad al responder los comentarios que le hacen los pares a su escrito principal.
- Un estudiante que muestra reciprocidad y cordialidad al responder al docente sus comentarios.

Cada una de estas caras implica un tono en la escritura y un uso del lenguaje.

### 1.2.3. Descripción porcentaje de participaciones, curso Problemas Colombianos:

El foro es creado por el docente un 8 de julio, pero la apertura del mismo y las participaciones solo se inician el 22 de julio. La última participación se hace el 4 de agosto. Tiempo efectivo de discusión: 14 días, sin embargo el docente en su planeación definió el plazo límite de intervenciones hasta el 31 de julio, es decir 10 días.

Total de estudiantes inscritos en el curso: 23

Total de estudiantes que participaron: 21

Total de mensajes de los estudiantes: 93 (66%)

Total de Mensajes del docente: 48 (34%)

Total de mensajes : 141 (incluye el mensaje de inicio del docente donde explica la dinámica de la actividad)

El promedio de mensajes por estudiante es de 4, lo cual coincide con las instrucciones definidas por el profesor al iniciar el foro, las cuales se resumen así:

1. Escriba su participación.
2. Lea y comente la de otro compañero.
3. Responda al comentario que le hagan a usted.

Adicionalmente el docente responde a todos de manera individual y los estudiantes por lo general hacen una réplica al docente para un total de 4 participaciones que como mínimo debe hacer el estudiante.

La frecuencia mayor en el número de participaciones del estudiante es de 3, lo cual reitera el acatamiento de la reglas por parte del

<sup>60</sup> De acuerdo con la distinción de Goffman el estudiante asume una función principal o rol y dentro de este puede tener varias facetas o caras. Sin embargo, en general se puede hablar de roles o subroles que cumple el estudiante durante una discusión, pero ello no quiere decir que (de acuerdo con Goffman) se asimile cara y rol.

estudiante. Sin embargo, dentro de este promedio se pudo observar que algunos estudiantes sobrepasaron lo mínimo establecido y llegaron a realizar hasta 10 mensajes; algunos otros, por el contrario, desacataron la norma al realizar solo 2 intervenciones.

## 1.2.4. Caracterización de participaciones y la configuración de los roles en el discurso

**1.2.4.1. Según el tipo de intervenciones planteadas en la discusión:** en consideración con los tipos de texto identificados se exponen a continuación las características observadas en las intervenciones del foro analizado, en el curso Problemas Colombianos, donde se identificaron las siguientes tipologías de intervención:

- Escrito Principal
- Comentario al escrito principal del compañero
- Respuesta a Comentario

**Escrito principal:** es la primera intervención del estudiante a la que el docente se refiere como “un escrito o análisis”. Se constituye en el texto más elaborado, donde se pueden observar pistas que demuestran mayor planeación, tales como: uso de referencias bibliográficas a textos y autores, según normas de citación; mayor extensión de los textos, mayor uso de conectores y cohesión entre los distintos párrafos. El escrito principal es, en general, la participación más extensa, en promedio son escritos de 10 párrafos que pueden variar entre 4 y 26 párrafos.

Como fenómeno particular se observó que algunos de estos escritos fueron puestos en el foro como archivos adjuntos por los estudiantes, los mensajes así anexados se caracterizaron por tener mejor redacción, menos errores ortográficos, más extensión y profundidad en el desarrollo e incluso, en su mayoría, realizaron citaciones según normas como APA o aproximadas a éstas. Por último, se encontró que dichos textos conservan el esquema formal de un trabajo escrito con el encabezamiento del nombre, el título del texto, el cierre, la bibliografía, entre otros. Aspectos menos frecuentes en los textos puestos directamente en la plataforma.

Como ejemplo se muestra el inicio (primer párrafo) de los textos principales de dos estudiantes. El primero fue adjuntado como archivo y el segundo fue puesto en la interfaz directamente:

**Ejemplo (1)<sup>61</sup>:** Párrafo de inicio de texto adjuntado como archivo

### **CAUSAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA SITUACIÓN ACTUAL COLOMBIANA.**

**Juan D. Mejía** Universidad Pontificia Bolivariana, Cir. 1 #70-01, Medellín, Colombia,  
mejiarua@hotmail.com

Con base en los documentos: *Colombia Realidad Dignidad Humana Fco De Roux, Conflicto Colombiano Camilo Torres Por Agentes De Pastoral y Conflicto Colombiano Hipótesis Procesos [1]*, se realiza en este documento un análisis Destacando las características principales de la actual situación del país y las causas estructurales y coyunturales más determinantes de la misma. Todo esto enfocado la actualidad del país.

**Ejemplo (2):** Párrafo de inicio de texto no adjuntado como archivo sino escrito directamente en la plataforma.

### **“UN CONFLICTO DE NO DISOLVENCIA”**

Muchos autores definen el conflicto como una incompatibilidad entre personas y/o grupos y sugieren así mismo que éste debe nacer, desarrollarse y morir.

La principal fuente de los fenómenos actuales y coyunturales por los que pasa Colombia surge de la no disolución de un conflicto tan extenso como el de nuestro país, conflicto que ha tenido pequeñas muertes y pequeños nacimientos que sólo evidencian una transformación más no una disolución total.

Lo anterior, no se debe considerar una generalidad para los textos que se adjuntaron, puesto que las entrevistas realizadas a

<sup>61</sup> Es importante anotar que los ejemplos tomados de textos de la plataforma conservan la escritura original, la cual en muchos casos tiene errores ortográficos, gramaticales, etc.

estudiantes de este curso dan cuenta de que algunos ya tienen por rutina la elaboración de sus participaciones en un editor por fuera de la plataforma, principalmente Word. Sin embargo, cuando los textos son hechos directamente en la plataforma (Moodle en este caso) se observa mayor recurrencia de errores, una tendencia a elaborar mensajes más cortos y una relajación del rigor en las citas.

Para corroborar lo anterior se cita a un estudiante entrevistado quien da cuenta de sus prácticas de escritura:

Cuando es el aporte mío, más que digamos hacer un comentario yo lo que hago es que él(la plataforma) tiene la opción de hacerlo directamente, pero yo sí trato de hacerlo primero en Word para tener una mejor redacción, para corrección de ortografía, varias cosas que uno siempre usa antes de hacer un trabajo final, por lo general yo siempre lo monto en Word primero, ya después lo monto acá (...) (Entrevista estudiante Curso Problemas Colombianos)

Resulta así evidente que la disposición, el momento de escritura de un texto planeado por fuera del espacio de la plataforma brinda, por un lado mayores oportunidades de corrección ortográfica gracias al uso de los procesadores de texto; y por el otro, el hecho de que un estudiante decida adjuntar su escrito se encuentra relacionado con el tipo de acción que supone deben ejecutar sus lectores es decir, que se tomarán el tiempo de abrir su archivo y harán una lectura individual a su texto y no la lectura colectiva o de escaneo que se acostumbra cuando la lectura se hace en la propia interfaz de la plataforma. En otras palabras, este hecho manifiesta la incidencia que tienen el momento de lectura y de escritura de los textos para la elaboración e interpretación de los mismos.

Es necesario reiterar que el *Escrito Principal* es resultado de un ejercicio individual a partir de lecturas previas definidas y comunes para todo el grupo. En estos mensajes se observa una tendencia a los textos descriptivos y explicativos para dar cumplimiento a lo estipulado en la actividad, pero muchos terminan anteponiendo razones afectivas y opiniones argumentadas desde lo emotivo, en donde abundan los lugares comunes o expresiones populares.

El énfasis más generalizado de los textos es el de un escrito que está dirigido a un público al que no se conoce pero se sabe que comparte un entorno cultural similar, con lo cual se asumen como pares vinculados por una realidad que pretenden comprender y como sujetos involucrados en el mismo proceso de aprendizaje, un par en la discusión y en la construcción de los roles, la identidad y las relaciones intersubjetivas.

**Ejemplo (3):** Inicio de un *texto principal* que toma la segunda persona del plural para incluir al grupo como parte del mismo problema.

Colombia, nuestra nación, nuestra patria, sí nuestra, aquella que tiene la particularidad de llenarnos de orgullo por un lado y sumimos en la tristeza por el otro, la misma que decimos amar y defender por encima de cualquier cosa, nuestra tierra, aquella que se ha bañado de sangre de inocentes, un país poco común, marcado por una historia cruda e inhumana la cual se ha denominado conflicto social armado (...)

**Ejemplo (4):** Finalización de un *texto principal*

Por último quería mencionar la importancia que tiene que todos los colombianos estemos informados de todos los aspectos que componen la actual coyuntura colombiana, pues ya es hora de que seamos el estudiante chino que se “paró solo frente a los tanques de guerra del ejército comunista en la plaza de Tian’anmen” [1] . Es hora de mostrar cuanto nos importa la dignidad humana y poniendo de nuestra parte para defender los derechos humanos que han sido violados incontables veces en las últimas décadas; y así construir un futuro mejor para nuestros descendientes.

Pese a lo anteriormente señalado, resulta particular que dentro de las condiciones de participación o del ritual señalado por el docente del curso, todos los textos debían estar disponibles en la propia interfaz de manera directa y no como archivos adjuntos. Del tal forma que si un estudiante no cumplía con esta condición, el docente edita la participación y despliega el texto del archivo en la interfaz propia del foro, dándole estricto cumplimiento al ritual. Según indicación del docente la intención es facilitar la lectura a los compañeros para que no tengan que hacer las paradas específicas que demanda la descarga de archivos adjuntos. Pero al tiempo que puede facilitar la lectura, aumenta el número de páginas que conforman la totalidad del foro ya que, como se dijo,

los mensajes adjuntados en archivo eran los más extensos. Si se llevan todos los textos de este foro a Word o al formato PDF, se conforma un volumen de aproximadamente 80 páginas, eso sólo en el caso del primer foro de los 7 que plantea el curso.

**Un comentario al escrito principal del compañero:** de acuerdo con el docente el propósito explícito de este tipo de texto es aportarle al *texto principal*, ya sea ampliando la temática abordada por el compañero o introduciendo otra perspectiva. Los comentarios al escrito principal son textos más cortos, en general muestran acuerdo con lo que expresa el compañero en el escrito principal. Se observa que se generan entre 1 y 3 comentarios por escrito principal. Es el comentario por excelencia pues el docente demuestra un especial interés en él como se ve en el ejemplo (5). Hace parte de los requerimientos formales que serán evaluados por el profesor. Constituye una acción en la que hay un contacto directo entre las duplas docente – estudiante y estudiante - estudiante. Su extensión puede variar entre 1 y 8 párrafos, siendo los más frecuentes los comentarios de 2 y 3 párrafos. Lo que se encontró es que predominan los mensajes en los que los estudiantes destacan las coincidencias para enfatizar las ideas comunes y los acuerdos.

**Ejemplo (5):** Mensaje del docente al grupo y a la estudiante que no ha cumplido con lo sugerido al no hacer los comentarios a escritos principales:

Es importante que hagamos comentarios primero al escrito principal de alguien. Con éste son dos comentarios que haces a escritos que a su vez eran comentarios de un escrito principal.

**Ejemplo (6):** Comentario de un estudiante a escrito principal de un compañero:

Comentario sobre el escrito de Sara Velasquez.

me parecen muy claros los aspectos que deduce sara en su escrito y una vez más se evidencia que Colombia es solo el reflejo de unos malos gobernantes, es el resultado de la búsqueda de intereses particulares, y del olvido de un pueblo a merced de unos pocos.

cada uno de estos factores fue dando pie a los otros hasta formar la bola de nieve que vemos en este momento, donde no sabemos cuál fue el comienzo, y no se vislumbra el final.

**Respuesta a comentario:** es el tipo de texto de menor extensión, en general son manifestaciones de cordialidad donde se reitera la coincidencia en las ideas. En él se da un retorno en la comunicación es decir hay un tercer nivel de profundización, pero en este caso más que profundidad en la temática es un acto de cordialidad, una confirmación del ritual, un simulacro.

Estas respuesta tienen un tono informal y recurren a menos referentes o citas. Predominan los comentarios de énfasis para destacar la importancia de las ideas aportadas por el compañero, no complementan los escritos, solo enfatizan o reiteran. Estos comentarios tienen un marcado interés, por parte de los estudiantes, de mostrar acuerdo. Hay poca capacidad de disenso y de contraargumentación en ellos.

La respuesta a comentarios es la ratificación del cumplimiento del protocolo discursivo planteado. No hay un nivel argumentativo importante y lo que se observa es el uso de lugares comunes para enfatizar esos acuerdos<sup>62</sup>.

**Ejemplo (7):** Respuesta a comentario<sup>63</sup>.

Sara primero que todo muchas gracias por tu comentarios. Colombia es un país maravilloso y como tu dices es un milagro en desarrollo, pienso que todos los colombianos esperamos que algún día todos los problemas de Colombia se puedan solucionar por el camino del dialogo y de la paz, no es facil pero con la union del pueblo y de buenos gobernantes podremos salir adelante. pienso que es responsabilidad de nosotros los jovenes hacer de Colombia un país diferente y como tu dices seguir afrontando los problemas objetivamente sin dejarse llevar por la corrupcion ni el camino facil. (Mensaje 22).

Dentro de este tipo de texto, también se pueden incluir las respuestas que los estudiantes le dan a los comentarios del docente, aunque aquí el tono cambia, ya que no se responde a un par, sino a quien tiene mayor poder dentro de la jerarquía discursiva.

<sup>62</sup> Este aspecto se amplía en el apartado de los roles del estudiante pág. 147

<sup>63</sup> Se reitera que los comentarios que en este capítulo ilustran los análisis están tomados de manera textual y se dejó en ellos la incorrección ortográfica con la que fueron escritos en la plataforma por los participantes.

**Ejemplo (8):** Respuesta de estudiante a comentario del docente.

**Profesor Carlos Enrique, gracias por sus comentarios y por complementarme informacion. pienso que cometi el error de no profundizar mucho en los temas pero lo tendre en cuenta para mejorar mis trabajos. Con respecto al orden y la vilencia Colombia es un pais donde la ley y los procesos judiciales en muchos momentos no son los mejores pero como usted lo dice igual estos solo velan por el beneficio de un particular, algo que me parece muy malo y que puede influenciar mucho tambien en la violencia (...)**

Este tipo de mensaje demuestra la preocupación por el ritual, tanto del docente como del estudiante, ello indica que existe una necesidad de que se cumpla esta dinámica que está asociada a la evaluación. El cumplimiento del ritual y no solo la calidad de las intervenciones llega a ser una prioridad dentro del foro cuando se trata de foros que como éste son objeto de calificación. Además, al ser el primer foro del curso se convierte en el modelo y la pauta para las posteriores experiencias de discusión asincrónica en el curso.

La preocupación por el cumplimiento del ritual descrito se constata en la entrevista al indagar por la evolución de estas discusiones:

Indudablemente que la parte de los foros ha sido una constante desde que los cursos iniciaron, es una constante, simplemente que ya se han ido como puliendo ciertas cosas, por ejemplo en el campo de los foros, antes yo hacía foros donde cada estudiante podía hacer las participaciones que quisiera, de alguna manera a la hora que quisiera y eso se me volvía un desorden muy grande y una complicación muy grande al momento de evaluar. Por ejemplo a qué he llegado yo sobre todo en los últimos 5 ó 6 años, a una especie de reglamentación de estos foros que tienen un carácter más o menos abierto y es de que cada estudiante tiene una fecha límite para responder, con base en las lecturas obligatorias, con base en las lecturas complementarias, en las orientaciones que yo doy para la respectiva unidad en general y para el foro específico, debe responder a un tema, un problema que está especificado en una, dos o tres preguntas para cada foro, que es lo que yo llamo como el escrito principal, cada estudiante debe responder ese escrito principal antes de una fecha determinada, luego yo le exijo a cada estudiante que mínimo le haga el comentario, la lectura a varios, pero le haga siquiera el comentario a uno de esos escritos y que luego responda a todos los comentarios que le hicieron a su escrito (...) (Entrevista a docente curso PC)

Además, el docente no solo tiene anclados unos porcentajes<sup>64</sup> a las tipologías de participación, sino que contempla unos criterios como el cumplimiento de los objetivos planteados y que evidencien en su participación los contenidos o ideas de los documentos de lectura obligatoria.

### 1.2.4.2. Según el rol de los participantes en la discusión

Existen dos roles generales definidos: docente y estudiante, sin embargo dado el contenido de las respuestas, la ubicación de las mismas y los mensajes precedentes se pueden definir distintos subroles o caras dentro de este curso.

**Rol docente:** el rol docente se configura por varias vías y acciones que dependen tanto de los factores institucionales como de aspectos específicos de la situación comunicativa que plantea cada encuentro entre él y los estudiantes.

El rol docente se inicia, para este caso, con toda la puesta en escena que tiene la interfaz del curso, respaldada por la institución a través de la parte gráfica como los logos, la imagen institucional y toda la formalidad de las autorizaciones para el ingreso a este espacio. Desde el inicio se le comunica al estudiante su pertenencia a un grupo específico donde alguien actuará como docente. Esta es una jerarquía que traza la institución y confirma la plataforma al demarcar los perfiles de ingreso de los participantes. También el programa del curso es un referente que reitera la configuración de los roles.

Ya de manera específica, la jerarquización de roles se traza desde el inicio cuando el docente plantea las condiciones o reglas de

<sup>64</sup> En el caso del foro del curso de Problemas Colombianos la dinámica discursiva se traduce en porcentajes de evaluación así:

- Escrito principal: representa el 50% de la calificación del foro
- Comentario a escrito principal de otro compañero: 25%
- Respuesta a comentarios que le hacen: 25%.

juego del foro (*Figura 5.4*). Cada indicación de desempeño determina los roles (caras) que los estudiantes deberán asumir a lo largo de la actividad, y en relación con estos el tipo de texto que se espera construyan.

De acuerdo con las observaciones realizadas las actividades que marcaron los subroles del docente fueron:

- Velar por el cumplimiento del ritual comunicativo de las participaciones: el docente señala la dinámica de la participación y vigila su cumplimiento a lo largo de la actividad, es un rol más relacionado con lo instruccional:

**Ejemplo (9):** Foro Problemas Colombianos:

Es importante que hagamos comentarios primero al escrito principal de alguien. Con éste son dos comentarios que haces a escritos que a su vez eran comentarios de un escrito principal (Mensaje 28).

**Ejemplo (10):** Foro Problemas Colombianos

Es importante responderle a cada escrito y no de manera global como lo acabas de hacer en esta respuesta-comentario a varios de tus compañeros. (Mensaje 35).

- Velar por el cumplimiento de los objetivos de la actividad propuesta: el docente comenta las producciones o textos y comentarios de los estudiantes de acuerdo con la manera cómo respondan o no al planteamiento por él solicitado. Es un rol más interesado en los aspectos cognitivos.

**Ejemplo (11):** Foro Problemas Colombianos:

En este tipo de actividades como los foros, hemos de tener en cuenta, de manera explícita, los planteamientos de los documentos que se proponen como de obligatoria lectura, bien sea, para acogernos a sus ideas, bien para confrontarlos desde otros puntos de vista. No queda clara la referencia explícita a los planteamientos de los documentos.(Mensaje 2)

En algunos casos, por el tono que utiliza el docente, los mensajes se pueden interpretar como amenaza a la imagen del estudiante, frente a lo cual, generalmente, obtiene una respuesta para reestablecer su imagen ante el docente.

**Ejemplo (12):** De manera explícita se muestra una observación que llama al cumplimiento de los objetivos, pero además advierte los riesgos no cumplirlos:

Ojo, no aportas nada en tu comentario. No se trata de calificar de bueno o malo el escrito de un compañero. Hay que resaltar ideas de las que uno comparte con el compañero, agregarle otras, mirar nuevos textos sobre los mismos temas.

Recuerda que en los comentarios a los escritos de los compañeros se está jugando un 25% de la calificación del foro. (Mensaje 71)

- Evaluador de la calidad de las participaciones. Aquí el docente emite un concepto sobre aspectos que merece la pena destacar y otros en los que el estudiante debe hacer mayor énfasis o profundizar. De alguna manera este rol motiva a los estudiantes a continuar la discusión. Los mensajes que el docente hizo en este sentido fueron codificados como aspectos metacognitivos en donde el profesor quiere que el estudiante mejore su análisis y profundice algunos aspectos del contenido de su intervención.

**Ejemplo (13):** Foro Problemas Colombianos:

En general, mencionas los temas que son cruciales para la comprensión más rigurosa de nuestra realidad. Se debe hacer un esfuerzo en delimitar los procesos y las causas y cómo éstos han sido determinantes con respecto a la relación actual, es decir, cómo los primeros pueden ser productores o determinantes de lo que hoy vivimos. (Mensaje 23)

Por otra parte, respecto al contenido mismo de la discusión, el docente tiene un rol o una posición definida frente al saber que

enseña. El foro de Problemas Colombianos, por su temática, es un escenario en donde se puede ver claramente la posición del docente frente a la problemática, aspecto que tiene su peso en la construcción de las respuestas del estudiante. El foro en cuestión es un escenario ideal para ilustrar este tipo de configuraciones subjetivas, que se prestan a la polarización de ideas, propician que el estudiante quiera hacer una lectura temprana de la posición del docente para manifestar acuerdo con éste. Los primeros anuncios de la posición del docente se hacen desde el material que selecciona ya sea como lectura obligatoria o complementaria.

El siguiente párrafo permite ilustrar cómo el docente amplía los argumentos del estudiante y lo exhorta a mejorar el contenido argumental de sus comentarios.

**Ejemplo (14):** Posición docente frente a la realidad estudiada. Foro problemas Colombianos.

Además de los grandes logros del gobierno del presidente Uribe frente a la violencia de los grupos armados ilegales, de las violencias urbanas, Colombia deberá pensar en las reformas estructurales a nivel socio-económico para que la mayoría de Colombianos en la pobreza y en la miseria lleguen a tener unas condiciones mínimas para vivir con dignidad y no sientan la necesidad de ir al mundo de lo ilícito.  
Hay que mejorar la respuesta a los comentarios. Por ejemplo, en qué debería consistir ese “granito de arena”?

**Identidad propia y representación de los otros en el discurso del docente:** dado que este es un curso virtual la configuración de la identidad propia del docente se manifiesta en su discurso, en este caso mediado por TIC. Es así como se pueden leer varias marcas en esa configuración identitaria que se inicia, incluso antes de la actividad que se analiza en este trabajo. Como lo referimos, la presentación del curso en la plataforma, la manera de disponer los contenidos, la redacción de los textos, los documentos elegidos, la metodología propuesta son claves de ese *performance* o desempeño docente. También el perfil general que el docente comparte en la plataforma donde consigna lo referente a su formación y experiencia configuran su imagen o fachada (la face de Goffman, 1970) que cada docente deja ver explícita o implícitamente durante un curso. Por otra parte, es común que los estudiantes tengan información previa sobre el docente, incluso antes de iniciar el curso, puesto que indagan por la experiencia que ya han tenido otros compañeros, este es uno de los factores de mayor influencia a la hora de seleccionar un curso.

Ya, de manera más específica, se pudo observar que hay pistas que permiten hacer la lectura de su imagen y desempeño. Desde el inicio las instrucciones que da el docente marcan su función y la dinámica de relacionamiento:

**Ejemplo (15):** Mensaje inicial del docente de PC.

En tercer lugar, deberá responder a TODOS los comentarios que sus compañeros y el profesor le hagan a su escrito principal.

De acuerdo con los elementos de la pragmática, la fuerza ilocutiva (Austin, 1990) del discurso es otro elemento que ayuda en la configuración de la imagen del docente. Así, predominan los enunciados cuya intención es dar una orden que marca la relación de poder entre el docente y el estudiante. Para el caso de Problemas Colombianos, el docente enfatiza su rol con la exigencia del cumplimiento mediante distintos tipos de orden:

- Exigir el cumplimiento del ritual planteado.

**Ejemplo (16):** Observación del docente.

COLOCÓ SU ESCRITO PRINCIPAL, NO COMO RESPUESTA A LA INICIACIÓN QUE HACE EL PROFESOR DEL FORO, SINO COMO SI FUERA UN COMENTARIO AL ESCRITO PRINCIPAL DE SARA LONDOÑO. Corrija esta situación. (Mensaje 63)

- Revisión del escrito de nuevo a la luz de una lectura más cuidadosa de los documentos.

**Ejemplo (17):** Mensaje del docente.

Déle una nueva revisión a los documentos de obligatoria lectura. (Mensaje 2)

- Llamado al cumplimiento de las instrucciones que planteó desde el inicio.

**Ejemplo (18):** Mensaje del docente.

**Por qué no respondió al comentario de Sara Ma. Velásquez. (Mensaje 79)**

- Demanda de ampliación en un tópico específico

**Ejemplo (19):** Mensaje del docente.

**Debe explicar en qué sentido la subsistencia en paralelo del ORDEN y la VIOLENCIA son importantes para explicar la situación actual. (Mensaje 23).**

Lo anterior se corrobora en la entrevista del docente en la cual reitera el carácter de obligatoriedad en el cumplimiento de las normas establecidas para la participación en el foro. Algunas de las expresiones que el docente utilizó a lo largo de toda la entrevista y que marcan su jerarquía son:

- “Reglamentar” la participación
- Denominar las lecturas como “obligatorias” y complementarias
- Afirmar que él “le exige a los estudiantes” ...
- Explicar que los ensayos no son libres sino “controlados”
- Planear las cosas de tal manera que “todo el mundo se obligue”
- Afirmar que su dinámica “obliga” a asimilar conceptos
- Decir que en el proceso él los “obliga” a salir de la opinión
- Referirse a “imponer” más reglas de juego para que no se comenten entre estudiantes del mismo programa académico sino a otros

Expresiones que también reiteran el carácter prioritario del ritual sobre el que el curso funciona y que está formado por unas reglas o prescripciones en la participación.

Siguiendo con otras claves que brinda la pragmática, el docente también demuestra su jerarquía y su rol cuando señala al estudiante algunos errores tanto de forma como de contenido:

**Ejemplo (20):** Mensaje del docente

**Hace referencia al narcotráfico como si sólo hubiera sido un problema en relación con los grupos armados ilegales. No es correcto. (Mensaje 23)**

**Ejemplo (21):** Mensaje del docente

**Una precisión fundamental: las CONVIVIR no fueron creadas por Álvaro Uribe, siendo Gobernador de Antioquia. (Mensaje 80)**

También predominaron actos ilocucionarios del docente, quien solicita a los estudiantes la ampliación de algún aspecto de sus participaciones. Fue frecuente que el estudiante identificara elementos de la problemática, pero no los desarrollara, por ello el docente los requirió con nuevas intervenciones que animaron la participación e intentaron que los estudiantes mejoraran sus competencias argumentativas.

**Ejemplo (22):** Mensaje del docente

**Y en qué causas o procesos podremos encontrar explicaciones a lo que usted afirma o corrobora? (Mensaje 48)**

**Ejemplo (23):** Mensaje del docente

**María Salomé, no basta con indicar en qué aspectos faltó algo, sino explicar qué fue lo que faltó, y en el caso**

de la memoria histórica, por qué eso es fundamental para comprender muchas de las actuales realidades. (Mensaje 80)

**Ejemplo (24):** Mensaje del docente

Hace referencia a las atrocidades que cometen los grupos armados ilegales, hasta los legales como el ejército con sus “falsos positivos”, pero no hay ningún análisis para explicar el por qué del surgimiento de estos actores y de su permanencia en la actualidad. (Mensaje 86)

En forma similar, se observaron enunciados que confirman el rol docente cuando este le brinda a los estudiantes algunas explicaciones para aclarar ideas. Este ítem se relaciona con el señalamiento de errores y contraargumentaciones ya que, en varios casos, se observó que el docente, luego de mostrar un error procede con aclaraciones sobre la interpretación de la información:

**Ejemplo (25):** Respuesta del docente a un comentario de un texto principal de una estudiante, quien habla de los conceptos de “evolución” y “desarrollo” indistintamente, para lo cual el docente le hace la siguiente aclaración:

Podremos hablar de **CRECIMIENTO**, cuyos beneficios se han quedado en los bolsillos de un sector muy reducido de colombianos, pero **NO DE DESARROLLO**, en cuanto se ha incrementado la concentración de la riqueza, aumentando la pobreza y la miseria de grandes mayorías de colombianos. (Mensaje 20)

A diferencia de lo que se pudo observar en los estudiantes y que se desarrolla más adelante, el docente en este foro es quien más uso hace de las contrargumentaciones, aspecto que en general es de esperarse dentro de la producción discursiva y la jerarquía tradicional docente:

**Ejemplo (26):** Contraargumentación explícita del docente donde señala errores de interpretación a un estudiante.

Haces referencia al Estado como si sólo en los tiempos actuales se hubiera puesto al servicio de intereses particulares. Mire lo siguiente para confrontar una idea que indicaría lo contrario a lo que Usted sostiene. (Mensaje 46)

En cuanto a la imagen de sí mismo que tiene el docente del curso o el rol que él mismo señala, se pudo observar, de acuerdo con la entrevista, que él diferencia los roles como docente en el ambiente presencial y en el virtual. En el ambiente virtual lo asocia más con una labor de orientación al estudiante y en el presencial se identifica con un docente que, además, debe desarrollar buena parte de los contenidos.

Hay un mayor trabajo en el docente no solo como orientador si no como desarrollador de los conceptos, en cambio uno en los cursos virtuales orienta a cómo, dónde, mediante qué el estudiante puede comenzar a delimitar el concepto, desarrollar el concepto, uno muchas veces esos conceptos centrales en el curso lo está desarrollado. (Entrevista docente curso Problemas Colombianos)

**Recursos de cortesía del docente:** se observó que los recursos de cortesía nombrados a continuación hacen parte de la configuración del rol del docente: el trato que marca la distancia social, la imagen que tiene el docente del estudiante y el grado de confianza entre los participantes. Además, se pudieron observar estrategias concretas de aproximación:

**Ejemplo (27):** Estrategia de aproximación al estudiante y motivación frente a su trabajo, al resaltar la labor que realiza.

Excelente tu planteamiento. Logras explicar las características que hoy vivimos a partir de causas o procesos que las han determinado. (Mensaje 88)

**Ejemplo (28):** Mensaje del docente que exalta la labor de ampliación a un escrito principal que hace una estudiante. (Mensaje 53)

Muy bueno este complemento a tu primer escrito, haciéndole un seguimiento detallado a los planteamientos de los distintos documentos

**Ejemplo (29):** Estrategia de cercanía del docente frente a los argumentos de la estudiante, aunque el trato puede considerarse formal.

Le agrego estas ideas que corrobora lo dicho por usted: Como lo señala el texto de Shear Yashub, se debe poner más atención sobre lo que ha sido el modelo económico predominante en Colombia, profundizado con la apertura económica sobre principios (...). (Mensaje, 120)

En cuanto al trato que marca la distancia social el docente usa con frecuencia un trato formal que conserva alguna distancia o por lo menos intenta mantener los roles demarcados:

**Ejemplo (30):** Foro problemas colombianos

Hace referencia usted a lo que algunos consideran como una realidad que causa más daño al desarrollo de Colombia, por encima inclusive del daño que le causan los grupos armados al margen de la ley. (Mensaje 4)

De igual manera el docente se apoya en otras voces autorizadas sobre el tema para respaldar sus propios argumentos y de esta forma tener una imagen más sólida frente al estudiante.

**Ejemplo (31):** Mensaje del docente

En su primer punto no se debe dejar de lado el concepto central al que nos lleva el profesor Granda, el de una nación construida entre la violencia y la ley (...). (Mensaje 120)

También algunas expresiones idiomáticas en su discurso hacen que los argumentos que presenta el docente sean tomados como una enunciación verdadera por los estudiantes, con lo cual puede reafirmar su jerarquía.

**Ejemplo (32):** Mensaje del docente.

Indudablemente que una razón estructural central para explicar la realidad actual es la de que el Estado ha estado ausente en la mayoría de las regiones del país, regiones de colonización, a donde llegan otros actores a imponer un orden diferente al del Estado legítimo. (Mensaje 127)

**Ejemplo (33):** Mensaje del docente

Excelente tu planteamiento. Logras explicar las características que hoy vivimos a partir de causas o procesos que las han determinado. Llamaría la atención sobre los planteamientos del Padre Francisco De Roux en cuanto al problema que vivimos los colombianos (...). (Mensaje 88)

Dentro de las estrategias de cercanía con el estudiante hay expresiones del docente en las que su rol puede estar más relajado e interpretarse como un tono cercano o informal para llamarle la atención al estudiante sobre aspectos que debe volver a revisar.

**Ejemplo (34):** En este ejemplo no hay una orden explícita, pero se le insinúa a ese estudiante que de nuevo mire los textos.

Ojo con el concepto de Dignidad Humana que trabaja el documento del Padre Francisco de Roux, o los planteamientos del video o presentación sobre un nuevo contrato social. (Mensaje 6)

En cuanto a la imagen que tiene el docente de los estudiantes, las evidencias más directas se encontraron en el texto de su entrevista. Allí se pudo observar que el docente reitera y enfatiza una división entre los estudiantes juiciosos y los que no lo son; los que leen todas las intervenciones y los que leen unas pocas. Los primeros son muy pocos, una minoría, pero los segundos son la mayoría. Ello sumado a la percepción que históricamente ha acompañado estos cursos del ciclo de formación universitaria<sup>65</sup>:

(...) vuelvo y repito, en esto hay que tener en cuenta las condiciones culturales de nuestro estudiante, (...) mucha gente está por esa línea del menor esfuerzo, y sobre todo con materias que ellos la llama de "relleno" que son las complementarias a pesar de que son materias tan vitales para un profesional como ésta, pero ellos terminan llamándola de relleno porque no es una materia de su área profesional, entonces el foro...mi criterio y por esas excepciones de los estudiantes buenos favorece enormemente el aprendizaje, el foro no favorece el aprendizaje para aquellos estudiantes

<sup>65</sup> Aquí es necesario recordar lo que ya se especificó al inicio, respecto de los cursos del ciclo universitario, es decir que no son los específicos de la formación profesional en cada programa y que por ello son vistos como cursos de "relleno", que no tienen para el estudiante la misma valoración que un curso de su carrera.

que son de la masa, que están por la línea del menor esfuerzo, por qué lo digo yo: por los estudiantes que no se limitan a hacer el comentario a un solo escrito a pesar que ese es el requisito mínimo que yo pido, si no que hacen cuatro o cinco comentarios, yo me encuentro, comienzo a encontrarme repetitivo el mismo estudiante que le está haciendo comentarios a varios estudiantes y compañeros, pero uno va a hacer la contabilidad de quiénes son los estudiantes los cuenta uno en los dedos de las mano, que es lo mismo que te digo yo, ocurre en un curso presencial (...) (Entrevista docente Problemas Colombianos)

Otra marca que define el rol del docente en este foro está dada por el conjunto de sus intervenciones, las cuales se caracterizan por dar respuesta a cada estudiante de manera individual, es especial al escrito principal, lo cual puede ser leído como una deferencia para con ellos, como un gesto de cordialidad, cercanía y deber ser de quien enseña. Lo anterior materializa la relación uno a uno que posibilita la interfaz del foro:

**Ejemplo (35):** Mensaje de agradecimiento de una estudiante al docente.

**Profesor, gracias por hacerme caer en cuenta del poco énfasis que hice sobre los puntos que usted me señala.**  
(Mensaje 41)

**Ejemplo (36):** Mensaje de agradecimiento de una estudiante al docente.

**Profesor Carlos Enrique, gracias por sus comentarios y por complementarme información. pienso que cometí el error de no profundizar mucho en los temas pero lo tendré en cuenta para mejorar mis trabajos.**  
(Mensaje 24)

Lo anterior también pudo ser constatado en la entrevista en donde el docente afirma:

Procuro, sobre todo en los primeros foros, que todo estudiante en su escrito principal tenga un comentario mío, siempre procuro eso, porque es como la parte de enseñanza, la enseñanza no solo respecto a los contenidos del foro sino la metodología, ojo muchacho que usted no está siguiendo la metodología, no está cumpliendo las orientaciones que se dieron para el foro, no está teniendo en cuenta los documentos, no esta teniendo en cuenta el objetivo, que está desarrollando, entonces es como un especie de enseñanza no solo desde los contenido sino de la metodología que debe tener en cuenta para todos los demás foros. (Entrevista docente Problemas Colombianos)

Resulta interesante la marca distintiva en este foro con respecto a los contenidos de los mensajes, ya que el docente retoma los mismos mensajes o párrafos de mensajes para dar respuesta a sus estudiantes, es decir que si bien él responde de manera individual, en especial al escrito principal, y hace una introducción distinta para cada estudiante, se observó que recurre a párrafos ya usados los cuales se convierten en respuestas estandarizadas. Se resalta este aspecto porque ello encierra una intención en la que se puede leer el significado o la manera como el docente entiende la dinámica del foro. Es así como un estudiante que lea la totalidad del foro se dará cuenta que el docente repite las respuestas pero dirigidas a cada estudiante. Así, aunque el docente prioriza la respuesta individual, él manifiesta una similitud a lo que acontece en la presencialidad, en donde la misma respuesta es para todo el grupo aunque se la dirija a uno. Es una particular manera de comparar ambos espacios.

(...) si vos lees los comentarios míos a los escritos de los estudiantes vos encontrás mucha cosa repetitiva, cuando uno plantea una aclaración en un curso presencial es para 20 o 30 estudiantes al mismo tiempo, entonces cuando yo encuentro de que hay un estudiante que tiene una falla y que hay otro que tiene la falla similar yo inclusive e ido haciendo como una especie de banco de aclaraciones, de precisiones donde uno dice esto se está presentando año por año y es decir coloco exactamente el mismo texto (...).(Entrevista docente Problemas Colombianos)

La realización de los mensajes repetidos es un aspecto deliberado y planeado del docente, quien, incluso, hace uso de otro tipo de letra para los párrafos que son copia o repetidos en otros mensajes, es decir el docente hace notoria y ostensiva dicha práctica. Además, de pretender ampliar información a varios estudiantes, con un mismo contenido, el docente explicita al estudiante que este párrafo con otro tipo de letra es una respuesta que se repite en otros mensajes. Así, al tiempo que lo demuestra mediante la diferenciación tipográfica también lo enuncia:

**Ejemplo (37):** El docente luego de esta introducción pega unos contenidos que ya había utilizado para otras respuestas.  
**Con respecto al narcotráfico, le agrego este comentario hecho a otros compañeros: (...) (Mensaje 73)**

El docente demuestra una vigilancia permanente del cumplimiento del ritual respecto a los turnos de intervención y de ello dan cuenta los mensajes metacomunicativos, que sobre las normas de intervención ya se han reportado en párrafos anteriores, donde el docente llama la atención por el no cumplimiento de las respuesta uno a uno. Otra evidencia son los mensajes de los estudiantes no aportan nada al mensaje que comentan, solo cumplen el protocolo, hacen la simulación; y por último, también es evidente el cumplimiento que el mismo docente hace de la norma, al repetir sus mensajes con el mismo contenido para varios estudiantes pero puestos de forma personalizada.

De acuerdo con lo anterior se puede afirmar que la manera en que se planteó la comunicación en este foro desvirtúa, en buena parte, la contingencia de los diálogos porque impone las duplas y triadas (yo escribo, tu me comentas, yo te respondo) prescriptivas que no siempre tienen sentido en la medida en que si por ejemplo hay dos comentarios similares a un texto principal ¿por qué no se puede dar una misma respuesta para ambos, en lugar de hacer dos entradas con información repetida? Esta situación se evidencia de manera clara en el siguiente ejemplo:

**Ejemplo (38):** Mensaje del docente.

**Es importante responderle a cada escrito y no de manera global como lo acabas de hacer en esta respuesta-comentario a varios de tus compañeros. (Mensaje 35)**

Luego el estudiante en respuesta al anterior mensaje del docente divide su mensaje inicial en dos mensajes diferentes: con el primer párrafo hace otra intervención para uno de los compañeros y con el segundo párrafo le responde al otro. En realidad la estudiante lo que hace en este caso es obedecer la norma enfatizada por el docente. Se deduce una alta preocupación del docente por el proceso de calificación que según expresa se le dificulta si los estudiantes no siguen sus indicaciones en el orden de las interacciones.

### Recursos ostensivos tipográficos que usa el docente

El docente despliega diferentes recursos de acuerdo con la intencionalidad comunicativa que tiene cada espacio del que dispone la plataforma<sup>66</sup>. La primera situación en la que este docente hace un despliegue de recursos tipográficos es en la presentación del curso, en la parte inicial, en la cual por medio de etiquetas recurre a: tipologías diferenciadas de letras, tamaños y colores distintos según el énfasis que requiera hacer, (Figuras 5.1, 5.2 y 5.3)

Una de las actividades, por ejemplo, tiene un texto en el que se resalta la parte central de la actividad y la fecha de entrega. Igualmente, en el mismo mensaje (que está en las etiquetas delanteras del curso y como primer mensajes del foro) se pueden ver tres tipos de letra, tres tamaños y tres colores, además uso de negrillas.

**Ejemplo (39):** Texto de inicio de un foro, curso Problemas Colombianos<sup>67</sup>.

#### **FORO SOBRE LA ACTUAL COYUNTURA COLOMBIANA**

Con base en las tres lecturas obligatorias (y si lo desea, acuda también a las complementarias) Usted debe presentar un escrito o análisis en el que:

**Destaque las características principales de la actual situación del país y las causas estructurales y coyunturales más determinantes de la misma. Debe explicar de qué manera dichas causas son determinantes de la actual situación que vive Colombia.**

**FECHA LÍMITE** para presentar el escrito respondiendo al tema planteado: **sábado 25 de julio**

<sup>66</sup> Recuérdese que este curso se impartió en Moodle y que su configuración depende básicamente de los recursos que pone a disposición la persona que instala y administra la plataforma y la versión que se usa de Moodle. Lo que sí es del dominio docente es la selección de los recursos o actividades que requiere para sus objetivos y la selección de las herramientas de acuerdo con la configuración que tenga la plataforma en la institución. Las anteriores consideraciones de hacen sin tener en cuenta las competencias técnicas y de manejo de recursos gráficos que pueda tener el docente y que también influyen en cómo configura su curso.

<sup>67</sup> Se deja este texto como el original con los colores, estilos de letra y tamaños distintos.

Ya en la interfaz específica del foro, en el cuerpo de los textos los recursos más recurrentes fueron:

Las mayúsculas para resaltar conceptos y palabras claves, incluso se observó el uso de mayúsculas sostenidas para enfatizar la importancia del cumplimiento del ritual y de la respuesta a todo comentario como expresión de cortesía y contrato comunicativo .

**Ejemplo (40):** Mensaje del docente.

Jurídicamente el Estado liberal habla de IGUALDAD pero frente a la ley; ésta debe ser para todos, sin distinción ninguna. Pero desde el punto de vista social, cuando se habla de justicia social, eso no equivale a igualdad, sino a EQUIDAD SOCIAL, es decir, todos debemos gozar de unas condiciones (...) (Mensaje 51)

**Ejemplo (41):** Mensaje de docente.

COLOCÓ SU ESCRITO PRINCIPAL, NO COMO RESPUESTA A LA INICIACIÓN QUE HACE EL PROFESOR DEL FORO, SINO COMO SI FUERA UN COMENTARIO AL ESCRITO PRINCIPAL DE SARA LONDOÑO. Corrija esta situación. (Mensaje 63)

**Ejemplo (43)** Mensaje, texto de entrada del docente.

En tercer lugar, deberá responder a TODOS los comentarios que sus compañeros y el profesor le hagan a su escrito principal

También fue frecuente el uso de itálicas para textos que el docente ya había utilizado en otros mensajes y que servían de explicación a varios estudiante es decir, hizo diferenciación entre la cita y su propia voz:

**Ejemplo (44):** Mensaje 9.

Muy bien. Le resalto lo señalado en su segundo párrafo: *Desde la Independencia los grandes intereses económicos han estado en manos de unos pocos; prácticamente un 10% ha sido el dueño de más del 70% de nuestras riquezas.(...)* (Mensaje 9)

Se observó el uso de las comillas para enfatizar el sentido de las palabras. Sin embargo, el docente no utilizó las comillas para las citas a otros autores, en estos casos más bien hizo referencias o citas indirectas nombrando al autor dentro del texto.

Lo más recurrente en el docente fue el uso de las mayúsculas y las itálicas. Por el contrario, en los estudiantes se observó el uso recurrente de las comillas como se describirá más adelante.

Considerando todas las anteriores características de la configuración del rol docente en este foro, se pudo observar que hay un papel aprobatorio o desaprobatorio en el desempeño docente. Él se encarga de hacerle un comentario a cada uno de los textos principales de los estudiantes. A partir de allí es común que enuncie algunas órdenes relacionadas con la ampliación, la revisión de documentos de lectura obligatoria, la claridad en el uso de algunos conceptos o el cumplimiento de la dinámica comunicativa. Aquí hay un rol muy similar al que se tendría en una situación convencional de clase, en la que los estudiantes esperan los comentarios del docente. En el plano de los turnos de habla se puede afirmar que se cumple un esquema similar al IRE descrito por Cazden (1991).

En esa medida, todo comentario del docente se convierte en pauta participativa para el estudiante, es decir que dichas aprobaciones sirven para que el estudiante conozca la dirección que deberá tomar el discurso en cuanto a los puntos que se deben destacar y darle mayor desarrollo en su papel de estudiante. Para este caso, el docente utiliza la misma información como respuesta a los estudiantes, con lo cual se observa una tendencia a unificar el discurso o por lo menos buscar unanimidad en las participaciones. Lo anterior se corrobora en lo analizado en la totalidad de las respuestas de los estudiantes en el foro, donde predominan las manifestaciones de acuerdo y la coincidencia en los tópicos tratados, aspecto que además confirma la autoridad del docente y su rol.

## Roles del estudiante

El rol del estudiante, tradicionalmente, está en una jerarquía de autoridad inferior a la del docente. Para el caso del primer foro del curso de Problemas Colombianos el rol del estudiante se puede observar de acuerdo con varias manifestaciones, influenciadas por los propósitos de la actividad planteada y por el trayecto mismo que se construye en la discusión.

De acuerdo con la dinámica discursiva, ya descrita y detallada, se identificaron 4 subroles o caras del estudiante que se describen como sigue:

- **Autor:** este rol responde al requerimiento del docente de realizar un escrito individual, allí el estudiante pone en juego su comprensión de la actividad y, por supuesto, la interpretación de los contenidos y textos de apoyo que el docente brinda como base para la realización de esta acción. Con la autoría del "texto principal" el estudiante entra por primera vez a escena en el foro<sup>68</sup>. A través de este escrito el docente y los demás compañeros comienzan a formarse una imagen del "otro" que será la base para entrar en interacción con él si eligen su texto para leerlo y/o comentarlo, tal como lo solicita el docente. El texto debe ser de carácter descriptivo y explicativo. Por lo amplio de la propuesta en esta primera acción, las participaciones correspondientes al escrito principal son las más extensas en promedio 10 párrafos. Por ser un texto central, es la participación en la que se observa mayor planeación y corrección sintáctica y semántica. Tal como se observó en párrafos anteriores este texto generalmente se elabora en un procesador de texto, según lo manifestaron los estudiantes entrevistados. Además, es el espacio en donde se observó mayor despliegue de la subjetividad frente al tema de discusión, porque muchos de los argumentos usados para explicar la situación fueron de orden emotivo.

De acuerdo con la totalidad de los mensajes principales (21) presentados en este foro, la estructura de más recurrencia observada en los textos fue: encabezamiento, párrafo de entrada, párrafos de desarrollo de ideas, párrafo final o de cierre, despedida y citas bibliográficas.

---

<sup>68</sup> Recuérdese que previo a este foro se describió una primera actividad que forma parte de la Unidad Uno, a la que pertenece el foro que se analiza. La actividad referida se puede ver descrita en la pág. 130. Ella constituyó la primera actividad del estudiante en el curso y con la cual el docente comienza a configurar la imagen del estudiante con respecto a lo que espera del curso. Sin embargo, el trabajo específico del saber se inicia con el foro objeto de análisis en este trabajo.

Tabla 5.1 Elementos estructurales encontrados en el texto principal y lo que dicen sobre el rol del estudiante.

Elemento de la estructura	Ejemplo de textos tomados del foro7.	Observaciones
<p><b>Encabezamiento: se refiere a la parte inicial del texto (título, saludo, etc.)</b></p>	<p><b>Mensaje 1</b> FORO SOBRE LA ACTUAL COYUNTURA COLOMBIANA.</p>	<p><b>En el Mensaje 1</b>, se observa un inicio convencional en el que hay un título en mayúsculas sostenida y negrilla. En este caso el título no personaliza el escrito sino que remarca el tema del foro. Es impersonal. Este tipo de encabezamientos, con el tema de la actividad como título fue utilizado por varios de los estudiantes.</p>
	<p><b>Mensaje 90</b> CAUSAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA SITUACIÓN ACTUALCOLOMBIANA. Juan D. Mejía Universidad Pontificia Bolivariana, Cir. 1 #70-01, Medellín, Colombia, mejiarua@hotmail.com</p>	<p>En este caso del <b>Mensaje 90</b>, el estudiante encabeza su escrito con varios datos personales y con un título, de nuevo, relacionado con la temática como en el ejemplo anterior.</p>
	<p><b>Mensaje 94</b> “El conflicto colombiano: crisis de valores Colombia, un país que vive y muere al mismo tiempo, que recuerda y olvida fácilmente, que cae y se levanta con temple, Colombia un país a blanco y negro”.</p>	<p><b>El Mensaje 94</b> presenta otro tipo de encabezamiento de los textos, en donde hay un título, no solo relacionado con el tema del foro sino, y principalmente, relacionado con la visión propia del estudiante sobre la temática, la cual permite ver su voz. Además, utiliza una frase para acompañar el título, la cual anticipa la posición del estudiante frente el tema.</p>
	<p><b>Mensaje 112</b> “esta es mi manera de ver el conflicto según lo leído agradezco de antemano sus comentarios”.</p>	<p><b>En el Mensaje 112</b>, el estudiante destaca que allí está su manera de entender la situación, pero lo que resulta más particular es que se dirige a los otros compañeros del curso y anticipa su agradecimiento a los que espera comenten su escrito. Ello representa una estrategia de cercanía con el grupo, a pesar de la formalidad del tono.</p>

**Párrafo de entrada: es el párrafo con el que inicia el texto, sirve de introducción a la temática**

**Mensaje 1:**

“Nuestro país atraviesa por un desbarajuste económico, político y social, y todo se debe a las ganas de “poder” que (...)”

En el ejemplo del **Mensaje 1**, el inicio del texto retrata la situación desde la óptica y sentir del estudiante, para luego comenzar a desarrollar las causas por las cuales la situación del País es la que se describe en ese párrafo de entrada.

**Mensaje 5:**

“La nación colombiana vive desde hace años una tensión entre orden y violencia. Las causas son muchas, pero se pueden distinguir principalmente 5, estas son: (...)”

El **Mensaje 5**, sirve de entrada para la enumeración de las causas de la problemática y que son desarrolladas en los párrafos siguientes. Es un texto con menos argumentos emotivos que el del **Mensaje 1**.

**Mensaje 17**

“Colombia es un milagro permanente Daniel Pecauc. Para algunos esto es Colombia pues el mismo Pecauc dice en su entrevista que lo que más le sorprendía de Colombia era que siempre parece que se fuera a hundir, pero no lo hace”

En el **Mensaje 17**, un fragmento textual, tomado de uno de los documentos de lectura obligatoria sirve de entrada al escrito principal. Así, el autor desde el inicio evidencia su apoyo en las fuentes recomendadas por el docente (acatamiento de la norma).

**Mensaje 90**

“Con base en los documentos: Colombia Realidad Dignidad Humana Fco De Roux, Conflicto Colombiano Camilo Torres Por Agentes De Pastoral y Conflicto Colombiano Hipótesis Procesos [1] , se realiza en este documento un análisis Destacando las características principales de la actual situación del país y las causas estructurales y coyunturales más determinantes de la misma. Todo esto enfocado la actualidad del país”.

Similar al ejemplo anterior, en el **Mensaje 90**, se destaca que el párrafo de inicio explicita cuál es el énfasis que tiene el texto y nombra de manera concreta los documentos de apoyo, lo cual indica mayor consideración del rigor, propio del contexto académico para el que está escrito el texto.

**Párrafos de desarrollo: constituyen el grueso del texto y son los párrafos que despliegan las ideas centrales.**

**Mensaje 1:**

Párrafo 2: "El conflicto armado es un efecto que nació de la carencia y el abandono que (...)"  
Párrafo 3: "Adicional a la lucha de poderes, han surgido numerosos métodos para presionar al estado (...)"  
Párrafo 4: "A lo anterior, se le agrega la problemática económica y de pobreza que (...)"

En el **Mensaje 1**, se muestra cómo cada párrafo menciona una problemática relacionada con el tema general. Aquí el estudiante va ilando una problemática con otra, mediante conectores.

**Mensaje 5**

"1. El cambio del modelo económico, en donde se pasa de un modelo de economía protegida (...)"

En el **Mensaje 5**, el texto citado es consecuente con la totalidad del texto, el cual es de carácter descriptivo, mediante la enumeración de problemas, donde se priorizan problemáticas, pero no se explican.

**Mensaje 90**

Párrafos 3: "Dando una lectura más profunda a nuestro país y, no como una crítica más que hace un estudiante con base en un documento de clase, me atrevo a dividir los generadores de los problemas colombianos en dos. Primero: yo, tu y el".  
Párrafo 4: "No somos más que los marineros que limpian el piso del barco llamado Colombia (...)"  
Párrafo 5: "El segundo generador de problemas: nosotros, ellos".  
Párrafos 6: "La individualista cultura colombiana, donde hemos sido formados con unas bases abrumadoras de competitivismo ilegal (...)"

En el **Mensaje 90**, llama la atención que el escrito se construye con base en un símil o figura narrativa, consistente en comparar el País con un barco. Así, se recorren todas las causas del evento. En especial, el texto muestra la responsabilidad de los distintos actores en la situación.

**Mensaje 110**

"Como primer punto se podría hablar de la guerra de poder político y económico que libran el estado y los diferentes grupos armados (...)  
Esto nos abre paso a un segundo punto que es consecuencia del primero y al enunciarlo me gustaría plantear una pregunta. (...)"

El texto que corresponde al **Mensaje 110**, muestra un esquema en el que el estudiante presenta dos ideas principales y la relación de causa efecto entre ambas.

**Párrafo final  
o de cierre**

**Mensaje 1:**

“Si los colombianos explotáramos todo nuestro ingenio y creatividad para hacer el bien y no el mal, seríamos un país (...)”

Los párrafos de cierre como el del **Mensaje 1** están dirigidos al grupo en su totalidad. Es el momento más emotivo del discurso, donde se expresan los deseos del autor, se exhorta a la acción o se explicita el deber ser del colectivo, ante la problemática en discusión.

**Menajes 5:**

“Es importante destacar el acompañamiento internacional y la ayuda externa, como el Plan Colombia de los Estados Unidos y los Laboratorios de Paz de la Unión Europea”.

El cierre del **Mensaje 5**, le sirve a la estudiante para mencionar algunos asuntos que no desarrollará, pero le interesa enunciarlos antes de terminar su intervención en el foro.

**Mensaje 17**

“Fue bastante inspirador el discurso del Padre Francisco José de Roux, y pienso que todos debemos situarnos en la realidad”

El cierre del **Mensaje 17** es coherente con el inicio del texto y la intención del autor de explicitar las voces autorizadas en las que se apoya su escrito.

**Mensaje 55**

Muchos son los hechos que han determinado la actual situación Colombiana, pero los citados anteriormente son quizá los que a mi parecer y modo de analizar la situación han tenido mayor peso en este proceso de transformación que ha sufrido nuestro país.

Este tipo de finales (**Mensaje 55**) reiteran que lo expresado es una posición personal, una manera de priorizar las problemáticas, basada en argumentos subjetivos y eso es lo que explícitamente quiere remarcar el autor desde su propia voz.

**Mensaje 110**

“Invito a todos los que lean este análisis a que reflexionemos en la manera en la que manejamos cada uno de nosotros el poder que se nos confieren, si acaso abusamos de él y lo utilizamos únicamente en nuestro propio beneficio (...)”

En **Mensaje 110**, ilustra la manera cómo un estudiante termina el mensaje dirigiéndose a sus compañeros, en especial a los que interactuarán con él y los exhorta a leer su texto y a reflexionar sobre las ideas expuestas. Este tipo de mensajes se pueden considerar como una estrategia de cercanía, donde el estudiante deja clara su conciencia del grupo.

**Mensaje 121**

“A la conclusión que puedo llegar después de leer los tres artículos y ver el video, es que la actual situación de Colombia es el reflejo (...)”

El **Mensaje 121**, tiene el inicio típico de los párrafos finales, además aclara que dicha conclusión está soportada por las lecturas obligatorias (confirmación de acatamiento de la norma).

Despedida: se refiere a si el texto termina con firma u otro tipo de dato.	<p><b>Mensaje 17</b></p> <p>"Salome Gutiérrez B." (firma)</p>	<p>En el <b>Mensaje 17</b>, la estudiante personaliza su texto con la firma. Aspecto que es intencional y se puede leer como ostensivo, dado que la interfaz siempre marca las participaciones con la foto y el nombre de quien escribe, de manera automática. Por esta razón se observó una pérdida del protocolo de la firma en espacios como el foro analizado.</p>
	<p><b>Mensaje 106</b></p> <p>"No hay más que decir, se trata ahora de actuar y hay que empezar por casa, por Colombia!" Laura Montoya Arenas</p>	<p>El <b>Mensaje 106</b>, termina con una incitación dirigida a todo el grupo.</p>
Citas y bibliografía	<p><b>Mensaje 52</b></p> <p>"[1] Tomado de: El Conflicto Colombiano de Alberto Granda Marín. [2] Tomado de: Mensaje Al Pueblo Colombiano de Movimiento de agentes de pastoral SHEAR YASHUB"</p>	<p>Con las citas bibliográficas finalizan algunos mensajes que quieren ser más rigurosos y adecuados al discurso académico. Aquí se observa una mezcla de estilos de citación. <b>(Mensaje 52)</b></p>

- Lector y par crítico en la discusión, cuando asume la tarea de comentar un escrito principal y presentar las observaciones a otro compañero. En este caso la extensión del texto es menor<sup>69</sup> y se puede afirmar que predomina la interpretación de los textos principales de los compañeros; se pone en juego el criterio para seleccionar qué mensajes se leen y se comentan y qué énfasis le da a su comentario es decir: ampliar la temática, mostrar acuerdo, enfatizar, introducir un nuevo aspecto. La importancia de este mensaje dentro de una discusión como la que plantea este curso es que es un mensaje en el que hay un contacto directo con un "otro" específico que es el compañero autor de un texto, por ello es relevante la descripción de las características de dichos mensajes, en relación con la configuración del rol de los estudiantes y aún más prioritario en el contexto de este curso donde los estudiantes provienen de diferentes áreas de conocimiento.

Como ya se observó la intencionalidad que predomina es el acuerdo, algo previsible porque hay una relación entre pares que comparten la misma posición de estudiantes y ello incide en la construcción de la relación estudiante – estudiante. Se puede decir que hay un pacto implícito de solidaridad y una intención explícita de identificación con su par.

Las manifestaciones de acuerdo, tanto desde la parte formal de la escritura como desde los contenidos se evidenció de varias maneras, en donde además se puede ver un interés explícito por evidenciar el cumplimiento del ritual.

**Ejemplo (45):** En este mensaje hay un trato directo pero formal. El estudiante que hace el comentario se dirige al "otro" estudiante por el nombre completo y los apellidos. Dicha forma de trato no es una característica común en grupos donde los estudiantes ya han tenido relación, lo cual no es el caso de Problemas Colombianos y por ello se destaca como una particularidad del curso.

69 Como ya se describió en la pág.137, estos mensajes puede variar entre 1 y 8 párrafos, siendo los más recurrentes los comentarios de 2 y 3 párrafos

Respecto a lo que menciona Sara María Velásquez quisiera decir que es verdad que los grupos armados, que hacen parte de nuestro conflicto, surgen precisamente de una filosofía diferente, de un interés económico y por alcanzar poder; pero quisiera decir algo que pienso y es que también los grupos armados principalmente los guerrilleros quizá empezaron así por la falta de oportunidades (...). (Mensaje 8)

En el ejemplo que se ilustra a continuación un estudiante inicia su comentario destacando el cumplimiento de la norma en cuanto a la lectura de los documentos, la claridad en las ideas y la escritura del "otro". Dicho mensaje es muestra de una total solidaridad con el estudiante al que se elige hacerle el comentario.

**Ejemplo (46):** Mensaje de estudiante

Me gusto muchísimo este trabajo de Jennifer Sierra Baena, es dedicado y representa los tres documentos de una forma amena de leer y el cual permite entrar en una discusión a partir del entendimiento (...) (Mensaje 43)

Como se ha afirmado anteriormente, muchos de los mensajes explicitan en su encabezamiento la intención que tiene la participación, además de la exaltación de una idea argumentada desde aspectos emotivos no necesariamente académicos:

**Ejemplo (47):** Mensaje de estudiante 57

comentario al analisis de Karen M Piedrahita.

me gusta mucho como resaltas la influencia tan negativa del narcotrafico ya sea en el pais como en las personas ya que como tu explicas las personas han perdido (...) (Mensaje 57)

**Ejemplo (48)** Mensaje de estudiante

me gusta la forma como sara londoño maneja el tema, relacionando los articulos con la situacion actual, ademas analiza de una manera mas profunda puntos claves como el narcotrafico, los grupos armados por fuera de la ley y la lucha por el poder. (...) (Mensaje 69)

**Ejemplo (49):** Mensaje de estudiante

Me gusta como plantea que el conflicto colombiano se circunscribe a una crisis de valores que estamos viviendo y como se enfoca en las falencias de los colombianos y como remediarlas antes de que sea demasiado tarde (...) (Mensaje 98)

Pocos mensajes de los estudiantes plantean dudas directas a los textos de sus compañeros, pero en el caso que se muestra a continuación sí se plantean dudas, rol asociado a las demostraciones de poder o autoridad propia del docente y que no son frecuentes en este foro entre pares.

**Ejemplo (50):** Mensaje de estudiante

Comentario al análisis de Laura Montoya Arenas

Su análisis aunque un poco extenso, es interesante porque plantea el problema y propone soluciones, solo tengo una duda en cuanto al texto "Lo que falta en este país es buscar un medio diferente para solucionar, un medio que no (...) (Mensaje 107)

Entre los estudiantes de este curso, si bien el trato es formal puesto que en la mayoría de los casos no son compañeros de carrera, sí se puede observar que el trato es más horizontal por estar compartiendo el mismo lugar o rol de estudiantes :

**Ejemplo (51)** Mensaje de estudiante

- Tú escrito tiene mucho de cierto, y el enemigo no puede ser aniquilado militarmente (...)

- Me parece muy interesante que digás al principio que (...)
- También me parece importante resaltar lo que decís del neoliberalismo, que es un modelo económico que contradice los principios del Estado Social de Derecho (...) (Mensaje 116)

De acuerdo con la totalidad de los mensajes que se clasifican en este subrol de lector crítico, se observa que, básicamente, la gran mayoría de estas participaciones se dirigen a manifestar coincidencia en las ideas. Es un lector que se identifica plenamente con los autores, sus pares, y por ello predominan las manifestaciones de acuerdo. Sin embargo, sobre este aspecto uno de los estudiantes entrevistados afirma que esas manifestaciones de conformidad fueron más comunes al inicio, en los primeros foros por la inexperiencia en este tipo de discusiones, pero que la situación varió en los siguientes foros que hicieron parte del curso<sup>70</sup>.

- Par que demuestra reciprocidad y cordialidad al responder los comentarios que le hacen a su escrito principal. Dicha respuesta es un exigencia del docente, con el fin de fomentar el diálogo y profundizar los argumentos y tópicos. Sin embargo, cuando se analizan los mensajes se encuentra que esta tipología de participaciones resultaron ser, en su mayoría, manifestaciones de cordialidad entre los estudiantes y una respuesta al cumplimiento del protocolo, más que una oportunidad de profundización en los contenidos, tal como lo sugiere el objetivo académico del docente.

Si se observa la extensión de los textos, este subrol es el de más breve exposición de los sujetos en el escenario de discusión, puesto que son participaciones cortas, con pocos referentes para las argumentaciones, orientados a mantener el simulacro de reciprocidad y la cordialidad, mediante expresiones de agradecimiento por haber seleccionado su texto para ser comentado.

También se pueden ver algunas de las marcas o evidencias que confirman el cumplimiento del protocolo y con ellas los distintas formas en que lo asumen los estudiantes:

**Ejemplo (52):** Mensaje de estudiante

Por medio del presente escrito doy respuesta al comentario que hace María Salomé Gutiérrez. (Mensaje 58)

**Ejemplo (53):** Mensaje de estudiante

Sara primero que todo muchas gracias por tu comentarios. Colombia es un país maravilloso y como tu dices es un milagro en desarrollo (...) (Mensaje 22)

Si bien la mayoría de los estudiantes cumplen la norma, en algunos casos se asume que una respuesta puede estar dirigida a varios de los que comentaron. Ante este tipo de participaciones el docente llama la atención sobre el estricto cumplimiento del protocolo, en el cual las respuestas deben ser individuales. Los siguientes son ejemplos de transgresión de la norma.

**Ejemplo (54):** Mensaje de estudiante

Gracias a todos por los comentarios, espero que además de conocer las causas negativas de nuestra situación (...) (Mensaje 11)

**Ejemplo (55):** Mensaje de estudiante

En primer lugar gracias a Laura Montoya, María Salomé Gutiérrez, Luz Adriana Olarte y Juan David Mejía por sus comentarios. (Mensaje 34)

Estudiante que muestra reciprocidad y cordialidad al responder al docente sus comentarios. Este tipo de mensajes podría ser

<sup>70</sup> Es importante recordarle a lector que este no es un estudio longitudinal de la interacción, es decir que no se estudio la evolución de los foros de un mismo curso a lo largo del tiempo, dada las características de los cursos encontrados en la UPB y la diversidad de usos de foros dentro de un mismo curso.

una variación del anterior, pero se diferencia en este análisis dado que se percibe un cambio en el tono, aunque se conserva la intencionalidad de mostrar acuerdo, cordialidad y cumplimiento de la dinámica discursiva predeterminedada. La diferencia en el trato es clave para la configuración de roles y la representación del “otro docente”. Por otra parte, el desempeño del estudiante en este tipo de respuestas directas al docente denota esmero en la escritura, así en la forma como en el contenido.

**Ejemplo (55):** Mensaje de estudiante al docente.

**Profesor Carlos Enrique, gracias por sus comentarios y por complementarme informacion. pienso que cometi el error de no profundizar mucho en los temas pero lo tendre en cuenta para mejorar mis trabajos. (Mensaje 24)**

**Ejemplo (56):** Mensaje de estudiante al docente

**Respuesta de Karen al profesor Carlos Enrique: Si profesor soy conciente de haber eliminado una época fundamental para comprender el presente: la colonia, con sus instituciones. (Mensaje 89)**

**Ejemplo (57):** Este mensaje lo encabeza así el estudiante y despliega una participación de ocho párrafos, casi tan extensa como su escrito principal y en ella resalta todas las ideas en las que tiene acuerdo con el docente. Es la respuesta a comentarios del docente más extensa, realizada por un estudiante, en todo el foro.

**Profesor, tiene usted razón en varias cosas (...)**

**En primer lugar es claro que en Colombia hemos vivido la doble moral política, por un lado los parlamentarios (...)** (Mensaje 131)

En general no hay ninguna participación de este tipo que rebata o sea contraria a lo que el docente observa en los comentarios al escrito principal de los estudiantes.

Para finalizar este tema de los roles de los estudiantes, según los tipos de participaciones prescritos por el docente en la actividad, se muestran los siguientes cuadros con los textos representativos de las tipologías identificadas en la dinámica discursiva:

Tabla 5.2 Triada básica discursiva: Texto Principal - Comentario a Texto Principal – Respuesta a Comentario

Escrito principal.( Mensaje 94)	Comentario a escrito principal. (Mensaje 95)	Respuesta a Comentario. (Mensaje 96)
<p>“El conflicto colombiano: crisis de valores <i>Colombia, un país que vive y muere al mismo tiempo, que recuerda y olvida fácilmente, que cae y se levanta con temple, Colombia un país a blanco y negro.</i> El conflicto en el que vivimos, ha marcado la historia del país por casi 50 años, medio siglo de violencia, corrupción, desplazamiento, pero sobre todo de intolerancia e indiferencia.</p> <p>Si bien es cierto, la pugna entre ideologías, entre poderes y clases ha esta presente en el conflicto, hoy por hoy lo que nos tiene en crisis es la falta de compasión por el otro, la falta de respeto e identidad.</p> <p>La insensibilidad, es lo que nos mata lentamente y es allí donde se refleja la crisis de valores dentro del conflicto colombiano, apesar de los esfuerzos del Estado colombiano, por reducir la tasa de asesinatos, hurtos y desempleo entre otros, estos no son suficientes a la hora de enfrentar nuestro peor enemigo.</p> <p>El no apropiarnos e identificarnos con nuestro país, nos aleja cada vez más de la solución. Creer que sólo pasa en los pueblos, en las comunas o a los más pobres, nos convierte en automatatas, sino asumimos nuestro rol en la sociedad ¿donde acabaremos?, es hora entonces de tomar las riendas del respeto, de aceptar que somos diferentes con una misma bandera, y de empezar la larga y difícil tarea de hacer paz.</p> <p>Cada uno tenemos que aceptar que somos responsables del destino de nuestro país, con cada acto y cada decisión que tomemos, al elegir a nuestros representantes ejercemos una importante decisión que aún falta asumir con caracter y no como un intercambio. Hoy, es hora de pensar más allá, de lo que hacen las FARC, las bandas de sicariatos, los políticos, las empresas privadas, hoy el paso más importante es pensar en que hacemos cada uno.</p> <p>El cambio así aún no nos convesamos de ello, empieza en cada uno, de nosotros. No podemos condenar el conflicto sin enjuiciar nuestro actos primero”</p>	<p>“Comentario para el escrito realizado por Astrid Osorio. Colombia es un país netamente excluyente, como lo dice el documento “El conflicto colombiano, hipótesis y procesos, de Alberto Granda” y pienso que la mayoría de países en el mundo lo son; posiblemente porque es el mismo sistema el que contamina el pensamiento volviéndonos adictos al consumo desenfrenado y sed de poder.</p> <p>Me parece muy pertinente la reflexión que Astrid hace sobre el conflicto en el cual de una u otra manera nos hemos acostumbrado a vivir en Colombia. Ya que estoy de acuerdo en que mas allá de sentirnos colombianos y respetar las diferencias debemos cambiar el egoísmo propio del sistema el cual aceptamos al quedarnos con los brazos cruzados para así sacar un país tan asombroso como el nuestro; tan admirable, envidiado y sobretodo lleno de esperanzas por construir un mañana diferente donde las diferencias sean aceptadas adecuadamente y la dignidad humana prime por encima de los intereses particulares de unos pocos”.</p>	<p>“Sí, definitivamente es la hora de que nuestra generación renueve los lazos de hermandad con que muchos de nuestros tatarabuelos y abuelos crecieron. Donde quien no tenía siempre encontraba una mano dadora, una palabra de consuelo y apoyo.</p> <p>Además se hace necesario, dejar de ver las cosas tan “normales”, nos hemos acostumbrado a todo... y la costumbre nos ha hecho desviar los valores, trayendo como consecuencia una sociedad conflictiva</p> <p>Todo hoy se esconde tras el manto del pluralismo que sin bien es un logro importante, no significa por ello pasar el limite de lo permitido en la escala de valores.</p> <p>Es entonces un buen momento para cuestionar nuestros actos, evaluarlos y comprometernos a ser cooparticipes en la lucha contra la indiferencia, el egoismo y la falta de tolerancia.</p> <p>Somos una generación joven que todo lo puede!!!!”</p>

**Tabla 5.3 Complemento de la triada básica discursiva: Comentario del Docente y Respuesta del estudiante al comentario del docente**

<b>Comentario del docente a escrito principal de estudiante. (Mensaje 104)</b>	<b>Respuesta de estudiante a comentario del docente a su escrito principal. (Mensajes 105)</b>
<p>“Era requisito indispensable tener en cuenta los planteamientos de los distintos documentos de OBLIGATORIA LECTURA. Este hecho no se demuestra en su escrito. Deja de lado asuntos cruciales como el narcotráfico, la guerra convertida en un negocio, la altísima concentración de la riqueza en unos pocos, los bajos niveles educativos de los colombianos. Así como la crisis humanitaria de los desplazados, de las víctimas del conflicto armado; el que un 70% de los colombianos sean pobres y que un 10% concentre más del 70% de la riqueza del país; la falta de una reforma agraria; la imposibilidad que tienen las mayorías para acceder al crédito; los altos niveles de impunidad; el impresionante clientelismo y corrupción, indicadores del predominio del interés privado y particular por encima del interés general”.</p>	<p>“Doctor, considerando precisamente los documentos fue que me dí cuenta que si bien como lo menciona usted existen asuntos cruciales a la hora de hablar del conflicto, tambien se mencionaba en el documento como la crisis humanitaria que vive Colombia, ademas de los desplazados, las victimas del conflicto armado, es la indiferencia con que se tratan estos temas. Es esta misma indiferencia la que hace que predomine solo una clase social, en Colombia solo existen pobre o ricos. Otra consecuencia, es la prevalencia del interés particular, sobre el general y a esto también hago mención en mis escritos. Concentrarme en el narcotráfico no fue mi objetivo, es el delito más consentido en el país a todos nos afecta, la gran mayoría participa aunque se refleje mas en el 10 % de la población Colombiana que usted se refiere. El negocio de la Guerra, yo diría que no se convirtió, la guerra siempre a sido un negocio, los intereses político-económicos que se mueven al rededor de estas son evidentes, la cortina de humo siempre ha sido “el ideal” que ahora es una ilusión, un espejismo. Considero que la violación a la dignidad humana abarca también el aún no tipificado como delito “la indiferencia”, tal vez las soluciones o participaciones que se den en torno al conflicto no sean todas muy satisfactorias, pero conocer que existen personas a quienes le importa el bienestar de otros, es supremamente dignificante, a mi modo de ver”.</p>

### **Identidad propia y representación de los otros en el discurso del estudiante**

Sobre la configuración de la imagen del estudiante ya se han dado pistas dentro de las descripciones de la relación entre los roles y el tipo de texto anteriormente señalados. Sin embargo, aquí se abordan de manera puntual todos los aspectos que dejan ver la identidad del estudiante y la que él tiene de los “otros”.

La primera presentación del yo del estudiante ante sus pares y el docente, dentro del ambiente virtual de aprendizaje está en el perfil que ingresa a la plataforma. Los datos que da a conocer hablan de lo que para él tiene relevancia que los otros conozcan. Por supuesto la información no hace parte exclusiva del foro pero sí del aula virtual y está disponible en todo momento. Se señalan a continuación varios aspectos de la configuración de la identidad propia que se dan a lo largo de su desempeño como estudiantes.

Una de las primeras marcas de esta práctica es el acatamiento de la norma, tanto del protocolo de las discusiones asincrónicas en general o conocida como netiqueta, y especialmente, el acatamiento de la dinámica de la discusión específica, prescrita por el docente. Desde las tipologías de discurso que se señalaron en los roles descritos anteriormente hay una primera configuración del rol del estudiante. De ello, ya se han dado varios ejemplos en párrafos precedentes con los enunciados que expresan si se trata de un escrito principal, donde el estudiante es autor; un comentario a un escrito principal, donde el estudiante opera como lector crítico; y si se trata de una respuesta a un comentario, el estudiante se desempeña como un par que muestra reciprocidad y cordialidad.

Respecto a la configuración de la identidad del estudiante, otro factor que la revela se puede leer en la posición que asume frente a la temática en discusión y aquí encontramos varios enunciados que hablan también de un tipo de sujeto. Es oportuno recordar, en este punto, que el tipo de temática que desarrolla el foro tiene mucha influencia en la intersubjetividad que se produce, puesto que el tema es de interés particular de los estudiantes, por ser la realidad nacional del país que habitan.

De acuerdo con lo observado se puede hablar de tres grandes identificaciones del estudiante con respecto al tema y su discurso sobre él.

- El estudiante se presenta como víctima de la situación:

**Ejemplo (58):** Mensaje de estudiante.

(...) poder que nos esclaviza en un mundo irreal, poder para generar terror entre los habitantes, poder para matar por un pedazo de tierra y bienes materiales, poder para pasar por encima de los demás sin importar sus necesidades y poder de nuestros líderes políticos para robarnos lo que nos pertenece (...) (Mensaje 1)

**Ejemplo (59):** Mensaje de estudiante

No somos más que los marineros que limpian el piso del barco llamado Colombia, somos unos peones que obedecen ordenes donde estos piratas nos dicen que la vida no es nuestra (...) (Mensaje 90)

- El segundo aspecto es que el estudiante a la vez que se presenta como víctima también es victimario:

**Ejemplo (60):** Mensaje de estudiante

(...) con respecto a la intervencion de Norfanny rivera, me parece interesante resaltar la importancia de todos los colombianos dentro del conflicto, ya que indudablemente muchos nos hemos vuelto indiferentes a el, sin preocuparnos por los que verdaderamente estan sufriendo. (Mensaje)

**Ejemplo (61):** Mensaje de estudiante

Considero que la violación a la dignidad humana abarca también el aún no tipificado como delito “la indiferencia”, tal vez las soluciones o participaciones que se den en torno al conflicto no sean todas muy satisfactorias, pero conocer que existen personas a quienes le importa el bienestar de otros, es supremamente dignificante, a mi modo de ver. (Mensaje 105)

- En tercer lugar se destaca su papel como parte de la solución que requiere esa realidad, es decir el compromiso que asumen desde el reconocimiento de su rol de jóvenes, con acceso a estudio privado, en un ambiente privilegiado que deben aportar a solucionar el conflicto que describen y discuten.

**Ejemplo (62):** Mensaje de estudiantne

(...) pienso que es responsabilidad de nosotros los jovenes hacer de Colombia un pais diferente y como tu dices seguir afrontando los problemas objetivamente sin dejarse llevar por la corrupcion ni el camino facil. (Mensaje 22)

**Ejemplo (63):** Mensaje de estudiante

Para terminar, pienso que al ahondar en las causas de lo que es la actualidad colombiana, se puede llegar a concretar de que manera nosotros como estudiantes y futuros profesionales podemos aportar desde nuestros oficios particulares en la creación de una sociedad que favorezca el interés comunitario y que comience a respetar el significado de la dignidad y la igualdad. (Mensaje 123)

De manera similar, se pueden observar otras posiciones frente a la situación planteada en el foro en donde se denota un “otro” víctima en el cual el estudiante no se incluye, no es víctima ni victimario:

**Ejemplo (64):** Mensaje de estudiante

Cuando uno piensa en lo que significa un país, mi país, lo último que se pasaría por la cabeza es pensar que va a ser el infierno en carne propia; pero lastimosamente para muchos colombianos lo es, muchas personas no tienen a donde más ir, muchos se han quedado sin sus casas gracias al desplazamiento forzado, otros tantos han perdido parte de su ser con las minas antipersonales, otros han sufrido en cuerpo y alma las barbaries del secuestro. (Mensaje 106)

En ese mismo sentido se encuentran expresiones del “otro” como el culpable y enemigo (el estado, los grupos armados, el narcotráfico):

**Ejemplo (65):** Mensaje de estudiante

Creo yo que el Estado nunca se ha hecho responsable, y que estos movimientos revolucionarios se han creado como consecuencia de un Estado débil, que nunca ha sido capaz de resolver los problemas del pueblo, que se ha interesado más en repartirse el poder y en darle privilegios a las clases altas (...) (Mensaje 131)

**Ejemplo (66):** Mensaje de estudiante Mensaje

(...) las grandes industrias son manejadas por unos cuantos, en su mayoría empresas extranjeras que invierten grandes capitales para obtener una rentabilidad sólo para ellos, mientras las grandes mayorías se hunden en el desempleo, la miseria y el hambre, (...) (Mensaje 1)

También se observó cómo los participantes se presentan de manera individual y grupal según las intenciones que le quieran dar a su escrito y la cercanía que sienten con el grupo al que se dirigen y del cual hacen parte. En este aspecto, predominan las referencias grupales en lo que aquí se clasificó como texto principal, donde la misma norma dice que es un documento que ponen a consideración de todo el grupo. Así los participantes privilegiaron lo grupal, demostrado tanto en los posesivos como en las conjugaciones verbales que aluden al colectivo, ya sea de los estudiantes del foro como de las personas que viven la situación objeto del diálogo (“nuestro País”, “nuestras casas”, “nuestras empresas”, “nuestro conflicto”, “los jóvenes colombianos estamos”, “aceptamos al quedarnos de brazos cruzados”)

**Ejemplo (67):** Este mensaje, en tono de exhortación frente a un deber ser como grupo de Colombianos.

Que nos hace falta? Ética, dignidad? Tenemos que llenarnos de dignidad humana para marcar la diferencia y mostrar nuestra grandeza, dejar atrás el clientelismo, todos debemos brillar por luz propia no por servirle a alguien que no hace sino hacerle daño a nuestro país. Todos tenemos que definir en qué país queremos vivir (..) (Mensaje 17)

**Ejemplo (68):** En este mensaje, de tipo Comentario, que un estudiante hace como respuesta al docente, demuestra su individualidad en la defensa de los argumentos. Las posiciones personales se frecuentan más en los textos de réplica como el siguiente:

(...) apesar de lo que se plantea acerca del frente nacional sobre el hecho de que generó mas corrupción, yo considéro que era una buena manéra de ejercer un control sobre la administración del partido contrario (...) (Mensaje 41)

## Recursos de cortesía del estudiante

De acuerdo con los roles señalados y los tipos de escritos que producen los estudiantes, se puede diferenciar la distancia que marcan frente al docente y los compañeros según el trato que pone en escena. A continuación se ofrecen distintas expresiones que demuestran la intención general más recurrente en los estudiantes: la demostración de acuerdo como una forma de cortesía con ese “otro” (par y docente)

**Ejemplo (69):** El estudiante hace un comentario a otro compañero y al finalizar quiere dejar clara su intención de no rebatir su idea sino “aportarle”:

Hola al leer tu escrito me queda gustando la forma en la que conectaste los documento y la forma cronología en la que explicas el porqué y el cómo se han formado los conflictos que hemos afrontado en los últimos cincuenta años (...) pero tal vez sería mas aportante hablar de cómo estos acontecimientos están definiendo la realidad de la ciudad hasta el día de hoy y ubicar el problema en un ámbito las local (...). Esto más que una crítica es un aporte a tu escrito. (Mensaje 67)

El trato al docente conserva mayor formalismo, en general se dirigen a él demarcando su posición jerárquica y mostrando el acuerdo con todas las observaciones que él les hace a sus intervenciones en el foro:

**Ejemplo (70):** Respuesta de estudiante a docente ante un comentario del docente que llama a cumplir el ritual participativo.

Doctor, considerando precisamente los documentos fue que me dí cuenta que si bien como lo menciona usted existen asuntos cruciales a la hora de hablar del conflicto, tambien (...) (Mensaje 105)

**Ejemplo (71):** Este mensaje, aunque con un trato más relajado e informal que el del ejemplo anterior deja en claro los roles.

Bueno profe muchas gracias por complementar mi escrito, me permite tener una visión más clara de las causas de la actual coyuntura colombiana. (Mensaje 50)

Así, prevaleció la demarcación del rol para dirigirse al docente con expresiones como: Profesor, Doctor, profe, profesor Carlos Enrique, etc., en las que se conserva una distancia de trato específica. En las entrevistas los estudiantes manifiestan, además, una percepción de menor cercanía que la que pueden experimentar en la presencialidad. Sin embargo, el docente es el “otro” de mayor jerarquía para el estudiante y si bien construye un mensaje para dar respuesta a sus pares, en dichos mensajes subyace una respuesta al propio docente o por lo menos pensada en que será el profesor quien evaluará la calidad de dicha comunicación.

yo al escribir una idea o un aporte, mas que todo como en el texto principal dentro del foro, lo hago mas como para el profesor digamos que para otras personas la verdad, entonces trato de dejar todo muy claro muchas veces y dar un buen aporte, cada vez que hago un trabajo. (Entrevista a estudiante problemas colombianos)

En el caso del trato entre los estudiantes se identificó una variedad de “grados” de cercanía. Como se explicó, de manera más extensa, al inicio de este análisis, el foro de Problemas Colombiano tiene unos elementos contextuales que posibilitan interpretar la distancia o cercanía en el trato: el curso lo pueden ver estudiantes de todas las carreras de la UPB, es decir que los participantes del foro pertenecen a distintas áreas del conocimiento y están en distintos niveles de la carrera; también es usual, de acuerdo a lo referido en las entrevistas, que pequeños grupos (duplas o tríos) de compañeros de carrera tomen este curso, y así entre ellos se identifica un trato más cercano por el conocimiento previo que existe antes de la situación comunicativa del foro analizado.

(...)yo ya lo conocía entonces en los trabajos de grupo estoy con esa persona, me ha ayudado digamos para si tengo alguna duda acerca de algún trabajo o digamos los trabajos que van en grupo nos reunimos de pronto para montar el trabajo, para complementar ideas. (Entrevista estudiante Curso Problemas Colombianos)

Las entrevistas a estudiantes de este curso además de confirmar lo anterior revelaron un temor a manifestar desacuerdo, precisamente, por no conocer al compañero y no poder predecir de alguna manera su reacción, en otras palabras no hay confianza o no hay una situación cómoda que permita expresar con mayor tranquilidad el disenso:

(...) yo la verdad sentía eso, que de pronto lo fueran a tomar a mal porque se presta, igual yo no me guardo el comentario sino que trato de hacerlo con eso que puse que a la persona le llegue de una forma más fácil porque uno no sabe cual es el carácter de esa persona ni la conozco para que tome en cuenta el aporte de una manera más tranquila, por eso fue que yo redacte como esa cuestión, que la persona digamos no lo viera como algo malo (...) (Entrevista estudiante Curso Problemas Colombianos)

De igual manera, varios de los mensajes demuestran el grado de formalidad en el trato:

**Ejemplo (72):** En este mensaje (58) hay poca cercanía en el trato y mucho formalismo, lo cual denota particular interés por seguir el protocolo, asunto que además es sugerido por el docente, es decir no es algo que emerja naturalmente en el trato que construyen los estudiantes sino que está bastante condicionado por el protocolo que exige el docente.

Por medio del presente escrito doy respuesta al comentario que hace María Salomé Gutiérrez. (Mensaje 58)

astrid buena tarde. (Mensaje 77)

Respecto a tu escrito, me gustaría resaltar dos aspectos que abor das y que me llamaron bastante la atención (Mensaje 119)

Juan david mejia, gracias por tu comentario. (Mensaje 39)

En cuanto a la cortesía entre los estudiantes predominaron los mensajes que elogian el trabajo realizado:

### **Ejemplo (73)**

los argumentos tuyos son muy concretos y creo que iniciaste de una manera (...) (Mensaje 33)

Es super interesante lo que Karen resalta acerca de los procesos violentos, ya que (...) (Mensaje 62)

Manuel me gusta mucho la introducción que le haces a tu análisis. (Mensaje 118)

Otros mensajes aluden a aspectos específicos de sus compañeros, en especial a mensajes anteriores clasificados aquí como “respuesta a texto principal” y “respuesta a comentario”, los cuales muestran situaciones de cercanía entre los estudiantes que cumplen con el protocolo. En la mayoría de las expresiones identificadas bajo estos códigos, los estudiantes solo enfatizaron ideas sin aportar tópicos nuevos a éstas :

### **Ejemplo (74) Mensaje 31**

Me parece importante resaltar este punto de tu argumento: “El surgimiento de grupos por fuera del margen de la ley, los cuales inicialmente tenían una ideología basada en principios socialistas, pero que sin duda alguna se han dejado llevar por la ambición y seducir por el poder y el dinero. Esto hace difícil la convivencia (...)” (Mensaje 31)

El primer párrafo es muy llamativo y me gusta muchísimo la forma como señala no sólo lo malo que Colombia tiene, sino que a su vez defiende con un tono de patriotismo apuntando que sobre todo es el país que decidimos amar. (Mensaje 43)

Con respecto a la intervención de Norfanny Rivera, me parece interesante resaltar la importancia de todos los colombianos dentro del conflicto, ya que indudablemente muchos nos hemos vuelto indiferentes a él, sin preocuparnos por los que verdaderamente están sufriendo. (Mensaje 83)

Además de analizar las voces en el discurso del estudiante, evidenciadas principalmente en el trato hacia el “otro” (docente y estudiante), existen otras voces como las de los autores reconocidos sobre el tema o los expertos que hacen parte del peso argumental de los enunciados de los estudiantes y que de acuerdo con la manera cómo se evidencian se puede ver el lugar que ocupan en sus propios discursos y con qué ideas de esos autores quieren identificarse.

Para el caso del foro en estudio se observaron varias formas de interacción con esas voces que están presentes, de manera diferente a los sujetos mismos que comparten la actividad didáctica en cuestión. Así, se observaron varias formas de introducir las *voces de otras autoridades* en el tema, las cuales se codificaron así:

**-Referencia a fuentes definidas:** referidas, generalmente, a los autores y textos de lectura obligatoria suministrados por el docente, ello con el fin de darle rigor a sus ideas y en especial demostrar el cumplimiento de la actividad. Los ejemplos introducen las diversas formas en que los estudiantes dan un lugar a otras voces de manera definida en su discurso.

**Ejemplo (75):** En este caso se hace referencia sólo al autor y no al documento, es una citación informal<sup>71</sup> incorporada a la redacción para justificar la importancia del aspecto abordado por el estudiante.

En mi reflexión me refiero al poder desde la óptica del monopolio descrito en el documento del Dr. Granda, donde la legitimación de los partidos en el poder sólo se pueden realizar por la vía del clientelismo (...)  
(Mensaje 3)

**Ejemplo (76):** Este párrafo es el inicio de la participación que hace un estudiante, en la cual toma un frase textual del autor que menciona para lograr impacto y poder sustentar la idea que comparte con éste y que le sirve para desarrollar todo su escrito, incluso, el comentario que le hace otro estudiante a su escrito también retoma esta frase, con lo cual se evidencia el efecto conseguido.

“Colombia es un milagro permanente” Daniel Pecaut. Para algunos esto es Colombia pues el mismo Pecaut dice en su entrevista que lo que más le sorprendía de Colombia era que siempre parece que se fuera a hundir, pero no lo hace. (Mensaje 17)

**Ejemplo (77):** Esta es una forma más específica de introducir la voz de un autor, puesto que se hace énfasis en el contexto en el que se produce el documento y que a su vez fue un dato suministrado por el docente en la presentación que él hace de los documentos de lectura obligatoria. En esta referencia el estudiante se vale de una de las fuentes que le originó mayores reflexiones:

Al leer el documento en el que se exponen Palabras del P. Francisco José de Roux, en la ceremonia de graduación de los estudiantes de la Universidad de los Andes, es imposible no entrar en reflexión, pero no se trata solo de eso (...) (Mensaje 106)

**-Referencia a fuentes indefinidas:** en este caso no se dice ni el autor ni el texto específico. En ellas, los estudiantes traen otras voces pero no dan la referencia exacta, no hay rigurosidad en la citación, lo cual le puede restar fuerza argumental. Si bien predominaron citas definidas, en especial para referirse a los documentos de lectura obligatoria, también se vieron algunas de las formas en que se introducen fuentes indefinidas tal como se muestra a continuación:

**Ejemplo (78)**

Por eso podría decir algo que escuche en algún lugar y es que la sociedad, el hombre, no depende tanto de la escasez material, sino de la insuficiencia de recursos sociales. (Mensaje 8)

Aunque muchos especialistas afirmen que se ha dado en los últimos un buen desarrollo y se ha mejorado notablemente las cifras de desempleo y los hogares colombianos gozan de una mejor calidad de vida todavía se sigue llevando a cuestras los vacíos de años de los problemas que ha tenido que enfrentar el país desde su independencia. (Mensaje 55)

Muchos autores definen el conflicto como una incompatibilidad entre personas y/o grupos y sugieren así mismo que éste debe nacer, desarrollarse y morir. (Mensaje 132)

<sup>71</sup> Se nombra como citación informal aquella que no cumple, en sentido estricto, las normas de citación acostumbradas en los textos académicos, tales como APA, Vancouver, etc.

La mayoría de los textos clasificados bajo la categoría de “referencias indefinidas” fueron casos en los que los estudiantes se referían a los documentos de lectura obligatoria bajo la denominación de “los documentos”, o “los textos” sin especificar ni autor, ni nombre del texto.

### Ejemplo (79)

Como dice en uno de los documentos un autor referido a ello “sus habitantes no pueden ser humanos por las cosas que hacen entre ellos”) (...) (Mensaje 115)

En los documentos vemos como la evolución de Colombia muestra un país que se ha visto envuelto en diferentes problemas políticos y económicos, todos en torno a el manejo que se la ha dado al poder (...) (Mensaje 25)

### Recursos ostensivos tipográficos que utiliza el estudiante

Las intencionalidades comunicativas de los estudiantes a través de los recursos tipográficos que efectivamente usaron dentro del foro analizado se decantaron por un predominio de:

- Las comillas, en un uso convencional donde los estudiantes señalan citas textuales que introducen las voces autorizadas y muestran rigor académico en las citaciones

### Ejemplo (80)

Pero la verdad es que esto no es nada en comparación con lo que falta por arreglar en nuestro territorio, además, aunque hay un gran desarrollo que se ha venido dando por largos años en Colombia, no es suficiente. “Colombia continúa siendo una sociedad altamente excluyente, donde los beneficios del desarrollo en los distintos procesos sólo llegan a unos pocos” (Mensaje 106)

- Las mayúsculas, utilizadas en menos situaciones que las comillas, se usaron para resaltar la importancia de conceptos y en algunos casos para emular el uso que hace el docente de éstas.

### Ejemplo (81)

En pocas palabras en el conflicto Social y Armado todos los factores buscan su propio bienestar, y a lo que los textos nos invitan es a que todos actuemos de forma tal, que podamos vivir en una sociedad de tranquilidad, una sociedad participativa y una sociedad dentro de la igualdad de la DIGNIDAD HUMANA (Mensaje 81)

- Y finalmente el uso de negrillas en títulos y subtítulos, y viñetas para enumerar elementos, ideas o factores.

### Ejemplo (82): Uso de negrillas

**Como primer punto** se podría hablar de la guerra de poder político y económico que libran el estado y los diferentes grupos armados al margen de la ley, al dar comienzo con este punto no significo (Mensaje 110)

### Ejemplo (83): Uso de subtítulos

Características de Colombia desde los años noventa.

1. El cambio de modelo económico, Colombia paso de una economía protegida a una economía determinada por la apertura económica, donde se abre el mercado a la libre competencia internacional. (Mensaje 17)

## 2. Curso 2: Herramientas Periodísticas en Internet (HPI)

### 2.1. Situación socioeducativa: antecedentes y características del curso

Este curso es optativo del pregrado de Comunicación Social, es decir que los estudiantes lo seleccionan de una oferta de cursos que la Facultad de Comunicación ofrece sobre temas complementarios a la formación específica en el saber. La anterior situación hace que, en la mayoría de los casos, los estudiantes lo elijan por el interés específico y personal de acuerdo con las expectativas de formación para el ejercicio profesional.

El curso se ofrece desde enero del 2009 de forma bimodal, es decir que no hay una versión presencial o totalmente virtual previa, como sí ocurre con el curso anteriormente descrito de Problemas Colombianos. Herramientas Periodísticas en Internet (HPI) tiene una duración de un semestre académico y una intensidad de cuatro horas semanales, distribuidas en dos horas de encuentro presencial y otras dos de actividad en la plataforma Moodle.

Al ser este curso una materia optativa hace que no todos los estudiantes que toman el curso se conozcan previamente, aunque todos sí comparten la misma área de formación profesional: Comunicación Social – Periodismo.

De acuerdo con lo que se consigna en el programa, el curso está orientado al conocimiento y aplicación de herramientas de Internet, en especial las relacionadas con la Web 2.0 para el ejercicio del periodismo. Los propósitos de formación del curso son:

- Formar comunicadores sociales periodistas con capacidad crítica de utilizar herramientas disponibles en Internet, desde las relacionadas con la documentación y la investigación hasta las que se utilizan en su ejercicio diario.
- Familiarizar al estudiante con el uso de herramientas que facilitan su labor como comunicadores sociales – periodistas, en especial las relacionadas con la Web 2.0.
- Motivar a los estudiantes a utilizar la red como fuente de recursos y herramientas que facilitan su trabajo diario.

También es importante citar las metas de aprendizaje del curso, porque allí se encuentran algunas claves para comprender el sentido de los datos que se analizan en este trabajo. Las metas de aprendizaje enunciadas en el programa del curso son las siguientes:

- Estudiar las herramientas de documentación e investigación disponibles en Internet, en especial bases de datos, buscadores, metabuscadores y medios de comunicación digitales.
- Reconocer las herramientas que ofrece la Web 2.0 y que potencian su trabajo como periodistas.
- Analizar la oferta informativa y las posibilidades de recursos relacionadas con la profesión emergente de periodista o comunicador en la Web.

El curso de Herramientas Periodísticas en Internet está distribuido en capítulos de acuerdo con la relación temática de los mismos. En total se plantean 4 capítulos que se desarrollan en 16 semanas. Es la temporalidad semanal la que demarca el cambio de actividad y de tema durante el curso.

En lo que se refiere a la metodología se plantea la siguiente dinámica:

- Exposición del docente y los estudiantes, desarrollada principalmente en los encuentros presenciales .
- Discusiones en clase tanto de manera presencial como virtual
- Actividades de investigación autónoma y tutorías programadas, en general de manera virtual.

En el espacio de la plataforma Moodle se observa que en la presentación de los contenidos del curso predominan los vínculos a sitios de la red con información seleccionada por el docente, allí se puede acceder a videos, documentos, páginas web, etc.; en segundo lugar, la presentación de contenidos se da en documentos de texto digitalizados, ya sea en formato de Word o PDF.

En cuanto a los recursos para la realización de las actividades en la plataforma es el foro la herramienta más empleada, de ello dan cuenta la creación de 16 foros con distintos propósitos como: la realización de trabajo por subgrupos, para ello a cada uno le fue creado un foro; la socialización de trabajos individuales, en este caso se creó un espacio para que los estudiantes los compartieran y los comentaran; la realización de comentarios y ejercicios a partir de exposiciones presenciales tanto del docente como de los estudiantes, cuyos temas se continuaban desarrollando en la plataforma mediante foros.

Además del foro también se utilizaron: el chat, para dos actividades complementarias; las Wiki, mediante las cuales se plantearon tres actividades y la herramienta del Cuestionario, utilizado en una ocasión.

Así, a partir de una revisión total del curso se seleccionó un foro entre los 16<sup>72</sup> planteados, en el cual se tuviera una dinámica de discusión que cumpliera con la tipología de foro objeto de investigación.

El foro seleccionado fue el tercero que se realizó en el curso: el primer foro que se planteó es el conocido como “Novedades” y está en la configuración básica de la plataforma para la comunicación del docente y tramitación de inquietudes; el segundo foro fue de socialización y conocimiento mutuo, allí el docente solicitó que compartieran una biografía de cada uno; el tercer foro, el seleccionado para este análisis, es en realidad el primer foro de un tema específicamente académico, su dinámica será descrita en el apartado siguiente.

## 2.2. Actividad discursiva: foro Herramientas Periódicas en Internet (HPI)

### 2.2.1. Descripción general de la situación discursiva:

El foro seleccionado, si bien es el tercer foro que aparece en el curso, constituye el primer encuentro académico de los estudiantes. La situación planteada está en el marco de una actividad previa realizada en la sesión presencial de la cuarta semana del curso.

La imagen de presentación de la actividad en la plataforma es la siguiente:

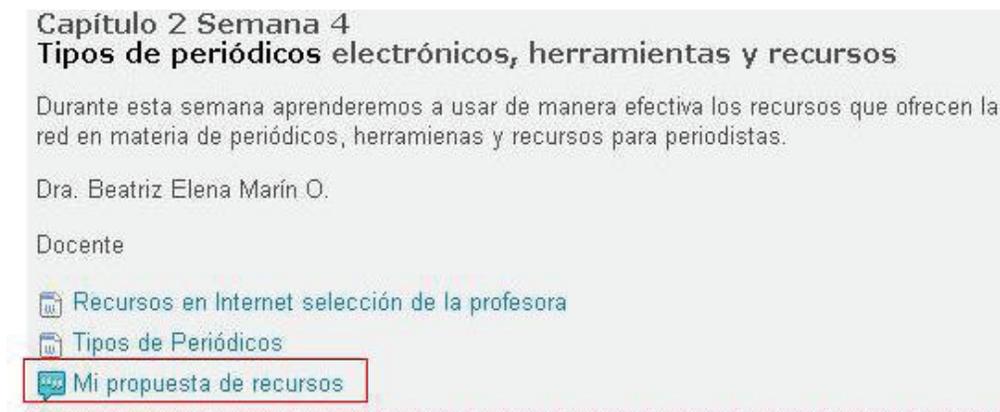


Figura 5.5 Presentación de la actividad semanal a la que corresponde el foro analizado del curso de HPI.

Una vez el estudiante entra al foro el texto del planteamiento de la actividad es el siguiente:

Bienvenidos a nuestro primer Foro. La idea es que cada uno comente el medio y el recurso que más le gustó de los vistos en clase y defienda con argumentos claros por qué es importante para el periodista que investiga en Internet. No olviden que mínimo deben comentar los de dos compañeros y dar respuestas a mínimo dos de las que reciban. ¡Espero sus recomendaciones! (Docente, curso HPI)

<sup>72</sup> Es importante anotar que los 16 foros no se corresponden con cada una de las semanas del curso. En varios casos, por ejemplo, se plantearon cuatro foros para el trabajo de cuatro subgrupos en una misma semana.

Dentro de lo que constituye esta descripción es importante anotar que la configuración del foro de este curso permitió la creación, por parte de los estudiantes, de secuencias, lo cual quiere decir que cada uno tenía la posibilidad de abrir un nuevo tema o cadena de discusión dentro del foro. Ello tiene implicaciones en la manera en que el grupo puede visualizar la discusión y recorrer los distintos temas de los compañeros y así decidir a quién hacerle el comentario para dar cumplimiento a lo planteado por el docente.

### 2.2.2. Esquema básico de la discusión:

El planteamiento inicial de este foro marca un orden de la interacción que se puede graficar de la siguiente manera:



Figura 5.6 Secuencia completa de conversación planteada por el docente, Curso HPI.

El esquema anterior representa el planteamiento de interacción inicial que propone el docente, en el cual un *estudiante 1* debería hacer 6 intervenciones para acometer con la interacción planteada y cumplir con las normas de cortesía. Así, una secuencia completa de conversación estaría formada por 9 mensajes y una secuencia básica por 7 mensajes (la secuencia básica no contaría los dos comentarios que hace el estudiante 1 a otras intervenciones y que se ubicarían en otras dos secuencias distintas). Sin embargo, las posibilidades de variación son muchas y lo que en realidad se observó es que el promedio de mensajes por secuencia fue de 2 o 3, y el número máximo de mensajes en una secuencia fue de 5. No todas las secuencias se abrieron con comentarios principales, lo cual indica que los estudiantes no cumplieron con el procedimiento sugerido por el docente en el planteamiento inicial, en donde una secuencia habría quedado conformada así: escrito principal (estudiante 1), comentario 1 a escrito principal, respuesta a comentario 1 (estudiante 1), comentario 2 a escrito principal, respuesta a comentario 2 (estudiante 1), comentario a escrito principal (docente), respuesta a comentario del docente (Estudiante 1). Una secuencia de un comentario principal habría tenido que estar acompañada de 6 intervenciones así:

**MENSAJE INICIAL: comentario principal (inicial) que abre secuencia, (estudiante 1)**



Figura 5.7 Secuencia básica de conversación, Curso HPI.

Una secuencia básica estaría compuesta por 7 mensajes entre los que habrían 4 mensajes realizados por el mismo estudiante. Pero si se habla de la secuencia inicial propuesta por el docente, se tendrían 6 mensajes producidos por cada estudiante; con ello se habrían producido 48 mensajes de estudiantes y lo que se produjo fueron 47 mensajes pero no en la relación de 6 mensajes por estudiante.

De la misma manera en lo que se refiere a las secuencias iniciadas por los estudiantes en la plataforma, estas no se abrieron en la relación de una secuencia para el comentario principal, sino que se observó la apertura hasta de dos secuencias por estudiante y en la mayoría de ellas se realizó una intervención con un comentario del docente, un comentario de otro estudiante y una respuesta del estudiante que dio apertura a la secuencia, en especial, para darle respuesta al docente. En otros casos, se abrieron secuencias para comentarios a compañeros, algunos escritos no fueron comentados, otros fueron comentados solo por el docente. Se confirma, entonces, que no hay cumplimiento de lo sugerido, bien sea porque no se comprende la dinámica discursiva

propuesta, porque se desacata deliberadamente, por un inadecuado manejo de la herramienta o porque la dinámica espontánea de la conversación prima sobre las prescripciones. Estas razones solo permiten afirmar que todas las razones planteadas pueden ser válidas dentro del proceso de diálogo mediado por TIC.

### 2.2.3. Descripción del porcentaje de participaciones, curso HPI.

El tiempo inicial definido de la discusión fue de 7 días, se planteó del 3 al 9 agosto, sin embargo las participaciones comenzaron el 9 de agosto y se prolongaron hasta el 17 de agosto, así el tiempo efectivo de discusión fue de 9 días y en una temporalidad diferente a la inicialmente planteada.

Total de estudiantes del curso: 11

Total de estudiantes que participaron en el foro: 8 (73%)

Número de secuencias abiertas 22: no siempre correspondieron con un nuevo tema derivado del mensaje principal como lo recomendó la docente.

Número promedio de mensajes por secuencia: entre 2 y 3.

Número máximo de mensajes en una secuencia: 5.

En varios casos se abrieron secuencias o nuevos temas que no fueron comentados.

Total de mensajes de los estudiantes: 47 (78%)

Total de Mensajes del docente: 13 (22%)

Total de mensajes del foro : 60

Máximo número de mensajes por estudiante (6)

Mínimo número de mensajes por estudiante (4)

La mayoría de los mensajes tienen entre 1 párrafo (27 mensajes, el 45%) y 2 párrafos (21 mensajes, el 35%).

Hay 11 mensajes de 3 párrafos (18%) y solo hay un mensaje de 4 párrafos.

Promedio de párrafos por mensaje es de 2.

### 2.2.4. Caracterización de participaciones y configuración de los roles en el discurso

#### 2.2.4.1 Según el tipo de intervenciones planteadas en la discusión:

En este foro del curso Herramientas Periodísticas en Internet (HPI), la situación que se plantea tiene como punto de partida un encuentro presencial previo y la actividad del foro le da continuidad a la misma. La discusión plantea tres tipos de intervenciones que se proponen en términos de comentario por el docente y que son similares a las identificadas en el foro de Problemas Colombianos. Sin embargo, se distinguen precisamente por la situación previa (la clase presencial) al foro, por los propósitos y la manera en que el docente plantea dicha actividad.

Cómo se dijo hay una alusión reiterada de la palabra *comentario* en las propuestas de los distintos textos que plantea el docente. Además, se hace referencia al "gusto" para la selección del recurso, aspecto que permite desplegar mayor del estudiante. Por último se hace referencia a una orden explícita de "defender" con "argumentos claros" lo propuesto, y finalmente el docente apela al rol profesional de cada estudiante como periodistas en el ámbito específico de Internet.

Bienvenidos a nuestro primer Foro, La idea es que cada uno **comente** el medio y el recurso **que más le gustó** de los vistos en clase y defienda con **argumentos claros** porque es importante para el periodista que investiga en internet. No olviden que mínimo deben **comentar** los de dos compañeros y dar **respuestas** a mínimo dos de las que reciban. ¡Espero sus recomendaciones! (Texto de inicio del foro escrito por el docente del curso, las negrillas son de la autora de esta investigación)

De acuerdo con lo anterior se puede afirmar que el texto predominante es el comentario, pero en diferentes modalidades que definen los roles de quienes participan en este evento comunicativo.

**Escrito o comentario principal:** es el texto inicial de las discusiones, aunque para este caso no coincide en ser el texto que da inicio a los temas nuevos o secuencias que permite la interfaz de Moodle en la configuración del foro. El comentario principal debe reunir las condiciones argumentales y las consideraciones del rol profesional para dar cumplimiento a la orden del docente en el planteamiento de la actividad.

En la mayoría de los casos los estudiantes hicieron dos entradas que pueden ser clasificadas en esta tipología de texto. De 47 mensajes producidos por los estudiantes, 14 (30%) correspondieron a comentarios principales, que inauguraron nuevas secuencias, así 6 de los 8 estudiantes participantes hicieron dos entradas principales, cada una para reportar un recurso distinto de Internet.

En este tipo de texto el estudiante asume el rol de autor, con argumentos sobre el porqué recomienda dichos sitios. De esta manera son comentarios en primera persona que se dirigen al grupo en general.

### Ejemplo (83)

El periódico que recomiendo, es El Espectador, me parece un periódico muy completo en todas sus secciones (...) (Mensaje 6)

En la categoría de recursos creo que el más significativo desde mi punto de vista es el de las agencias, un ejemplo de éstas es la siguiente: (...) (Mensaje 49)

**Comentario a un comentario principal (inicial):** en este tipo de texto, para el caso de los estudiantes, predomina la intencionalidad de mostrar acuerdo sobre el recurso seleccionado, se amplían, reiteran o complementan las razones que sustentan la importancia del recurso elegido para la labor periodística o el reconocimiento que este tiene en el medio.

En el caso de los comentarios del docente, estos tienen un esquema invariable que es detallado más adelante (ver página ), pero en general es un texto que muestra acuerdo en la parte inicial y siempre solicita una ampliación, de manera que los estudiantes realicen otra participación y compartan ejemplos concretos sobre la información periodística que encuentran en dichos medios.

El docente realizó 13 comentarios a comentarios principales o iniciales y los estudiantes realizaron 17 comentarios a comentario principales de otros estudiantes, para un total de 30 mensajes, es decir que el 50 por ciento de los mensajes de este foro se pueden clasificar en este tipo de respuestas.

**Respuesta a comentario:** es el texto con el que se cierra el círculo conversacional y podría decirse que corresponde a un nivel 3 en la conversación.



Figura 5.8 Niveles conversacionales, Curso HPI.

En esta tipología de texto se realizaron 16 mensajes (34%) por parte de los estudiantes. El docente no realizó ningún mensajes que se clasificara aquí.

Son comentarios que reafirman y reiteran el acuerdo sobre la selección realizada en el comentario principal entre los estudiantes.

#### Ejemplo (85)

Sí karen me parece que tienes razón...ahora el que no esté en la movida de los idiomas se podría decir que está "out" (Mensaje 16)

Como expresa Manuel en su comentario las agencias de prensa permiten la evolución del periodismo y brindan la posibilidad de vencer barreras espacio-temporales y económicas que antes impedían el libre acceso a la información. (Mensaje 27)

### 2.2.4.2 Según el rol de los participantes en la discusión

**Roles del docente:** en el caso de este curso el docente cumple roles similares a los detallados en el análisis del curso anterior, sin embargo, el énfasis del rol docente no está tanto en el cumplimiento del ritual, sino en la función aprobatoria a la selección que hacen los estudiantes. Se identifica, de la misma manera, la función o rol docente de solicitar ampliación de argumentos para estimular la profundización y ejemplificación, así aparece el docente que pregunta. A continuación se explican los roles que plantea la actividad pedagógica del docente del foro en cuestión.

- Avalar o aprobar la selección realizada por el estudiante: este rol confirma la situación de privilegio y la ratificación de su poder y autoridad experta cuando el docente aprueba cada uno los comentarios iniciales, en donde los estudiantes comparten el recurso seleccionado. Es el docente quien finalmente define si el recurso es válido mediante sus comentarios.

#### Ejemplo (86)

Es verdad que este recurso es imprescindible para un buen periodista que se precie de defender el idioma en todos los procesos comunicacionales que desarrolla. (Mensaje 4)

Sí Ana María tienes razón Clarín es uno de los mejores medios electrónicos de América Latina y tal vez el que más se ha desarrollado. (Mensaje 33)

Sí Daniel, el NYT es el medio de referencia entre los digitales no sólo en Estados Unidos sino en el mundo. (Mensaje 48)

- Interpelar o interrogar al estudiante: el docente, dentro del mismo mensaje despliega, en forma de pregunta su posición jerárquica, en otros casos como una invitación a ampliar la información, para que así el estudiante ejemplifique y comparta aspectos concretos que permitan a todo el grupo poder tener evidencias de lo que se dice. Son varias las formas y los tonos en los que el docente hace explícito este rol y esta orden, lo que en la teoría pragmática de Astin (1990) correspondería a un acto ilocucionario.

**Ejemplo (87):** En este ejemplo la docente retoma los aspectos destacados por el estudiante para solicitarle, a manera de pregunta directa, que ejemplifique lo dicho:

**Comentas que existe una sección de noticias lingüísticas y otra de palabras desconocidas, nos puedes contar una noticia y enseñarnos una palabra con su significado? (Mensaje 4)**

**Ejemplo (88):** Aquí la pregunta tiene un tono informal y además sugiere un tema a la búsqueda que se relaciona con la actualidad nacional para el momento en que fue realizado el foro (2009).

**Qué tal si nos recomiendas algún video y audio en particular de sus páginas de noticias recientes, por ejemplo ¿encontraste algo sobre las bases norteamericanas en Colombia? (Mensaje 28)**

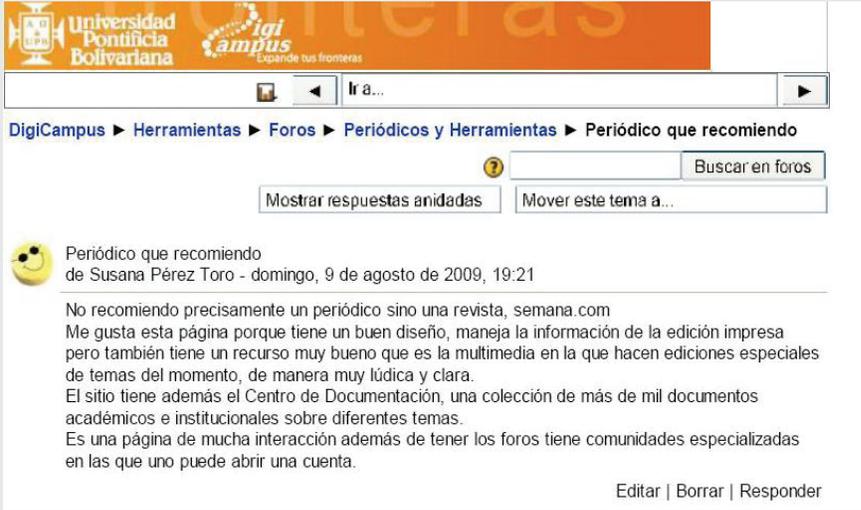
**Ejemplo (89):** El docente señala al inicio lo que omitió la estudiante, lo cual aprovecha para plantearle el tópico sobre el que la estudiante deberá realizar su siguiente participación en respuesta a este requerimiento.

**Pero, no mencionas ninguna en particular. Puedes recomendarnos alguna y nos cuentas a qué se dedican... (Mensaje 36)**

Este tipo de roles crea una dinámica modificada del esquema IRE (Cazden, 1991). En este caso el estudiante inicia la participación, el docente aprueba y pregunta y el estudiante responde de nuevo al docente.

La triada formada por los turnos de la conversación se muestran en la siguiente tabla y se señalan los elementos que demarcan los roles.

**Tabla 5.4 Turnos de conversación y elementos de los roles, curso HPI**

IMAGEN	OBSERVACIONES
	<p>Mensaje de estudiante que inicia la secuencia de intervenciones. Está hecho en primera persona y no tiene una referencia explícita al "otro" al que está dirigido. Es un texto predominantemente descriptivo.</p>



Re: Periódico que recomiendo  
de Beatriz Elena Marín Ochoa - lunes, 10 de agosto de 2009, 00:42

Gracias Susana

En realidad si debemos reconocer que Semana ha realizado aportes interesantes al periodismo colombiano y que su versión electrónica no ha sido la excepción.

Hablas de la sección de multimedia que ha permitido darle un plus al producto informativo. ¿Puedes recomendarnos alguno en particular?

También te refieres al centro de documentación, por estos días se celebra una década de la muerte de Jaime Garzón... Cuéntanos que se puede encontrar sobre este personaje en su centro de documentación.

Beatriz Elena

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Mensaje que evidencia el protocolo que sigue la docente en sus intervenciones:

Entrada: expresión de cordialidad mediante agradecimiento.

Aprobación y complementación del recurso sugerido por el estudiante.

Y finalmente pregunta que demanda por nueva intervención del estudiante.



Re: Periódico que recomiendo  
de Susana Pérez Toro - lunes, 17 de agosto de 2009, 20:28

Recomiendo la última multimedia de Semana, que se llama La última entrevista de Galán, en memoria de su aniversario.

Aparece una entrevista que le hizo Pacheco en 1989 al candidato a la presidencia

La multimedia de La Ruta Libertadora es también muy interesante, ha un pequeño mapa del recorrido con unos puntos negros que al hacerles click dan información del lugar.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Respuesta del estudiante a las demandas específicas del docente a partir de su primera intervención.

## Identidad propia y representación de los otros en el discurso del docente

Para hablar de la identidad y la manera en que se presenta el docente ante los estudiantes y las representaciones que este puede tener de ellos, es necesario retomar algunos aspectos del contexto del curso. Un primer elemento es que éste es un curso bimodal y entre docente y estudiante hay un contacto presencial semanal. Es decir que esta situación ya propicia unos elementos de acercamiento en la presencialidad física diferentes al contacto que se establece cuando un curso es solo en modalidad virtual. De esta forma un docente despliega su identidad mediante los distintos escenarios y canales expresivos, tanto del aula física de clase como del aula virtual que para este caso la brinda el entorno de Moodle.

En este caso las marcas identitarias están expresadas en el tono de las órdenes y en el trato hacia los estudiantes. Además, del rol esperado por los estudiantes quienes señalan en las entrevistas grandes expectativas por los comentarios que les haga el docente a cada uno.

La primera lectura que pueden hacer los estudiantes sobre el docente a través de la mediación tecnológica está dada por el planteamiento de la actividad misma de discusión que marca la pauta inicial de relacionamiento. Así, se observan elementos como:

- El saludo: "Bienvenidos a nuestro primer Foro" aquí se resalta la actividad grupal, en la cual el docente se incluye mediante el uso del posesivo "nuestro".
- Demanda de un trabajo individual que se vincula en carácter de continuidad de una actividad presencial, en la que el docente actuó como expositor y aportó documentación propia, es decir que el docente brinda a los estudiantes su selección personal e invita a que ellos, sobre esa base, participen y completen el trabajo que ya inició el docente. "La

idea es que cada uno **comente** el medio y el recurso **que más le gustó de los vistos en clase y defienda con argumentos claros (...)**

- Apelación al ejercicio profesional, rol en el cual el docente representa la experiencia en el área específica en la que demanda la respuesta de sus estudiantes: "(...) porque es importante para el periodista que investiga en Internet".
- Invitación al contacto interpersonal que apela al trabajo entre pares, en donde el docente aspira a que los estudiantes interactúen entre sí. "No olviden que mínimo deben **comentar** los de dos compañeros y dar **respuestas** a mínimo dos de las que reciban"
- Despedida: en donde se utiliza una expresión de cordialidad, en un tono informal pero que al tiempo destaca su rol de autoridad que demanda respuestas de los estudiantes: "¡Espero sus recomendaciones!"

Por otra parte, la lectura del conjunto de las intervenciones del docente también aporta elementos para la configuración de su rol, que como ya se mostró se concentra en dos actividades o funciones predominantes:

- Docente que aprueba o avala la selección y criterio del estudiante: con esta función de aprobación de los comentarios que realizan los estudiantes, el docente utiliza un tono de cordialidad y cercanía en el trato individual, puesto que responde a cada uno con nombre propio. Al mismo tiempo y como ya se había señalado, ejerce su labor de experto y conoedor, es la voz autorizada que se apoya en su propia experiencia y conocimiento para avalar los recursos, no recurre a citas de otras voces concretas y expertas para respaldar sus comentarios. Las expresiones de aprobación mas recurrentes fueron:
  - › Sí Ana María tienes razón (...) (Mensaje 33)
  - › Muy bien Daniel por tu elección (...) (Mensaje 50)
  - › Estoy completamente de acuerdo contigo Manuel coincido en que el periódico (...) (Mensaje 22)
- Docente que pregunta y demanda nuevas participaciones del estudiante: en esta parte de su intervención el docente indaga o demanda, mediante preguntas, por la ampliación de algunos aspectos de la intervención, en especial el docente solicita ejemplos concretos y relacionados con la actualidad noticiosa, para motivar nuevas participaciones. El trato es en segunda persona del singular:
  - › Nos mencionas que es reconocido por la página de opinión... ¿Quiénes escriben allí? Recomiéndanos algún artículo de esta semana (...) (Mensaje 7)
  - › Cuéntanos que se puede encontrar sobre este personaje en su centro de documentación. (Mensajes 11)
  - › porque no nos cuentas como presentan nuestra crisis diplomática con los gobiernos de (...) (Mensaje 22)

El desempeño descrito se cumple para todos los mensajes que hace el profesor. En sus intervenciones se puede leer un protocolo o esquema que mantiene a través de todo la actividad. Allí es claro un saludo formal al inicio; el trato cercano y cordial al estudiante cuando aprueba su selección y argumentos; luego, mediante preguntas o invitaciones cordiales demanda por más información a cada estudiante, siempre a nombre del grupo; finalmente el docente cierra el mensaje con su firma, aspecto formal que por el contrario se observó en desuso en la mayoría de las intervenciones de los tres cursos analizados.

La forma en que el docente solicita la ampliación de la participación remarca la presencia de los otros y recuerda que no es una respuesta solo para el docente, sino para todos los compañeros, aunque el docente responda uno a uno y de manera personalizada. Igualmente, el docente al tiempo que aprueba los argumentos actúa como sujeto con mayor información sobre el tema y complementa las intervenciones.

### Ejemplo (90)

Esta agencia inglesa en particular tiene una historia bastante interesante pues en sus inicios como agencia de noticias utilizó palomas mensajeras para enviar la información desde sus puntos de emisión a la central. Además de Reuter, agencias como la española Efe, la americana AP y la francesa AFP, entre otras, se han preocupado por ofrecer en la red lo mejor de sus servicios informativos.

¿Qué servicios nos ofrecen en Internet? (Mensaje 50)

Es importante anotar que el docente no inicia ninguna cadena de respuestas sino que se une al foro con respuestas a las cadenas creadas por los estudiantes, de acuerdo con la posibilidad que él mismo definió en la configuración inicial. Este acto ya hace parte de un rol claro del docente dentro de la actividad. El ejercicio del poder docente frente a la proposición de temas ya lo había ejercido el docente en la clase presencial previa y en el documento entregado, pero en este foro el poder de crear nuevas líneas de discusión (secuencias) lo entrega a los estudiantes y el docente entra en calidad de aprobar la importancia de cada intervención y demandar ampliación del tema mediante ejemplos. En este caso el docente no otorga los turnos de conversación sino deja abierta la posibilidad de que cada estudiante pueda crear su propia cadena temática o unirse a otras ya existentes.

En cuanto a las estrategias de cortesía del docente es notorio el trato familiar y personalizado, situación que no sería común para el caso de un primer foro de un curso totalmente virtual, pero en este caso los encuentros presenciales previos al foro y el hecho de ser un grupo de la misma carrera facilita la construcción de las relaciones entre los estudiantes y el docente.

Las expresiones de cortesía, de alguna manera, se mencionaron en los párrafos precedentes, pero es necesario resaltar que los actos de cortesía para este foro, por parte del docente se demuestran, principalmente, en las manifestaciones de total acuerdo con la selección y argumentos del estudiante y en otros casos, en la manera en que solicita la ampliación de argumentos que tienen un tono de invitación. También se observó que el docente hace referencia a la labor profesional y en ella se muestra como colega de los estudiantes:

#### **Ejemplo (91) Mensajes 44**

Susana tienes razón Sala de prensa es un referente de reflexión sobre nuestra profesión y sus desarrollos. Después de tu recorrido por sus páginas por que no nos invitas a leer un artículo en particular que tenga relación con algún hecho que este sucediendo en el país y que amerite la reflexión sobre algún aspecto de la comunicación o el periodismo. (Mensaje 44)

Finalmente es de anotar que el docente cita o retoma algunos temas o argumentos de los estudiantes (su voz) para ampliarlos o para solicitar su ampliación como en el siguiente ejemplo que demuestra una relación directa con el estudiante:

#### **Ejemplo (92)**

Mencionas la sección “ A fondo” de El País y la posibilidad de comparar diferentes versiones de un hecho en Kioskos virtuales, porque no nos cuentas como presentan nuestra crisis diplomática con los gobiernos de Venezuela y Ecuador en ambos espacios. (Mensaje 22)

Cuando se mira la totalidad de los mensajes del docente no se observa la citación directa o explícita de otros autores para respaldar sus argumentos, es su propia experiencia y conocimiento lo que la sustenta. Si bien el docente se refiere a recursos externos no hay presencia de otras voces autorizadas o de la misma jerarquía docente sobre el tema en discusión dentro sus intervenciones.

#### **Roles del estudiante:**

Para el caso de la caracterización del rol del estudiante y de acuerdo con las tipologías de intervenciones ya descritas se observaron dos tipos de suroles o desempeños dentro del rol básico de estudiante:

- Autor de comentario inicial: en este caso el estudiante hizo uso de la apertura de nuevas secuencias en el foro. Es la participación más sobresaliente, se realizó en primera persona y es el subrol en donde desplegó la subjetividad de manera más concreta.

#### **Ejemplo (93)**

El periódico que recomiendo, es El Espectador, me parece un periódico muy completo en todas sus secciones, es decir, ofrece información económica, política, internacional ,deportiva , tecnológica, cultural, entretenimiento, entre otras. Creo también que es un periódico muy reconocido por su página de opinión en la escriben algunas de las más connotadas autoridades del país en diversos campos. (...) (Mensaje 6)

- Interlocutor que realiza comentarios a intervenciones y al tiempo responde a los comentarios que le hacen sus pares y el docente. Es un subrol para la demostración de la reciprocidad y cordialidad. Son mensajes dirigidos a una persona en especial. Está definido de antemano por las ordenes iniciales del docente, sin embargo, no fue asumido de manera tan rigurosa como sí lo fue el subrol anterior (autor de comentario inicial) puesto que no todos los estudiantes realizaron comentarios a otros compañeros y tampoco a los comentarios que les hicieron a ellos.

**Ejemplo (94):** Comentario a un comentario principal (inicial)

Hola Angela! El Espectador es mi periódico nacional preferido, tiene excelentes columnista, como Hector Abad Faciolince y además es muy objetivo al presentar las noticias. (Mensaje 9)

**Ejemplo (95):** Respuesta a comentario de otro compañero

Considero que tu comentario es importante tenerlo presente y analizar hasta que punto hoy en día los diarios están limitándose a reproducir la información que obtienen de las agencias de prensa sin investigar ni ahondar en los hechos. (...) (Mensaje 52)

**Ejemplo (96):** Respuesta al comentario del docente. En esta intervención la estudiante responde a demandas específicas que el docente le hace sobre su comentario principal.

Son personas muy reconocidas intelectualmente en el país , no solo por sus concimientos, sino, también por su independencia. y el artículo que recomiendo es el de hoy 17 de agosto 2009 , se llama “la grieta de Juanes” escrito por: María Elvira Bonilla.

**Identidad propia y representación de los otros en el discurso del estudiante:** el contexto del curso marca la identidad que los estudiantes tratan de poner en juego durante el foro y es la de su labor como periodistas en formación. Si bien los mensajes se hacen en primera persona, los criterios o comentarios están en función de lo que representa el tema para el ejercicio profesional del periodismo.

**Ejemplo (97)**

Tipos de periódicos: dentro de ellos recomiendo, El País de España. Me parece que para el periodista que investiga en Internet es importante y útil, allí podrá encontrar un amplio contenido de lo que está pasando en todo el mundo, información y análisis de los diferentes acontecimientos (...) (Mensaje 19)

Diana . la verdad también me gusta mucho esa página , y me parece que es muy importante para nosotros los comunicadores, pues allí podemos encontrar no solo información , sino también, muchas palabras para (...) (Mensaje 3)

Por otra parte, entre los estudiantes predominan las expresiones de acuerdo y apoyo a las ideas o recomendaciones de los compañeros. Allí se puede ver un interés por evidenciar la coincidencia en las ideas, hay identificación desde la propia experiencia en el uso de los medios, en demostrar que hay un antecedente o un precedente en el conocimiento de estos y su uso en la actividad periodística.

**Ejemplo (98)**

Me parece, al igual que a Angela que las páginas de traducciones son muy utiles para todos. Con la globalización, los idiomas se han convertido en algo esencial por lo que estas páginas son una herramienta muy útil. (Mensaje 15)

Estoy de acuerdo con la página recomendada por Manuel, de hecho era una de mis opciones. Como dice él me parece importante por la concentración de información, lo que permite tener mucho en poco espacio. (Mensaje 24)

También se observa que estas manifestaciones de conformidad, en algunos casos amplían la idea a la que se adhieren, pero en otros no, con lo cual poco se aporta y en su lugar se refuerzan los lugares comunes a través de algunas expresiones populares

que no tienen potencia argumental para el ámbito académico. Lo anterior, además se evidencia en la codificación realizada de los enunciados con intencionalidades específicas, en los cuales se ubicaron la mayoría de las intervenciones: enfatizar, reafirmar y mostrar acuerdo. Se observa que el rol de ampliar las participaciones lo cumple principalmente el docente como ya fue señalado.

Solo se observó un caso de contraargumentación, que se desarrolló en varias de las cadenas finales de mensajes, en ella se manifestó desacuerdo y así se generó la conversación más larga y argumentada de todo el foro, en contraste con la generalidad de las cadenas en las que la intención fue evidenciar acuerdo. En este sentido, resulta importante ilustrar cómo transcurre este tipo de conversaciones donde hay argumentos opuestos o diferentes puntos de vista, aquí se involucraron 5 estudiantes diferentes con la siguiente secuencia de turnos. Es el único tramo del foro que adquiere esta dinámica.



Figura 5.9 Secuencia de conversación, curso HPI

Si bien, los turnos que aquí se suceden no atienden en sentido estricto a un orden consecutivo de intervenciones, sí se puede afirmar que hay una conversación argumentada para defender las distintas posiciones que se generaron a partir del comentario principal, o mejor dicho a partir del primer contraargumento expuesto por un estudiante.

**Ejemplo (99):** Mensaje que contraargumenta y genera la cadena mas larga de intervenciones conectadas no consecutivas de esquema anterior.

Ana Mesa recomienda El periódico el Clarín, de Argentina, ella dice que es un periódico que ofrece diversa información sobre el panorama internacional, y que desarrolla de forma clara y completa los artículos y a que se mantiene actualizando los hechos a medida que estos evolucionan. Sin embargo, es un diario que trabaja a través de agencias y la información que éste maneja, no proviene directamente de corresponsales del medio, sino de las alianzas y los periodistas de CNN, Reuters, AFP... Lo único que hace el Clarín es que sus periodistas depuran las noticias que les proveen otros. Lo que me imagino que hace este medio es tener periodistas muy especializados que de verdad puedan hacer un manejo correcto de la información según el tema. (Mensaje 51)

De otro lado, en este foro se identificaron tres formas en que se expresa el “otro” dentro de la participación de los estudiantes:

- Un “otro” empresa de medios o medio de comunicación que es objeto del comentario. Es el otro sobre el que se argumenta la selección y está muy presente en las participaciones de los estudiantes.

#### **Ejemplo (100)**

**Me parece que es bastante oportuno recomendar las agencias porque como dice Ana, no sólo ofrecen información, sino que les dan la oportunidad a las personas de ingresar a otras aplicaciones que les puede servir para abrirse campo en el medio de la tecnología informática, es decir conocer otros medios que nos pueden ofrecer más amplios servicios. (Mensaje 58)**

- Un “otro” lector de los medios y que a la vez pueden ser los lectores o futuros lectores de los medios en donde ellos realizarán su desempeño periodístico.

#### **Ejemplo (101)**

**Una ventaja que le veo a este medio virtual es que ofrece al lector la posibilidad de buscar de forma fácil y precisa noticias pasadas por medio de un buscador y que ofrece acceso dentro de su misma página a blogs y videos que permiten ilustrar mejor los hechos. (Mensaje 31)**

- Un “otro” periodista de medios, con experiencia y reconocimiento. Ese profesional destacado es uno de los factores que respalda la selección del medio que los estudiantes recomiendan a sus compañeros.

#### **Ejemplo (102)**

**Hola Angela! El Espectador es mi periódico nacional preferido, tiene excelentes columnista, como Hector Abad Faciolince y además es muy objetivo al presentar las noticias. (Mensaje 9)**

Además de esos “otros” presentes en el discurso temático están los otros con quienes se tiene la interacción directa en el espacio del foro: el docente y los compañeros. Respecto a ellos se puede afirmar que los encuentros presenciales que se dan entre los participantes de este foro propician la confianza en el trato, aunado a que son estudiantes que se forman en la misma área de conocimiento, además de coincidir en la elección de una materia que es optativa. Estos factores permiten asumir que comparten intereses específicos en su formación profesional, lo cual influye en la cohesión del grupo.

- Creo que esto que dice Ana es fundamental (...) (Mensaje 55)
- Diana, la verdad también me gusta mucho esa página (...) (Mensaje 3)
- Sí Susana estoy de acuerdo, la parte multimedia ha sido una herramienta muy buena (...) (Mensaje 13)
- Estoy de acuerdo con la página recomendada por Manuel (...) (Mensaje 21)
- Podés tener razón en lo que dices acerca de la importancia del inglés, de que es el lenguaje que comunica y conecta al mundo, pero no podés olvidarte que el español (...) (Mensaje 57)
- Ana estoy de acuerdo con tigo (...) (Mensaje 32)

Se observa que la referencia hacia el compañero se expresa en segunda persona (“Lo que dices tú, estoy de acuerdo contigo”) y en algunos casos en tercera persona (“lo que dice Ana”). También se observa algún contacto mediante “vos” (lo que decís) expresión usada en la región Antioqueña, donde pertenecen la mayoría de los participantes del curso.

Respecto a la manera cómo los estudiantes se dirigen al docente, solo se encontró un mensaje en donde una estudiante utiliza el nombre propio, pero en el resto de los mensajes no se observó un trato concreto ya sea llamándolo por su nombre o mediante la nominación de su rol. Los estudiantes responden a los requerimientos del docente al contestar su mensaje directamente, pero no hay ninguna nominación que evidencie con claridad un trato específico. Incluso en los mensajes de los estudiantes desaparecen los saludos al docente y las despedidas. Contrario a lo que el docente hace en sus mensajes donde conserva los saludos directos

por el nombre y de igual manera las despedidas, lo cual denota un trato más formal hacia el estudiante de parte del profesor y menos formal del estudiante hacia éste. No obstante, no se pueden hacer afirmaciones concluyentes porque los encuentros presenciales que contemplaba el curso hicieron su parte en la configuración de las representaciones del "otro" e influyeron en el trato entre ambos.

Sin embargo, en las entrevistas se evidenció que el estudiante sí tiene preconfigurado un rol del docente que coincide con el rol tradicional de aquel docente que aprueba las participaciones o las comenta tanto en los ambientes presenciales como virtuales:

(...)que me responda es lo primero, que me responda que me diga qué le parece lo que estoy pensando, en qué y en qué no esta de acuerdo conmigo que me diga por qué y ya, como tener esa posibilidad de hablar directamente aunque sea por la Internet y por ese medio escrito que no es inmediato en la respuesta pero sí como esperar algo, que le digan algo de lo que escribí qué le parece. (Entrevista estudiante curso HPI)

Finalmente, en lo que se refiere a los recursos tipográficos utilizados por los estudiantes fueron pocos, solo se observó un uso discreto de signos como las negrillas, las viñetas, las comillas, las itálicas y los paréntesis. No se destaca un uso especial surgido del contexto mismo de la conversación que amerite destacarse aquí.

### 3. Curso 3: Comunicación para El Desarrollo 1 (CD)

#### 3.1. Situación socioeducativa: antecedentes y características del curso

Este curso es presencial, pertenece al programa de Comunicación Social<sup>73</sup>. Es un curso que está dentro del ciclo básico disciplinar<sup>74</sup>. La actividad virtual en la plataforma Moodle es de carácter complementario, es decir que este es un curso presencial con algunas actividades virtuales, específicamente discusiones asincrónicas que son evaluables.

La realización de estas actividades complementarias en forma virtual, es una iniciativa del docente y no es una política específica del programa. El docente ha dirigido el curso en dos oportunidades y desde que se inició implementó los foros, dada su concepción sobre la importancia de las discusiones para los procesos de aprendizaje de esta área:

(...) desde que lo diseñe sí planteé de entrada que cada módulo, cada unidad temática tenía que tener una discusión, por qué, porque el curso de Desarrollo es un curso que yo construyo siguiendo el espíritu del ejercicio de comunicación para el desarrollo lo construyo a modo de taller, entonces son muy pocas las clases en las que yo me paro a definirles participación, además es imposible, pues es imposible en dos tres sesiones hacer un ejercicio en el que yo defina participación, ofrezca a modo de cátedra todo un rollo de participación no, entonces lo que yo hago en los cursos es una serie de ejercicios, de juegos, de actividades lúdicas que den la posibilidad de conversar sobre la participación, sobre la geopolítica o sobre... al final sobre el desarrollo, sobre la cultura y la identidad y entonces desde que escribí el curso siempre planteé que al final debería ser una discusión y de hecho esa clase no se hace en el salón ese día se deja libre, pero tienen toda la semana para conversar (Entrevista al docente del curso CD).

En el espacio complementario creado en Moodle por el docente se observa que lo que allí se despliega no es en realidad toda la propuesta del curso, sino efectivamente la propuesta de discusión que está acompañada de una invitación al foro y de material de apoyo<sup>75</sup>, principalmente lecturas presentadas en formatos Word, PDF ó links a páginas web de revistas y organizaciones con documentos sobre el tema de discusión.

<sup>73</sup> El programa de Comunicación Social, pertenece la Escuela de Ciencias Sociales. Tiene una duración de diez semestres académicos.

<sup>74</sup> Dentro del pensum de Comunicación Social existe Comunicación para el Desarrollo I, que se ubica en el sexto semestre y Comunicación para el Desarrollo II, en el séptimo semestre. El curso analizado aquí es el primero.

<sup>75</sup> No es el mismo material utilizado en los encuentros presenciales. Es un material adicional para realizar la discusión asincrónica.

El curso tiene una intensidad de 4 horas presenciales a la semana, durante 16 semanas. Como ya se dijo, las actividades que el docente hace en Moodle son trabajo complementario del curso, en él se plantearon 5 foros asincrónicos que se distribuyeron así:

Foro 1: "Novedades": es un foro general, unidireccional en el que los estudiante no pueden responder y menos crear mensajes, solo leer lo que publica el docente. Es similar a un Tablón de Anuncios, allí el profesor puede recordar fechas de entrega de actividades, anunciar disponibilidad de nuevo trabajo y comunicar las novedades del curso.

**Ejemplo (103):** Mensaje enviado por el docente para anunciar la disponibilidad del primer foro académico e invitar a los estudiantes a comenzar sus intervenciones.

**Compañeros:**

**Bienvenidos al trabajo virtual.**

**Ya están formulados los temas de discusión para la parte final del módulo de participación. Vamos a trabajar hasta el 24 de agosto, así que adelante.**

**Nota: Lean bien las instrucciones.**

Foro 2: "Conclusión Módulo 1: La participación y la democracia". Es el primer foro académico en el que el docente plantea una discusión sobre el primer módulo visto en el curso. Es el foro objeto de análisis en esta investigación y será descrito en detalle más adelante.

Foro 3: "Sobre la geopolítica". En este foro el docente plantea una conversación en torno al concepto de geopolítica en relación con temas como la globalización, la identidad, la cultura y la participación.

Foro 4: "Globalización y desarrollo" . Foro planteado, al igual que los anteriores, como una conversación luego de la lectura de varios textos y las sesiones presenciales.

Foro 5: "Desarrollo ... ¿y qué de comunicación?". Es el último foro y de acuerdo con la valoración del docente es el tema central del curso y de alguna manera recoge todo lo visto durante el semestre académico

Se puede afirmar que los foros, dentro de la propuesta presencial del curso Comunicación Para el Desarrollo 1, representan oportunidades de encuentro adicionales que conservan una dinámica de lecturas sobre el tema y discusiones virtuales en foro. De acuerdo con lo que manifiesta el docente los foros son actividades evaluables en consonancia con los tipos de participación definidos en el Modelo Formativo para la Enseñanza y Aprendizaje en Ambientes Virtuales desarrollado por EAV<sup>76</sup>, ello marca el planteamiento inicial de la dinámica discursiva tal como se describirá a continuación.

## **3.2.Actividad discursiva: foro Comunicación para el Desarrollo 1**

### **3.2.1.Descripción general de la situación discursiva**

La dinámica de las discusiones en los 4 foros de aprendizaje fue la misma y el docente la planteó así:

<sup>76</sup> Es importante recordar que la UPB cuenta con una propuesta formativa para el montaje de cursos virtuales que fue explicada en el marco institucional y que es parte de las particularidades contextuales de esta investigación.

Bienvenidos a este ejercicio de construcción colaborativa de conocimientos. Lo primero que vamos a hacer es a leer un poco sobre procesos de participación en los siguientes enlaces:

 [La participación en Colombia](#)

 [Organizaciones Populares. Construcción de Identidad y Acción Política](#)

 [La Participación Política como Generadora de Educación Cívica y Gobernabilidad](#)

Y luego, vamos a conversar mediante esta herramienta que nos ofrece la Universidad para nuestra formación.

Bajo el modelo de los foros virtuales, según el grupo EAV de la Universidad, existen tres formas de participación:

- El aporte básico: En el que el participante hace un aporte inicial alrededor de los planteamientos iniciales.
- El aporte hilado: En el que el participante hace un aporte retomando el aporte de otro compañero y proponiendo su visión.
- El aporte hilado y generador: En el que el participante además de retomar los comentarios de otro participante, plantea ideas o preguntas generadoras de nuevas ideas o hilos de conversación.

Para la evaluación, se tendrá en cuenta la calidad y la cantidad de la participación. En cuanto a la calidad, es importante decir que se evaluará la pertinencia, coherencia y claridad de los planteamientos y los argumentos que se planteen. En cuanto a la cantidad, se propone que cada uno debe hacer uso de los tres tipos de participación, así: Al menos un aporte básico, dos hilados y uno generador. Esto manifestado en un aporte respecto al tema que se plantea inicialmente; un aporte hilados en los aportes básicos de al menos dos de sus compañeros; y, un aporte hilado y generador. Sin embargo, es necesario que responda al menos uno de los aportes hilados que alguno de sus compañeros le hizo.

 [Conclusión Módulo I: La participación y la democracia.](#)

Figura 5.10 Presentación del procedimiento de participación y evaluación. Curso CD

Se observa que los previos a la discusión asincrónica son las sesiones de clase presencial y las tres lecturas recomendadas por el docente. Este foro puede considerarse de cierre o concluyente, ya que es una actividad que se realiza al finalizar el primer módulo del curso.

### 3.2.2. Esquema básico de la discusión:

De acuerdo con la propuesta del docente la interacción en este foro debería realizarse, en rigor, como se muestra:



Figura 5.11 Secuencia básica discursiva planteada por el docente, Curso CD

### 3.2.3.Descripción del Porcentaje de participaciones, curso Comunicación para el desarrollo 1

Si bien el foro se planteó con una duración de una semana, en realidad la participación se inició cuatro días después del día señalado (inicio esperado, 15 de agosto; inicio real, 19 de agosto; fecha de finalización 26 de agosto).

Tiempo efectivo de discusión: 8 días.

Total de estudiantes del curso: 23

Total de estudiantes que participaron en el foro: 19 (aproximadamente el 83 %)

Total de mensajes estudiantes: 55 (90%)

Total de Mensajes del docente: 6 (10%)

Promedio de mensajes por estudiante 3. La mayoría de los participantes (7) hicieron tres intervenciones, seguidos por los que hicieron 1 y 5 respectivamente (4 personas en cada caso). Número máximo de mensajes por estudiante 5 y mínimo 1.

Número de párrafos por mensaje: el mensaje con mayor número de párrafos 6 y con menos 1. La mayoría de los mensajes tienen un párrafo, esto equivale a 25 mensajes de los 61 (41%). Luego le sigue los mensajes con dos párrafos que fueron 15 (25%). Los mensajes con 3 párrafos fueron en total 12 mensajes (20%). El promedio de párrafos por mensajes fue de 2.

Número de secuencias abiertas fue de 7. La secuencia más numerosa fue la que el docente abrió y con la que da inicio al foro, en la cual se realizaron 38 intervenciones: 4 mensajes del docente y 34 de los estudiantes. Esto corresponde a más de la mitad del total de mensajes (55%) del foro que se ubicaron en la primera secuencia. De las secuencias restantes la que sigue en número de participaciones fue de 8 mensajes (1 mensaje del docente y 7 de los estudiantes); luego una secuencia con 6 mensajes, ninguno del docente; las 4 secuencias restantes tienen entre 1 y 3 mensajes.

Este análisis de las secuencias resulta interesante porque el docente deja abierta la posibilidad a los estudiantes de abrir nuevas secuencias o tópicos frente al tema; aunque en las instrucciones de la actividad, no destaca nada sobre dicha posibilidad y el sentido que pudiera tener en una discusión asincrónica. Lo que se observa, entonces, es que el docente deja la decisión de abrir nuevas secuencias a criterio del estudiante. A diferencia del primer foro del curso de Problemas Colombianos que no da la opción de abrir secuencias. Sin embargo, en los cursos en que al estudiante se le dio la opción de abrir secuencias (curso de HPI y el curso de CD) no hay claridad por parte de los docentes sobre en qué situaciones se debe hacer uso de dicha posibilidad y las repercusiones durante una conversación asincrónica.

### **3.2.4. Caracterización de participaciones y la configuración de los roles en el discurso**

#### **3.2.4.1 Según el tipo de intervenciones planteadas en la discusión:**

De acuerdo con lo que plantea el docente se consideraron tres tipos de intervención que se corresponderían con tres tipos de texto que debe realizar un estudiante:

- Texto de aporte básico
- Texto de aporte hilado
- Texto de aporte hilado y generador

Sin embargo, al analizar los mensajes que efectivamente hicieron los participantes, no se puede observar una distinción clara entre estas tipologías de textos, como sí se observa en el curso de Problemas Colombianos, donde los estudiantes, incluso, enuncian el tipo de participación que hacen al iniciar el mensaje.

En el foro del curso CD, resulta difícil distinguir las entradas o comentarios denominados básicos (que otros docentes denominan principal o central) de los comentarios hilados y generadores. De acuerdo con lo manifestado en la entrevista, finalmente el docente termina por no ceñirse a esta tipología y priorizar en su evaluación algunos otros aspectos. De la misma manera, a lo largo de los textos del foro se constató que el estudiante tampoco sigue dicha tipología y que el docente es consciente de las dificultades que estas presentan al ponerlas en práctica:

(..) no, yo creo que lo que pasa, sobre todo es que no resulta tan bien porque resultan medio obligatorios, resultan obligatorios, al final de las conversaciones digamos menos sometidas a categorías, a categorizaciones yo creo que podría fluir, al final es lo que uno tiene y yo sí creo que no todos los estudiantes están hechos para hacer profundas reflexiones, para cuestionarse montones, no todos van por ahí... porque ellos no son una masa al final uno podría decir participan unas 3 veces y algunos serán los que vengan y recurran a una cita a un teórico del texto, otros serán los que plantean desde la experiencia, unos se preguntaran otros bueno... (Entrevista docente curso CD)

Según el esquema de discusión que propone al inicio el docente un estudiante tendría que hacer mínimo cuatro intervenciones: una básica, dos hiladas y una hilada y generadora y una respuesta a comentario, aunque esta última podría ser una respuesta de las hiladas. Si bien, varios estudiantes realizaron 4 y 5 intervenciones, en ningún caso se respondió a la dinámica propuesta y en consecuencia tampoco a la tipología de textos señalada.

De acuerdo con lo anterior, no podemos hablar de una variedad en la tipología de textos según los tipos sugeridos de participación, sino que, a diferencia de lo presentado en los análisis de los otros dos cursos, se encuentra que hay un tipo de texto predominante que no se podría asociar a los tipos de participación enunciados por el docente. No obstante, se presenta una descripción las características, tanto de las intervenciones de los estudiantes como del docente.

Para el caso de los textos de los estudiantes se observa un tipo de mensaje en el que predominan la expresión de las posiciones personales, más desde las creencias que desde las referencias explícitas a textos o hechos. Es frecuente que estos mensajes inicien el primer párrafo con expresiones como: *yo pienso, yo creo, en mi opinión, considero que, me parece que, en mi concepto, estoy de acuerdo...*

En general, se puede afirmar que los textos son comentarios de segundo, tercero y cuarto nivel, es decir son participaciones que responden directamente al mensaje de apertura de la secuencia (primer nivel) y a los otros dos siguientes niveles, en los cuales se amplían y complementan ideas que tienen como punto de partida las clases presenciales, los documentos que acompañan esta actividad y los otros comentarios del foro realizados por el docente y por los otros compañeros. Dicha participación, en general, es una respuesta (directa e indirecta) a la pregunta que el docente hace al iniciar la primera secuencia del foro, en donde se ubicaron más de la mitad de las participaciones.

Esquema ( ) Representación de los niveles de participación en la primera secuencia que inicia el docente, la cual obtuvo el mayor número de participaciones (38 mensajes).

**NIVEL 1:** secuencia iniciada por el docente, (1 mensaje)

**NIVEL 2 :** participaciones que responden directamente a la anterior, (7 mensajes)

**NIVEL 3:** participaciones que responden directamente a la anterior, (10 mensajes)

**NIVEL 4:** participaciones que responden directamente a la anterior, (12 mensajes)

**NIVEL 5:** participaciones que responden directamente a la anterior, (2 mensajes)

**NIVEL 6:** participaciones que responden directamente a la anterior, (3 mensajes)

**NIVEL 7:** participaciones que responden directamente a la anterior, (1 mensaje)

**NIVEL 8:** participaciones que responden directamente a la anterior, (2 mensajes)

**Ejemplo (104):** Segundo nivel: Estudiante responde al docente (Primer nivel)

Creo que no se puede concebir una democracia sin la participación porque la democracia en sí es el ejercicio político de un pueblo, es el gobierno de las mayorías por medio de representantes elegidos por votación. (...) (Mensaje 2)

**Ejemplo (105):** Tercer nivel. Comenta lo dicho en un mensaje anterior (Segundo nivel)

Lo planteado en el último párrafo es cierto y no sólo por lo dicho de la ausencia de cultura de participación, sino que también la realidad se separa de la teoría, porque como sistema democrático que somos, el Gobierno y quienes estén a su cabeza deben (...) (Mensaje 3)

**Ejemplo (106):** Cuarto nivel. Comenta lo dicho en un mensaje anterior (Tercer nivel)

Con respecto a lo que dice Daniela de la educación, si me parece un punto muy importante que nos ayudaría a formar un criterio y con él ir más seguros a participar, pero lo que sucede hoy en día es que el Gobierno no tiene tanto interés en este momento (...) (Mensaje 10)

Este comportamiento en la conversación es el predominante en el foro, puesto que de los 38 mensajes que tiene esta primera secuencia 29 se ubicaron en los niveles 2 a 4. Se puede, entonces, afirmar que lo más usual es que los participantes respondan como máximo hasta el tercer nivel de la conversación. Y aunque se llega hasta un nivel 8 en las respuestas, ello no coincide con

profundidad argumental y cognitiva en el tema, dado que se observaron mensajes que más que permitir la progresión discursiva reiteran las ideas ya expresadas por los compañeros.

Por otra parte, se observó que los estudiantes también incluyeron en sus comentarios preguntas con el fin de dar cumplimiento al tipo de mensajes nombrado como generador, es decir que asociaron esta tipología con la realización de preguntas, comunmente ubicadas en el último párrafo de los mensajes.

**Ejemplo (107):** Párrafo final de un mensaje

Uno se encuentra que en los barrios la gente ya no quiere *hacer parte*, no acuden ya a las citaciones pues consideran que se han convertido en una verdadera pérdida de tiempo. ¿No será que a los gobiernos, todavía en una perspectiva liberal-conservadora, no le conviene hacer lo que la comunidad realmente requiere para poder destinar recursos a sus intereses particulares y los de sus patrocinadores? (Mensaje 5)

**Ejemplo (108):** Párrafo inicial que pretende llamar la atención sobre el compromiso de cada uno de los participantes y en esa medida puede motivar desde allí otras participaciones sin recurrir a las preguntas directas.

Respecto a lo que piensan algunos compañeros creo que la educación, como ya lo hemos planteado es vital, pero quisiera llamar la atención sobre que tipo de educación estamos hablando, debido a que muchas personas que tienen un grado de educación alto o nosotros mismos muchas veces no participamos en los procesos democráticos y sólo nos dedicamos ver lo que sucede. (Mensaje 14)

Es importante reiterar que resultó imposible distinguir mensajes que respondieran a una sola de las tipologías sugeridas por el docente, lo que se observó es que son comentarios que tienen distintos elementos y no existe un predominio de un solo tipo de mensaje, como sí se observó en los otros dos cursos analizados.

Con respecto a las características de los textos de las *intervenciones del docente*, se puede hablar de dos tipos de mensaje: el mensaje inicial o de apertura de secuencia y los comentarios a las intervenciones de los estudiantes. La participación del docente representa un 10 % del total de participaciones en este foro. Este porcentaje, considerarlo bajo en relación con los otros dos cursos, es el resultado de una opción deliberada del docente, quien en la entrevista manifiesta cuál es el rol que intenta cumplir en la actividad:

Yo en el foro me pongo incluso neto espectador, trato de ponerme como espectador de mirar cómo conversan ellos, qué dicen, qué plantean en algunos casos ya cuando veo que definitivamente digamos que el planteamiento que se va hacer es completamente impertinente ahí sí lo retomo, pero como te digo yo en general trato de ponerme, incluso a veces de ausentarme. (Entrevista docente CD)

La participación inicial del docente es realizada mediante un texto con el cual abre la primera secuencia y cuyo contenido son las indicaciones de procedimiento para que los estudiantes construyan sus intervenciones:

**Ejemplo (109):** Texto inicial del docente.

Compañeros, estamos finalizando el módulo I del curso de Comunicación para el Desarrollo, en el que hemos trabajado en torno al tema de la participación y, un poco, su relación con la democracia. En los diferentes ejercicios que se han hecho de manera presencial hemos intentado compartir las ideas, nociones y conceptos que cada uno tiene respecto al tema, pero ha llegado la hora de pasar a las etapas de análisis y comunicación de lo trabajado y para ello haremos uso de esta herramienta que nos ofrece el Digicampus UPB. Desde ahora y durante una semana, trabajaremos en una actividad de aprendizaje que consiste en alguno de los textos propuestos y, luego, comenzar a conversar alrededor de la participación y la democracia. Para ello entonces les propongo partir, entiéndase bien, partir de la siguiente pregunta:

¿Hace la participación un aporte a los procesos democráticos?

Está pues abierto el espacio para que ustedes se involucren, como es la idea del curso, en esto de la construcción colectiva y colaborativa de conocimiento. (Mensaje 1)

El texto anterior invita a retomar ideas ya abordadas en el primer tramo del curso y a participar en este espacio adicional al trabajo de aula con énfasis en el trabajo colectivo. De la misma manera, el texto plantea una pregunta inicial como pretexto para promover la discusión.

El segundo tipo de texto que se observó en las intervenciones del docente se caracterizó por destacar las ideas específicas introducidas por los estudiantes y, de nuevo, por medio de preguntas intenta que profundicen en los tópicos.

La extensión de los textos del docente está entre 3 y 4 párrafos, son intervenciones cortas y concretas que cumplen con un esquema en el que el párrafo inicial destaca aspectos específicos de las intervenciones de los estudiantes y cuya valoración por el docente hace que sean puntos sobre los que se debe profundizar; un segundo párrafo, en donde el docente amplía con argumentos que por lo general están apoyados en otros autores o en información específica de los medios de comunicación, las instituciones y la realidad Nacional; y finalmente, el tercer párrafo o párrafo de cierre que siempre deja una pregunta o un cuestionamiento para que los estudiantes continúen sus intervenciones.

### Ejemplo (110)

Me parece pertinente la anotación y referencia al asunto de la educación que plantean las señoritas Velásquez, Mejía y Restrepo. Por supuesto que la promoción y la educación en el asunto de la participación podría ser una salida.

Pero insisto, ¿si le interesará a los gobiernos que la gente se congrege como sociedad civil para exigir sus derechos?

Y bueno, suponiendo que si, les convenga, ¿qué tendríamos que hacer para lograr eso de educar en la participación?, ¿qué harían ustedes? (Mensaje 16)

## 3.2.4.2 Según el rol de los participantes en la discusión

### Roles del docente:

En este curso hay una diferencia fundamental en la configuración del rol docente respecto a los dos cursos analizados anteriormente y es que este es un curso presencial que hace parte del Ciclo Disciplinar y como tal es un curso obligatorio dentro del currículo.

Desde allí el rol docente se configura a partir de los encuentros presenciales previos a la apertura de este espacio asincrónico en la plataforma. El encuentro entre el docente y el estudiante tiene el carácter de complementariedad o de actividad adicional al evento de aula central que transcurre en la presencia física. De tal forma, que cada estudiante con antelación ha tenido la oportunidad de formarse una idea del docente.

La manera cómo el docente presenta los propósitos de la actividad y el desempeño que realiza en ella, permiten al estudiante ampliar, confirmar o incluso transformar el rol que los actores tienen respecto al otorgamiento de turnos de habla y la frecuencia de los mismos en el foro. De acuerdo con los textos iniciales que presenta la actividad, lo que se pudo observar sobre la intención del docente fue lo siguiente:

La actividad virtual es presentada con un texto inicial corto, que enfatiza su carácter evaluativo, puesto que esta discusión se hace al final de cada módulo, es decir es un espacio creado para realizar una conversación sobre lo visto en clase en el aula física.

### Ejemplo (111): Texto de presentación general del espacio virtual:

Comenzamos con el proceso de evaluación de módulos, implementando una herramienta muy interesante: la plataforma Digicampus UPB. Abajo encontrarán cada una de las instrucciones para las diferentes actividades.

Luego del texto anterior se presenta la primera actividad con la explicación general de la dinámica discursiva para el resto de los foros. Igualmente se explica el proceso y las lecturas del primer foro objeto de análisis en este trabajo. La presentación es complementada con un anuncio en el foro denominado "Novedades", donde el docente informa el momento de inicio de la primera actividad de foro.

**Ejemplo (112)** Texto del foro “Novedades” en donde el docente anuncia la apertura del foro para el inicio de la primera actividad virtual del curso.

**Compañeros:**

**Bienvenidos al trabajo virtual.**

**Ya están formulados los temas de discusión para la parte final del módulo de participación. Vamos a trabajar hasta el 24 de agosto, así que adelante.**

**Nota: Lean bien las instrucciones.**

Finalmente como parte los preliminares del curso está el texto del docente que inicia la primera secuencia del foro (*ver ejemplo 109*), en el cual también hay claves que configuran su rol, allí reitera el trato cercano, el carácter concluyente de la actividad, la relación con el trabajo en el aula, la importancia de la reflexión final y el carácter colaborativo y conversacional.

En las cinco intervenciones realizadas por el profesor se observó que dirige su participación con la intención de que los estudiantes argumenten de forma concreta sus opiniones y que profundicen en el desarrollo de las ideas. Además, este cambio de rol lo manifiesta explícitamente el docente en la entrevista con expresiones como: “me pongo incluso neto espectador, me pongo a un lado, trato a veces de ausentarme, ponerme al margen”.

Por otra parte, se observó que el docente no hace mensajes para llamar la atención sobre el cumplimiento del protocolo<sup>77</sup> sino que se concentra en señalar los tópicos sobre los que se debe ampliar o profundizar. En ese sentido, hay mayor preocupación por la progresión de las ideas y desarrollo de un juicio crítico sobre las mismas que por el cumplimiento del ritual comunicativo, referido a las tipologías de participación sugeridas, de las que, en parte, depende la evaluación de las mismas. En entrevista el docente afirma que no se restringe a las tipologías porque resultan obligatorias y el estudiante no las cumple:

(...) al final de las conversaciones digamos menos sometidas a categorías, a categorizaciones yo creo que podría fluir, al final es lo que uno tiene y yo sí creo que no todos los estudiantes están hechos para hacer profundas reflexiones, para cuestionarse montones, no todos van por ahí. . . porque ellos no son una masa al final uno podría decir participan unas 3 veces y algunos serán los que vengan y recurran a una cita a un teórico del texto, otros serán los que plantean desde la experiencia, unos se preguntaran otros bueno ... (Entrevista al docente curso CD)

El docente que destaca y al tiempo cuestiona las ideas, muestra otra forma de interpretar o una información adicional que parece contradecir o que exige otras explicaciones que hasta el momento no han abordado los estudiantes. Los mensajes del docente reiteran mediante preguntas y contrapreguntas su intención de que los estudiantes profundicen esos aspectos en su reflexión. Se está en presencia de un docente que interviene para que los estudiantes vuelvan a pensar en sus respuestas y si es necesario replanteen sus reflexiones.

**Ejemplo (113):** Mensaje del docente en el que enfatiza y reitera en un tópico importante sobre el que quiere que los estudiantes reflexionen.

**Me parece pertinente la anotación y referencia al asunto de la educación que plantean las señoritas Velásquez, Mejía y Restrepo. Por supuesto que la promoción y la educación en el asunto de la participación podría ser una salida.**

**Pero insisto, ¿si le interesará a los gobiernos que la gente se congregate como sociedad civil para exigir sus derechos?**

**Y bueno, suponiendo que si, les convenga, ¿qué tendríamos que hacer para lograr eso de educar en la participación?, ¿qué harían ustedes?**

**Ejemplo (114)** Mensaje 46

**Acá es importante y pertinente hablar sobre el asunto del juicio político. Éste según los politólogos iniciadores de las teorías de participación de perspectiva liberal-conservadora, han propuesto, como lo plantea el profesor Rafael del Águila, que éste solo se consigue estando en ciertas clases sociales con acceso a la educación. Es un planteamiento que, en principio, parece lógico.**

<sup>77</sup> Es necesario recordar aquí que en la codificación de los mensajes hay una categoría relacionada con este tema que se denominó “metacomunicación” y que se refiere a los mensajes que los docentes hacen para referirse a las normas o protocolos de la conversación en el foro.

Sin embargo, si uno revisa los procesos electorales y de participación en Colombia, se encuentra con tres asuntos (sobre los que me gustaría que comentaran):

En la mayor parte de los barrios de mejores condiciones, en los que viven las personas con mayor formación académica, aquellos con mayores ingresos, etc... los procesos de participación social y/o comunitaria son casi nulos. ¿No es la educación un elemento fundamental en la participación? (Mensaje 46)

### **Identidad propia y representación de los otros en el discurso del docente**

Es oportuno reiterar que este curso es presencial y que lo que se hace en la plataforma Moodle tiene un carácter complementario, por tanto hay una construcción de identidad principalmente vinculada a los encuentros presenciales del docente y los estudiantes. Una primera lectura de esa construcción dentro del ambiente online es puesta en escena en la presentación de la actividad general que se realiza en la plataforma y en el foro. Allí, el docente se dirige a los estudiantes como "compañeros" lo cual atenúa la jerarquía entre el docente y el estudiante y propicia que el espacio virtual sea interpretado como un lugar en donde se podría establecer una relación más horizontal.

De la misma manera, se observa una referencia al colectivo, al grupo con el que viene trabajando en la presencialidad y al que conoce. La actividad es presentada más como una invitación que como una acción obligatoria.

El docente hace explícita en la entrevista la imagen que tienen del estudiante, en ella expresa que si bien puede existir confianza en el trato por fuera del aula, dentro del aula se conserva la clara demarcación de los roles:

El estudiante de comunicación tiene una cosa muy particular y es que... eso sí y lo he venido como aprendiendo es que los estudiantes de la Facultad de Comunicación de Bolivariana particularmente esos estudiantes, no hablo de todos los jóvenes ni de todas las facultades, los estudiantes de comunicación de Bolivariana tienen unas claridades muy grandes en cómo se comportan, dónde se comportan (...) (Entrevista docente curso CD)

En lo que se refiere a las participaciones del docente dentro del foro hay un trato que si bien tiene referencias individuales, los mensajes están dirigidos a todo el grupo, lo cual coincide con el carácter abierto y grupal del foro. En los mensajes predomina un trato, que si bien tiene referencias a personas específicas considera al grupo como destinatario y posible lector, para ello apela al trato de "ustedes" como referencia directa cuando explícitamente les hace preguntas y les indaga a los estudiantes para que expresen sus comprensiones.

### **Ejemplo (115)**

(...) Y bueno, suponiendo que si, les convenga, ¿qué tendríamos que hacer para lograr eso de educar en la participación?, ¿qué harían ustedes? (Mensaje 16)

En lo que se refiere al trato individual o de pequeños grupos, el docente pareciera que va al otro extremo de la formalidad al llamar a las estudiantes con el título de "señoritas" con sus respectivos apellidos. Sin embargo, por lo que se constató en la entrevista es un trato que por el contrario, no tiene la intención de demarcar las distancias, representa un trato amistoso que da cuenta de una relación previa en el aula física.

### **Ejemplo (116)**

Compañeros, estamos finalizando el módulo I del curso de Comunicación para el Desarrollo, en el que hemos trabajado en torno al tema de la participación (...) (Mensaje 1)

Me parece pertinente la anotación y referencia al asunto de la educación que plantean las señoritas Velásquez, Mejía y Restrepo (Mensaje 16)

Muy buena idea, la que plantea la señorita Castro respecto al asunto de lo común... sin embargo, deberíamos tratar de aproximarnos también al asunto de lo colectivo. (...) (Mensaje 59)

Por otra parte, a la luz de la totalidad de los mensajes se puede decir que es un docente con un número significativamente menor de intervenciones que lo que se vio en los dos cursos ya analizados, tanto en el número de mensajes como en la extensión de los

mismos, lo cual se podría interpretar como la evidencia del sentido que para el docente tiene este espacio de encuentro, donde no necesariamente las respuestas las debe dar él, más bien es un espacio en el que el docente quiere dar mayor dominio al estudiante en la direccionalidad de la conversación.

También, como parte de la construcción de identidad, se analizó la manera en que el docente se refiere a él mismo cuando entra en contacto con los estudiantes, la manera en que se incluye o no en las acciones de sus enunciados. A este respecto se observa que en ningún mensaje hay demarcaciones explícitas de su poder docente y por el contrario hace uso del pronombre indefinido “uno” y se incluye como otro colombiano del común que se ve afectado por algunas de las problemáticas que señala, al tiempo que demarca la distancia con otros actores sociales como el “gobierno”, la “comunidad”, los “patrocinadores”, Es aquí donde se puede leer una posición crítica del docente frente al gobierno de turno en el País<sup>78</sup>.

### **Ejemplo (117)**

(...) Cuando uno piensa en los altos niveles de corrupción política que se presenta en el Estado y que nuestros gobernantes -provenientes de las clases más favorecidas de la sociedad y que por ello, han tenido acceso a la educación (incluso en el extranjero) - con absoluto descaro, hacen lo que se les antoja con los recursos públicos, menos lo que deberían hacer. ¿No se supone que la educación forma a mejores ciudadanos?, ¿son buenos ciudadanos esos dirigentes que malgastan los recursos públicos?, ¿está fallando la educación? (Mensaje 46)

En lo que se refiere a otras voces presentes en el discurso del docente, de los seis mensajes realizados por él a lo largo de todo el foro, tres de ellos incluyen referencia específica a otros autores, aquellos a los que el docente les da lugar en su discurso para explicar conceptos.

### **Ejemplo (118)**

(...) Estos dos términos son propuestos por Manuel Delgado como dos lugares públicos, pero con diferentes connotaciones. Para el asunto de lo común, él plantea que es aquello cruzado por intereses ideológicos, es decir, (...) (Mensaje 59)

### **Recursos de cortesía del docente:**

En este foro predomina la ausencia de saludos formales del docente hacia los estudiantes en el encabezamiento del mensaje. Tampoco hay presencia de despedidas formales.

### **Ejemplo (118)**

Me parece pertinente la anotación y referencia al asunto de la educación que plantean (...) (Mensaje 16)  
Me parece muy interesante el planteamiento que hacen ustedes respecto a (...) (Mensaje 19)  
Muy buena idea, la que plantea la señorita Castro respecto al asunto de (...) (Mensaje 59)

Se observó que no hay en las intervenciones del docente expresiones explícitas que señalen errores directamente a un estudiante y lo ponga en evidencia o amenacen su imagen. Tampoco órdenes en las que se vea claramente la obligatoriedad de su cumplimiento.

**Ejemplo (119):** Este mensaje puede responder más al plano del deseo para encaminar la conversación hacia un tópico prioritario que a una orden del docente.

(...) Sin embargo, si uno revisa los procesos electorales y de participación en Colombia, se encuentra con tres asuntos (sobre los que me gustaría que comentaran) (...) (Mensaje 46)

Finalmente no sobra resaltar, como parte de la deferencia del docente, la manera en que se dirige a los estudiantes al llamarlos “compañeros” tal como se observa en los ejemplos ya expuestos (ver ejemplo 116).

78 El gobierno de turno que era el de Alvaro Uribe Vélez, con quien existieron posiciones polarizadas frente a su gestión y los mecanismos de la misma.

## Recursos ostensivos tipográficos que usa el docente

Lo que se observó en las intervenciones del docente es que no hay un uso frecuente ni destacado o sistemático de recursos tipográficos. Solo aparece el uso de itálicas (una vez) y el uso de frases dentro de paréntesis para adicionar alguna idea o destacar una intención.

### Ejemplo (120): Uso de itálicas

Uno se encuentra que en los barrios la gente ya no quiere *hacer parte*, no acuden ya a las citaciones pues consideran que se han convertido en una verdadera pérdida de tiempo. (Mensaje 5)

## Rol del los estudiantes

A partir de lo analizado en las tipologías de texto sugeridas por el docente se vio que no hay un predominio de alguna de ellas en las participaciones de los estudiantes, sino que los textos de los mensajes tienen unas características comunes que en este punto permiten diferenciar varios roles dentro de un mismo mensaje o en varios de ellos.

Lo que se puede considerar el rol o intención predominante en los mensajes de los estudiantes es el de destacar la posición subjetiva (en primera persona) en el contenido de lo que se dice con expresiones como: yo pienso, yo considero, yo creo... las cuales, generalmente, dan inicio a los mensajes.

De acuerdo con los porcentajes de participaciones los estudiantes ejercieron mayor presencia en el foro, puesto que su participación representó un 90 % frente al 10 % de la participación del docente.

También se observa que en función de cumplir con algunas de las características de la tipología de participación propuesta al inicio por el docente (básica, hilada y generadora) varios estudiantes plantearon en sus mensajes preguntas que les permitiera asumir el rol crítico de la situación actual sobre el tema en el contexto colombiano, para así provocar las respuestas en sus compañeros.

### Ejemplo (121): Cierre del mensaje donde usualmente se plantean las preguntas que se asumen como generadoras de discusión.

(...) De esta manera podríamos pensar en un orden ¿Es necesaria la democracia para el desarrollo de Colombia o es necesario el desarrollo para llevar a cabo la democracia? (Mensaje 29)

También se identificó un rol del estudiante frente al tema, en donde asume la labor de cuestionar a diferentes actores sociales como el gobierno, el estado, los pobres, el campesino, etc. Aquí predominan las opiniones o conocimientos generales, que le dan un rol de ciudadano común, similar al papel que asumiría en una conversación informal y no necesariamente en un espacio académico.

### Ejemplo (122)

Ya sabemos que el poder y la riqueza está en manos de unos pocos y además que la mayoría de la población es pobre e incluso está en la miseria por lo que es casi imposible pensar que estas personas van a tener la posibilidad de tener educación (...) (Mensaje 29)

(...) pero lo que sucede hoy en día es que el Gobierno no tiene tanto interés en este momento en invertir en la educación, ni en proyectos de ciencia y tecnología que ayuden al desarrollo del país, en este momento la prioridad del Gobierno está en invertir más en la guerra (...) (Mensaje 10)

Consecuente con lo anterior se observaron algunos roles de estudiantes que responden de manera explícita a las preguntas, sin abandonar su posición personal y el conocimiento general del tema, en donde también predominan los argumentos emotivos y los lugares comunes sobre el mismo.

### Ejemplo (123)

En mi concepto y respondiendo a muchas de las preguntas planteadas creo que la participación es indiscutiblemente la base de la democracia, pues si el pueblo es quién decide participar se vuelve algo indiscutible.

Obviamente la participación, en mi opinión, es la base de la democracia, y cómo no serlo si se supone que es el ciudadano el protagonista de la sociedad, y cómo no serlo si se supone que el voto no es la única forma de incidir política y socialmente en la sociedad, y cómo no serlo si es nuestra sociedad la que se está perdiendo a manos de unos representantes corruptos (...) (Mensaje 38)

Fue notorio, especialmente al inicio de los mensajes, el rol del compañero que responde directamente a otro compañero con la intención de ampliar o manifestar acuerdo.

### Ejemplo (124)

Meli es que no se trata que el Gobierno sólo invierta en educación, se trata de invertir en calidad de vida: empleo, salud, vivienda, asuntos básicos que muchas minorías colombianas piden a gritos. (...) (Mensaje 35)

Ana a tu última pregunta te tengo la respuesta, no nos comunicamos, no creamos proyectos, ni propuestas porque nadie nos ha enseñado a dialogar en este extenso conflicto colombiano, tenemos miedo a que nos asesinen, tenemos miedo a hablar (...) (Mensaje 40)

Finalmente, se reitera que acorde con los códigos que demuestran intenciones específicas dentro del discurso de los estudiantes hay mayor presencia de mensajes asociados a la intención de ampliar y cuestionar ; seguidos por la intención de *mostrar acuerdo y reafirmar lo que otro compañero dice (Tabla 6.2)*.

## Identidad propia y representación de los otros en el discurso del estudiante

Como se ha desarrollado en los anteriores análisis las claves interpretativas de la identidad y la representación del otro en el discurso están dadas principalmente por el trato entre los estudiantes y el docente, las intenciones predominantes en los mensajes, las posiciones frente al tema, la forma en que se configuran los turnos de habla entre otras.

Se comienza por destacar un trato en el que se denota la confianza dada por el conocimiento y el acercamiento que los encuentros presenciales permiten. Además, por ser un curso que pertenece al currículo del programa hace que el grupo de estudiantes coincidan a su vez en otros cursos. Así se observa el uso de diminutivos o nombres cortos que reemplazan al nombre extenso: Tephy por Stephany, Meli por Melissa, Mafe por María Fernanda, Dani por Daniela, Nata por Natalia.

De manera complementaria a ese trato individual que denota confianza, también se pudo observar que hay un mayor número de citas asociadas al trato grupal, a la colectividad. Se asume que existe entre los participantes sentido de pertenencia y conciencia del sentido grupal de la actividad. En alguna medida también se atiende el llamado del docente al trabajo colaborativo de grupo.

### Ejemplo (125)

Yo creo que es verdad lo que ustedes dicen puesto que si una persona no tiene estudios no esta preparada para (...) (Mensaje 13)

Respecto a lo que piensan algunos compañeros creo que la educación, como ya lo hemos planteado es vital (...). Si hablamos de educación ciudadana creo que muchos la hemos recibido desde el colegio o al menos tenemos más acceso (...) (Mensaje14)

En la representación de los otros en el discurso de estudiante es evidente que la presencialidad y el hecho de ser un grupo que ya ha visto varios cursos juntos tienen un conocimiento concreto del otro como compañero y por ello la elección de los interlocutores está marcada por dichos antecedentes, tal como lo confirman los estudiantes en las entrevistas:

(...)la verdad no creo que muchos lean todo, entonces uno mas bien lo hace seleccionando eso que uno ya conoce la gente digamos que la persona hace comentario interesantes en clase, dice cosas interesantes, además uno ya lleva 6 semestres y conoce bastante a sus compañeros, pues me parece que tiene que ver bastante. (Entrevista estudiante curso CD)

Por otra parte, se hace notoria la identificación con las ideas de los compañeros por la frecuencia en que se encuentra citas asociadas a códigos como el de “intención mostrar acuerdo”, “intención enfatizar” e “intención complementar” en las que generalmente se inicia mostrando la coincidencia en las ideas y luego se opta por ampliar, enfatizar y complementar. Incluso en las citas que están asociadas al código “cuestionar”, se puede decir que no se hace para oponerse a una idea del otro sino para introducir nuevos tópicos y hacer preguntas que permitan ahondar en el tema. Se confirma así la tendencia observada en los otros cursos sobre la preferencia por señalar las ideas en las que coinciden más que aquellas que los distancian o diferencian.

**Ejemplo (126):** En este mensaje se inicia destacando el acuerdo con lo ya dicho por otros.

Yo creería que la participación en no solo Colombia y el mundo, como ya lo han expresado algunos, no se perfila como una de las columnas sólidas de la democracia. (Mensaje 27)

**Ejemplo (127):** En este mensaje se inicia por señalar la coincidencia para luego señalar algunas ideas diferentes (Mensaje 32)

Yo estoy de acuerdo con lo que dice Tephy de la necesidad que tiene la sociedad que el gobierno invierta en educación y en otros asuntos que generen calidad de vida, necesaria para sentirse inmerso en una sociedad y por ende ser participe; en lo que si difiero es cuando dices que entre más personas participen las cosas (...)

**Ejemplo (128):** En el que se inicia señalando el acuerdo y luego se procede a ampliar otro aspecto.

Estoy de acuerdo con lo que Daniela dice, puesto que la falta de educación ha hecho que las personas prioricen otras actividades y derechos y pierdan de alguna manera la motivación por participar en algo que los incluye. Además es importante resaltar que esa falta de participación lleva a que los pocos (...) (Mensaje 12)

En lo que se refiere al “otro” dentro de la temática se pueden encontrar varias posiciones:

- El otro generalizable, culpable de la problemática en donde el autor no se incluye sino que lo señala.

**Ejemplo (129)**

Pienso que a las personas ya poco les interesa ese beneficio colectivo. Mas bien piensan en el beneficio propio y por ello es que hay delincuencia, corrupción e.t.c. (...) (Mensaje 6)

- El otro actor social, reconocido dentro de la problemática a quien también se señala y de quien se habla

**Ejemplo (130)**

Hablabamos de los partidos antiguos que fueron creados sobre la maquina, o sea, queriamos decir que cuando los poderes estaban establecidos, no los desvelaban mucho las tendencias sino mas bien el que no fueran imperativos (...) (Mensaje 6)

- El “otro” en el que se incluye él mismo, es decir que quien habla forma parte directamente de la problemática. En este aspecto tiene mucha incidencia el tema específico del foro porque la democracia apela a lo individual y lo colectivo y por ello se encuentran mensajes en los que los estudiantes asumen su cuota de responsabilidad individual y colectiva.

**Ejemplo (131)**

Si hablamos de educación ciudadana creo que muchos la hemos recibido desde el colegio o al menos tenemos más acceso a medios de comunicación para comprender estos procesos y aun así sólo ejercemos el derecho al voto. (Mensaje 14)

(...) por lo menos mientras no conozcamos nuestro país, su historia, su presente, mientras no nos interese por nuestros vecinos, por nuestros compañeros, mientras vivamos en una individualidad egoísta, nunca nos descruzaremos los brazos (...) (Mensaje 42)

En lo que se refiere a la presencia de otros discursos y voces dentro del estudiante se observó que hay pocas citas textuales (una) y mayor presencia de citas indefinidas (seis); hay referencia a fuentes y lecturas, en especial las recomendadas por el docente para el foro (ocho). Lo anterior, complementa el predominio de argumentos emotivos soportados en opiniones y no en otras voces que le permitan al estudiante legitimar su propio discurso a través de estas.

### Ejemplo (132)

En el documento de la PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN COLOMBIA se habla de una democracia participativa, que después de la constitución del 91 buscaba que el ciudadano participara de una manera más activa y no solo un voto cada cuatro años; o ser un simple conocedor de los hechos. (Mensaje 36)

Sí y por ello empiezo destacando lo dicho en el texto de Rafael del Águila, donde se plantea la participación como un valor clave en la democracia, donde se legitima (...) (Mensaje 56)

Igualmente me parece importante resaltar lo que en un documento definen como la capacidad de juicio político, es decir, cómo las personas son educadas para tomar decisiones políticas justas... (Mensaje 44)

También es destacable dentro de la identidad, la manera cómo los estudiantes se involucran mutuamente mediante su participación. Para ello se observa un código denominado "referencia a mensajes previos" en donde se identificaron ocho participaciones que hablan de mensajes previos, ello sin contar los mensajes en los que se nombra al compañero de manera directa para mostrar acuerdo, lo cual, de alguna manera también es una referencia a un mensaje previo de un estudiante específico, con el que se está de acuerdo o a quien se le da una respuesta directa. En otras palabras es demostrar cómo el otro está presente en mí a través de sus ideas previas.

**Ejemplo (133):** Participación que se refiere al último párrafo de un mensaje anterior.

Después de lo planteado en el último párrafo me queda un inquietante, si el juicio político está relacionado con la participación y por ende con la democracia, ¿cuál es la importancia que se le da a éste en nuestro país? (Mensaje 45)

En lo que se refiere reconocimiento del otro específico en la figura del docente se observó que en ningún mensaje los estudiantes nombran al docente ya sea en el encabezamiento o en el cuerpo del texto. Sin embargo, la presencia del docente y la jerarquía que representa para el estudiante tiene su evidencia en el hecho de que la secuencia que abrió el propio docente fue la más numerosa, aunque es necesario reconocer que la mayoría de las respuestas no fueron precisamente para responderle o replicar de manera directa al docente (solo 13 de las 38 de esa secuencia) sino que los turnos se organizaron en función de las participaciones que progresivamente montaron los estudiantes, así que el poder y jerarquía del docente puede ser relativa en este caso<sup>79</sup>.

De acuerdo con los testimonios de los estudiantes entrevistados la imagen del docente es la misma en ambos ambientes, pero sí hay un reconocimiento del cambio de rol de un entorno respecto al otro y de la importancia de que mantenga ese rol de docente cercano.

(...)con el docente no tanto por que igual como es Juan David en las clases así es en el foro, pues es una persona totalmente relajada pero no en el sentido de no hagamos nada sino de establecer ese vinculo con el alumno (...) Bueno yo lo entendí, como es algo en lo que vos no te sintás presionado y algo como que de verdad ayude como al entendimiento y al conocimiento de todos, creo que él lo tomo mas por lo que yo te digo, como hagamos una conversación virtual pero como si estuviéramos sentados hablando de este tema y yo creo que es algo mas relajado, algo mas de conversación como de amigos. (Entrevista estudiante curso CD)

79 También pudo tener alguna influencia en esta situación el hecho de que tuvieron, al inicio del foro, algunos problemas técnicos que fueron reportados por los estudiantes en la entrevistas.

Sí ha cambiado por que Juan David habla mucho en clase y de pronto si entiendo mucho, pero en el foro no se si es porque nos quiera dejar a nosotros hablar pero en el foro como que no interviene casi, o sea no dice de pronto sobre la apreciación de alguien o algo, sino que deja que nosotros mismo construyamos el conocimiento, como te digo no se si sea por eso o por que no quiera participar, pues pero la verdad considero que es mas que nos esta dejando construir a nosotros, y pues dirá o concluirá. (Entrevista estudiante curso CD)

Finalmente, resulta notoria la presencia de citas en primera persona del singular y los posesivos en primera persona como los siguientes:

- **Yo** pienso, **yo** opino, **yo** tengo una pregunta,
- En **mi** humilde opinión
- **Lo repito**
- Ana a tu última pregunta te **tengo** la respuesta
- Precisamente por eso **pregunto**
- Cómo están las cosas **considero**
- Estoy de acuerdo con lo que **mis** compañeras expresan
- Al menos **yo me** incluyo

### Recursos de cortesía del estudiante

Como ya se ha mostrado, el trato entre estudiantes y docente da cuenta de un ambiente de confianza y de relación previa a esta actividad de foro. Las evidencias de ello se muestran en el trato donde hay presencia del uso de diminutivos para los nombres, igualmente predominan las expresiones de acuerdo en las ideas y no se identificaron citas dentro del código “amenaza a la imagen” dentro de este curso.

Comunicación para el Desarrollo 1 es el curso en el que se identificaron mayor número de citas relacionadas con el otro en el discurso, tanto cuando se le responde directamente por el nombre propio, como en las expresiones en que se tiene en cuenta a todo el grupo y los mensajes de los otros, lo cual constituye una manifestación de trato cortés.

En lo que se refiere a los protocolos de cortesía expresados en los saludos no se identificó ningún mensaje de los estudiantes que hiciera uso de estas formas. En cuando a las despedidas fue el curso en donde menos despedidas formales se realizaron (ya fuera con la firma o con la expresiones típicas: saludos, hasta pronto, nos vemos). En conclusión los saludos y despedidas como formalismo de cortesía fueron casi inexistentes, lo cual deja ver que es una práctica en desuso a la que los estudiantes no le ven sentido práctico, dado que tienen una relación previa y una confianza.

Finalmente se reitera la importancia de los elementos del contexto específico del curso que, como en este caso, permiten observar un trato de confianza y un sentido de grupo en los participantes, atribuido, como ya se dijo, al hecho de ser un grupo que ven los mismos cursos a lo largo del programa formativo:

el grupo de nosotros pasa algo muy charro y es que desde el primer semestre siempre hemos sido los mismos...ya se ha vuelto como tan cotidiano ver esas personas ya uno utiliza como el apodo, como el diminutivo yo creo que eso es lo que influye que uno ya los conoce desde que entro en la Universidad entonces eso apoya como un compañerismo. (Entrevista estudiante curso CD)

### Recursos ostensivos tipográficos que utiliza el estudiante

En general no hay un uso destacado de recursos tipográficos. Se destaca el uso de las mayúsculas para señalar un énfasis o interés específico ya sea en una palabra o frases enteras.

### Ejemplo (134)

Para que exista un proceso democrático que vaya encaminado por lo legal se necesita de buenos ciudadanos con capacidad y EDUCACIÓN democrática. Salir de la ignorancia participativa es tarea de cada uno. (Mensaje 8)

(...) pero es por eso mismo ya dicho “EN NUESTRO PAIS LA PARTICIPACIÓN NO HACE PARTE DE LOS PROCESOS DEMOCRÁTICOS” y sí hace parte es (...) (Mensaje 18)

El uso de negrillas, muy en la línea del uso de las mayúsculas, también se observa sobre palabras y sobre párrafos enteros:

### Ejemplo (135)

Si y por ello empiezo destacando lo dicho en el texto de Rafael del Águila, donde se plantea la participación como un valor clave en la democracia, donde se legitima el **debate público** para crear (...) (Mensaje 56)

En el uso de emoticones, solo se reporta en un mensaje.

### Ejemplo (136)

😊 **La participación es para mí aquella articulación de lo diverso en un ámbito común.** (Mensaje 56)

En general se observó una presencia marginal de las comillas, variedad en tipos de letra y tamaños de la misma y de los títulos al inicio de las intervenciones. No hay una exploración significativa de las posibilidades gráficas y tipográficas que puede tener la comunicación dentro del foro, ni de las posibilidades que respecto a ello da la interfaz y los procesadores de texto.

## Resumen

En este capítulo, se hizo una descripción detallada y particular de la dinámica discursiva y participativa de cada uno de los tres cursos analizados. En ellos, de la mano de categorías teóricas y emergentes se da cuenta de la complejidad comunicativa en un espacio virtual como el foro y de los distintos elementos de carácter pragmático que le permiten a un investigador conocer de cerca el entramado del que están hechos los enunciados y las opciones interpretativas que desde este enfoque se tienen.





# CAPÍTULO 6 ANÁLISIS GENERAL COMPARATIVO DE LOS TRES CURSOS

Luego de un recorrido minucioso y descriptivo por cada curso se entra, en este capítulo, en un análisis comparativo e interpretativo de aquellos aspectos que emergen como recurrentes y comunes entre las experiencias, y aspectos, que por el contrario, difieren dadas las particularidades de cada situación comunicativa y pedagógica planteada en los cursos ya descritos.

Se habla de un trabajo comparativo e interpretativo a la luz de los datos concretos sistematizados y las perspectivas teóricas que señalan la complejidad de dicha situación comunicativa, en un entorno mediado por tecnologías y con fines educativos. Se trata de un ejercicio que combina la mirada particular con la mirada contextualizada por marcos comunes que se comportan de manera diferente para cada caso, pero que a la vez permiten ver coincidencias entre estos.

## 1. Análisis textual de los foros y de las entrevistas a docentes y estudiantes

### 1.1. Coodificación de los textos producidos en los foros de los cursos analizados

De acuerdo con la indagación documental se establecieron algunos códigos previos y otros emergieron durante el proceso. En total se identificaron 43 códigos en los textos de los foros.

Tabla 6.1 Listado y definición de códigos previos y emergentes de los textos de los foros analizados (Atlas – Ti)

CODIGO	DEFINICIÓN
<b>Amenaza a la imagen</b>	Se refiere a situaciones que pueden amenazar la imagen de manera implícita y explícita tanto del docente como del estudiante. En una situación educativa puede ser más común la amenaza de imagen que el docente hace a los estudiantes con el fin de retarlos a responder y respaldado por su situación de poder dentro de la relación docente - estudiante.
<b>Autorreferencia</b>	Es cuando un participante hace referencia a ideas propias que ya había consignado en otro mensaje de su autoría.

CODIGO	DEFINICIÓN
<b>Conocimiento mutuo manifiesto</b>	Es cuando se expresa información que es común a los interlocutores.
<b>Deixis demostrativo</b>	Son los demostrativos como: acá, allá, este, estos, aquellos, etc.
<b>Deixis posesivo</b>	Son las marcas del discurso que indican el lugar del enunciador, frente a otras voces.
<b>Deixis tiempo</b>	Se refiere a los adverbios de tiempo que son frecuentes en el discurso y que señalan la importancia de la temporalidad en los textos.
<b>Despedida del mensaje</b>	Es la manera en que los participantes terminan su mensaje. Puede ser una despedida forma o una firma con su nombre.
<b>El otro en el discurso</b>	Se refiere a las marcas que permiten ver el lugar que le da el enunciador a otros en su propio discurso. Tiene relación con la cortesía y con los códigos marcados como referencia a fuentes y trato individual y grupal. Igualmente, la referencia a "otro" en el discurso incluye: un "otro" compañero en el diálogo, que está en la misma situación comunicativa; y un segundo "otro" quien está presente en el texto pero no participa directamente del foro (polifonía de voces).
<b>El yo docente en el discurso</b>	Se refiere a las marcas que dicen qué lugar se otorga a sí mismo el enunciador docente en el discurso. Tiene relación con la cortesía y con los códigos marcados como referencia a fuentes y trato individual y grupal.
<b>El yo estudiante en el discurso</b>	Se refiere a las marcas que dicen que lugar se otorga a sí mismo el enunciador estudiante en el discurso dentro de sus participaciones.
<b>Encabezado (inicio)</b>	Es la manera cómo se inician los mensajes (saludos, títulos, etc.). En algunos casos cuando no hay formalmente un encabezado, se puede tomar el comienzo de los párrafos de inicio.
<b>Expresión rol docente</b>	Se refiere a expresiones que confirman el rol de docente (evaluador, quien aprueba o desaprueba). Este código tiene relación con el código de metacomunicación.
<b>Expresión verbal emotiva</b>	Se refiere a las expresiones que apelan a los sentimientos y aspectos sensibles del tema. Tiene relación con la presentación y configuración del "yo" ante los otros.
<b>Expresión cordialidad</b>	Son expresiones que buscan mayor cercanía con el otro. Está relacionado con el código "intención mostrar acuerdo".
<b>Expresión popular (lugar común)</b>	Se refiere a expresiones coloquiales o populares que se convierten en respuestas estandarizadas. Tiene relación con el código "referencia a creencias".
<b>Intención aclarar idea</b>	Es cuando una participación o parte de ella pretenden aclarar una idea de otro o propia. Generalmente, puede ser una respuesta directa a una demanda.
<b>Intención ampliar</b>	Es cuando una participación asume otros tópicos frente a un tema o logra profundizar y mostrar otros aspectos de un mismo tópico.

<b>Intención concluir (cierre ideas)</b>	Este código se refiere tanto a párrafos que quieren concluir ideas y están ubicados a lo largo del texto (conclusiones parciales), como a párrafos finales que sirven de conclusión a la participación propia o que intenta concluir algo sobre la temática general de la totalidad del foro.
<b>Intención contraargumentar</b>	Son participaciones en las que se presentan argumentos que rebaten una idea o mensaje anterior.
<b>Intención cuestionar (reflexionar)</b>	Son participaciones en las que se reflexiona sobre aspectos o ideas específicas propias o de mensajes anteriores. Tiene relación con los códigos: aclarar idea, ampliar y contraargumentar.
<b>Intención dar una orden</b>	Se trata de participaciones o enunciados que pretenden una acción o respuesta en el otro. Es considerado un acto ilocucionario, que permite definir roles, en especial usado por el docente.
<b>Intención explicar - informar</b>	Participaciones que proveen información o explicaciones sobre el tópico del foro. Relacionada con los códigos de: cuestionar, contraargumentar, ampliar y aclarar idea
<b>Intención implícita</b>	Son mensajes que no tienen explícita su intención pero que de acuerdo con el contexto se pueden interpretar. Tiene relación con todos los códigos anteriores que marcan las intenciones en la medida en que puede haber una intención concreta en un mensaje pero estar implícita.
<b>Intención justificar selección</b>	Argumentos que de manera explícita y concreta se usan para justificar una participación o enunciado, ya sea por qué se responde a alguien o por qué se elige un contenido o tópico para hablar sobre él
<b>Intención mostrar acuerdo</b>	Es cuando explícitamente un enunciador quiere manifestar acuerdo con otros. Tiene relación directa con el código de "expresión cordialidad".
<b>Intención mostrar error</b>	Hace referencia a cuando el enunciador muestra un error de manera explícita. Este código tiene relación con el código de amenaza a la imagen.
<b>Intención preguntar</b>	Enunciados que plantean preguntas de manera explícita.
<b>Intención reafirmar – enfatizar</b>	Son mensajes que no aportan nada nuevo a la progresión discursiva sino que reafirman lo dicho. Tiene relación con el código de cordialidad.
<b>Intención solicitar ampliación argumentos</b>	Se refiere a una solicitud explícita que hace el docente u otro compañero para que se expongan más argumentos sobre el tópico.
<b>Metacognición</b>	Son aquellas participaciones que encierran una reflexión sobre el proceso mismo de aprendizaje y conocimiento.
<b>Metacomunicación</b>	Son aquellas participaciones que encierran una reflexión sobre el proceso mismo de la comunicación o comentarios sobre la forma en que se expresan las ideas.

<b>Modalización</b>	Se refiere a la manera como los enunciadores dicen las cosas. Visión del locutor respecto al contenido de lo que dicen. Se relaciona directamente con la cortesía y con la imagen.
<b>Presuposición pragmática</b>	Es una proposición expresada que suponemos conoce el oyente, en otras palabras es comenzar por una conversación con los elementos que conoce el oyente y luego los elementos nuevos, que permiten ampliar una temática o un concepto.
<b>Recurso expresivo tipográfico</b>	Son formas gráficas de marcar el énfasis en un discurso, puede ser considerada una marca de ostensión comunicativa.
<b>Referencia a creencias</b>	Son expresiones en las que se puede ver la forma de concebir el mundo desde las dimensiones política, cultural, social. Pueden estar expresadas como verdades asumidas que dan cuenta de la interpretación de un asunto. Tiene relación con el código expresión popular lugar común.
<b>Referencia a experiencias</b>	Son referencias que se hacen sobre experiencias que ha tenido el autor del mensaje ya sea directa o indirectamente y que están relacionadas con el tema que se trabaja en el foro.
<b>Referencia a fuentes (autor – lecturas)</b>	Son las referencias que el enunciador hace sobre los documentos u otros autores específicos. Esto tiene que ver con la polifonía de voces dentro de un texto (heteroglosia). Está relacionado con el “otro” en el discurso.
<b>Referencia a fuentes indefinidas</b>	Se refiere a las citas sobre asuntos en los que no se brinda al lector la referencia exacta de quién afirmó tal asunto. Si bien allí hay una referencia a un discurso de otro, esto no contribuye con su rigurosidad, lo cual le resta fuerza argumental.
<b>Referencia a fuentes textual</b>	Se refiere a las citas textuales o directas, aquellas que van entrecomilladas.
<b>Referencia a mensajes previos</b>	Es cuando en el mensaje se mencionan ideas o fragmentos de mensajes previos del foro en cuestión. Se constituyen en señales de encadenamiento argumental.
<b>Restituir imagen</b>	Se refiere a las réplicas que se hacen ante una amenaza de imagen. En una situación educativa puede ser mas común en los estudiantes cuando los docentes le hacen una retroalimentación. Esta interpretación de amenaza tiene que ver mucho con el tono que use el docente para sus intervenciones.
<b>Trato grupal</b>	Son expresiones en las que los emisores se refieren directa o indirectamente al grupo. Contribuyen a la identificación y cohesión grupal como comunidad de aprendizaje.
<b>Trato individual</b>	Es cuando en el mensajes aparecen expresiones de trato referidas a personas específicas o los mensajes que están dirigidos en singular a alguien concreto.

Es importante hacer notar que los códigos<sup>80</sup> no son excluyentes, por lo cual en algunos casos las cifras deben tener una correcta interpretación tal como se hace en los análisis aquí presentados. En esa misma línea, un mensaje generalmente compuesto por varios párrafos, puede tener diversos códigos relacionados, incluso un mismo párrafo estar asociado a varios códigos. Solo en algunos casos se priorizó un código por ser muy evidente la intención del mismo, sin embargo en un solo enunciado se pueden mezclar intenciones y formas de expresarlas diferentes. De tal forma que las frecuencias por código son interesantes en la medida que permiten ver tendencias que son presentadas aquí a lo largo de los análisis.

## 1.2. Distribución de códigos y frecuencias por curso.

Las siguientes tablas corresponden al número de citas clasificadas en los textos de los foros de cada curso, de acuerdo con los códigos descritos anteriormente y que fueron identificados de manera previa en la literatura o que surgieron durante el análisis.

Curso 1: Problemas Colombianos (PC)

Curso 2: Herramientas Periodísticas en Internet (HPI)

Curso 3: Comunicación para el Desarrollo 1 (CD)

**Tabla 6.2** Número de citas por curso y citas totales asociadas con cada código.

	CÓDIGO	CURSO 1: (PC)	CURSO 2: (HPI)	CURSO 3 (CD)	TOTAL
1	Amenaza a la imagen	17	1	0	18
2	Autorreferencia	4	0	2	6
3	Conocimiento mutuo manifiesto	2	2	2	6
4	Deixis demostrativo	3	0	0	3
5	Deixis posesivo	28	2	2	32
6	Deixis tiempo	25	6	2	33
7	Despedida del mensaje	22	9	5	36
8	El otro en el discurso	96	39	62	197
9	El yo docente en el discurso	8	9	8	25
10	El yo estudiante en el discurso	60	33	47	140
11	Encabezado (inicio)	54	19	19	92
12	Expresión rol docente	23	10	8	41
13	Expresión verbal emotiva	38	0	19	57
14	Expresión cordialidad	32	6	6	44
15	Expresión popular (lugar común)	37	5	19	61
16	Intención aclarar idea	18	6	5	29
17	Intención ampliar	33	12	21	66

80 Cuando se habla aquí de códigos equivale a categorías tal como se acostumbra dentro del manejo del software Atlas-ti

<b>18</b>	Intención concluir (cierre)	10	7	9	26
<b>19</b>	Intención contraargumentar	3	4	4	11
<b>20</b>	Intención cuestionar (reflexionar)	15	4	26	45
<b>21</b>	Intención dar una orden	10	3	0	13
<b>22</b>	Intención explicar - informar	2	4	5	11
<b>23</b>	Intención implícita	16	0	6	22
<b>24</b>	Intención justificar selección	9	8	3	20
<b>25</b>	Intención Mostrar acuerdo	35	19	14	68
<b>26</b>	Intención mostrar error	8	1	1	10
<b>27</b>	Intención preguntar	2	1	3	6
<b>28</b>	Intención reafirmar – enfatizar	28	11	12	51
<b>29</b>	Intención solicitar ampliación argumentos	15	13	5	33
<b>30</b>	Metacognición	20	5	6	31
<b>31</b>	Metacomunicación	60	4	15	79
<b>32</b>	Modalización	65	0	0	65
<b>33</b>	Presuposición pragmática	2	2	2	6
<b>34</b>	Recurso expresivo tipográfico	57	13	12	82
<b>35</b>	Referencia a creencias	18	2	13	33
<b>36</b>	Referencia a experiencias	1	4	8	13
<b>37</b>	Referencia a fuentes (autor – lecturas)	42	5	12	59
<b>38</b>	Referencia a fuentes indefinidas	26	4	6	36
<b>39</b>	Referencia a fuentes textual	13	2	1	16
<b>40</b>	Referencia a mensajes previos	12	7	9	28
<b>41</b>	Restituir imagen	10	1	0	11
<b>42</b>	Trato grupal	14	9	13	36
<b>43</b>	Trato individual	21	11	7	39
<b>TOTAL (citas codificadas por curso)</b>		<b>1014</b>	<b>303</b>	<b>419</b>	<b>1736</b>

## 1.3.Codificación de entrevistas

### 1.3.1.Definición de códigos de entrevistas a docentes.

Aquí se presentan los códigos bajo los cuales se clasificaron las entrevistas de los docentes. Dichos códigos están relacionados con los distintos tópicos de la guía de entrevista, (ver anexos) y en otros casos son códigos que emergieron durante el proceso.

**Tabla 6.3 Listado y definición de códigos previos y emergentes de los textos de las entrevistas a docentes (Atlas – Ti)**

CÓDIGO	DEFINICIÓN
Autopercepción docente	Referencias que hace el docente sobre si mismo y su desempeño en el rol.
Concepciones foro y discusión	Referencias implícitas o explícitas de lo que el docente interpreta como el foro y la dinámica discursiva en un ambiente virtual
Concepciones argumentación	Referencias en las que el docente habla de la forma en que entiende (y valora) la argumentación dentro del aprendizaje y en una actividad como el foro.
Concepción del estudiante	Son las distintas formas en las que el docente se refiere a los estudiantes, los preconceptos que tiene de estos y las percepciones que este ambiente le generan de ellos.
Concepción participación	Referencias con las que el docente define y valora la participación.
Concepción evaluación	Referencias con las que el docente define el proceso evaluativo, en especial en los ambientes virtuales.
Desventajas ambiente virtual	Señalamientos explícitos que el docente hace en relación con los aspectos negativos de los ambientes virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Importancia del ritual para el docente	Son las referencias sobre la valoración del ritual participativo de los estudiantes. Tiene relación con el cumplimiento de las normas que él define para la participación en una actividad de aprendizaje.
Intención en el tipo de escrito que se pide (tipologías textuales)	Son las intenciones con las que el docente asocia estas demandas textuales.
Obligar: concepto emergente, (rol docente y manifestación de poder)	Son las citas que dentro del testimonio de los docentes mencionan el concepto "obligar", relacionado con la marcación del rol docente.
Proceso de escritura del docente	Son las referencias con las que el docente describe la manera en que él realiza los procesos de escritura en el foro.
Relación ambiente y saber	Son las referencias en las que el docente manifiesta la manera en que se relaciona el ambiente virtual con el saber que enseña.
Tipología textual de comentario	Son las distintas formas en que el docente intenta definir una tipología textual que podría ser el comentario.
Trato cortesía	Referencia a las formas en que se da el trato entre docentes y estudiantes.
Ventajas ambiente virtual	Señalamientos explícitos que el docente hace en relación con los aspectos positivos de los ambientes virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje

### 1.3.2.Resultados entrevista a docentes: códigos y citas asociadas con estos.

Tabla 6.4 Frecuencia de códigos y citas asociadas a las entrevistas de docentes

	CODIGO/ CITAS	CURSO 1: (PC)	CURSO 2: (HPI)	CURSO 3: (CD)	TOTAL
1	Autopercepción docente	5	18	11	34
2	Concepciones foro y discusión	14	21	19	54
3	Concepciones argumentación	3	11	15	29
4	Concepción del estudiante	19	20	29	68
5	Concepción participación	0	10	7	17
6	Concepción evaluación	1	7	10	18
7	Desventajas ambiente virtual	11	1	1	13
8	Importancia ritual para el docente	1	1	1	3
9	Intención en el tipo de escrito que se pide	3	4	5	12
10	Obligar (concepto emergente)	13	0	0	13
11	Proceso de escritura del docente	1	0	3	4
12	Relación ambiente y saber	0	3	4	7
13	Tipología textual de comentario	3	0	4	7
14	Trato cortesía	3	3	2	8
15	Ventajas ambiente virtual	7	9	11	27
	TOTAL (citas codificadas en las entrevistas)	84	108	122	314

### 1.3.3.Definición de códigos de entrevistas a estudiantes

Tabla 6.5 Listado y definición de códigos previos y emergentes de los textos de las entrevistas a estudiantes (Atlas – Ti)

CÓDIGO	DEFINICIÓN
A quién leo en el foro	Referencia a los criterios con los que seleccionan los mensajes que leen en los foros.
Claridad de las opciones de la interfaz	Referencia a las comprensiones que tienen sobre las opciones de configuración del foro que brinda Moodle y la utilización que hacen de estas.
Comprensión de la rutina de participación que plantea el docente del curso	Respuestas en las que explican cómo entienden la propuesta de participación que plantea el docente en la actividad del foro.
Concepción Argumentación	Referencia a la manera como entienden una participación argumentada o con qué tipo de escritura la asocian.

Concepción de un buen aporte	Consideraciones sobre lo que es un aporte bueno dentro de un foro. Qué características le otorgan.
Concepción del foro	Referencia a las definiciones sobre lo que para ellos es un foro virtual o conceptos con los que lo asocian y nombran.
Concepciones de lo virtual	Referencia a las definiciones sobre lo que para ellos es un ambiente virtual o conceptos con los que lo asocian.
Contexto del estudiante	Son las referencias que durante la entrevista suministran datos particulares de la vida de estudiante.
Diferenciación tipos de texto	Referencias que los estudiantes hacen sobre distintas tipologías de texto y la manera cómo las definen
Experiencia previa en lo virtual	Eventos previos en ambientes virtuales que reportan los estudiantes.
Imagen de los estudiantes	Referencias a los conceptos que tienen tanto de ellos mismos en su rol de estudiantes como de los compañeros. Posibles clasificaciones o características que les otorgan.
Imagen del profesor	Formas en que se refieren al profesor e imagen que tienen de éste.
Motivos selección curso	Razones que los estudiantes aducen para optar por el curso, caso específico de los cursos optativos o que no hacen parte del pensum.
Percepción desempeño propio	Referencias a la valoración del desempeño individual en el curso.
Referencia a calificaciones	Referencia a las formas evaluativas establecidas para la actividad del foro o el estilo evaluativo del docente.
Referencia a problemas técnicos	Reporte sobre problemas técnicos presentados durante el foro.
Referencia al otro	Formas en que nombran o se refieren tanto al docente y a los estudiantes como a los distintos actores que involucran en sus discursos (polifonía de voces)
Referencia extensión del texto	Citas en donde se hace mención a la extensión que tienen los textos.
Referencia al tiempo	Se refiere a todas las alusiones que hacen al factor tiempo y su influencia dentro del proceso de participación.
Referencias de estudiantes que ya vieron el curso	Menciones que hacen los estudiantes sobre compañeros que ya habían visto el curso y que se los han referenciado
Relación del tema con la dinámica del foro	Referencias sobre las ventajas o desventajas que tiene la actividad de foro para el desarrollo de los temas.
Rutinas de navegación	Descripciones en las que detallan la manera en que recorren la plataforma del curso y orientan sus desplazamientos.
Rutina elaboración de textos	Descripciones sobre el proceso o la rutina que tienen para elaborar sus participaciones.
Valoración del curso	Percepciones, preconceitos y valoración en general de distintos aspectos del curso.

### 1.3.4. Resultados entrevista a estudiantes: códigos y citas asociadas con estos

Tabla 6.6 Frecuencia de códigos y citas asociadas a las entrevistas de estudiantes

	CODIGO/CITAS	CURSO 1: (PC)		CURSO 2: (HPI)		CURSO 3: (CD)		TOTAL
		Est. 1	Est. 2	Est. 1	Est. 2	Est. 1	Est. 2	
1	A quién leo en el foro	1	5	7	2	5	4	24
2	Claridad de las opciones de la interfaz	2	2	3	3	1	2	13
3	Comprensión de la rutina de participación que plantea el docente del curso	8	8	2	3	4	3	28
4	Concepción Argumentación	0	2	6	5	5	2	20
5	Concepción de un buen aporte	1	1	4	6	5	1	18
6	Concepción del foro	6	7	15	8	11	14	61
7	Concepciones de lo virtual	6	7	13	10	4	3	43
8	Contexto del estudiante	4	4	19	5	3	7	42
9	Diferenciación tipos de texto	2	2	4	5	1	2	16
10	Experiencia previa en lo virtual	3	2	6	3	3	1	18
11	Imagen de los estudiantes	8	9	15	19	12	9	72
12	Imagen del profesor	11	16	4	11	3	7	52
13	Motivos selección curso	2	1	0	2	0	0	5
14	Percepción desempeño propio	0	6	19	15	9	6	55
15	Referencia a calificaciones	7	1	3	5	1	0	17
16	Referencia a problemas técnicos	0	0	0	0	1	0	1
17	Referencia al otro	11	13	16	17	11	5	73
18	Referencia extensión del texto	0	2	3	4	1	1	11
19	Referencia al tiempo	12	2	3	2	0	2	21

<b>20</b>	Referencias de estudiantes que ya vieron el curso	1	1	0	4	0	0	6
<b>21</b>	Relación del tema con la dinámica del foro	0	0	0	2	4	3	9
<b>22</b>	Rutinas de navegación	12	12	10	12	7	8	61
<b>23</b>	Rutina elaboración de textos	3	3	5	5	2	2	20
<b>24</b>	Valoración del curso	3	6	1	6	1	0	17
<b>TOTAL</b> (citas codificadas en las entrevistas)		103	112	158	154	94	82	703

Los resultados presentados en los cuadros anteriores serán incorporados e interpretados a lo largo de las páginas siguientes.

## 2. El contexto discursivo en ambientes virtuales de aprendizaje

### 2.1. Descripción general del contexto discursivo

Quando se entra en contacto con otra persona y se establece una conversación se puede afirmar que se inicia un vínculo, el cual, en realidad, ya tiene unos antecedentes y aún así es inédito, ello define la situación compleja que plantea la comunicación. De acuerdo con las descripciones detalladas y específicas de cada curso se pudo observar que hay elementos comunes que se reorganizan de manera diferente para cada situación, esto es lo que se denomina aquí el contexto comunicativo y dado el enfoque pragmático que ilumina esta tesis es de capital importancia.

En este sentido, la pragmática aporta un énfasis en los elementos contextuales de la interacción, su centro de atención está en la forma en que se produce, se usa y se interpreta el lenguaje entre los interlocutores. Así, se pretende a lo largo de este análisis mirar las recurrencias o lo que podríamos llamar unos principios que tienen sentido en una situación particular y alejarnos del deseo de establecer reglas fijas que no acatan las situaciones cambiantes del contexto.

Lo que se quiere, entonces, es desentramar los contrastes en tres situaciones comunicativas de aprendizaje que tienen en común la mediación tecnológica de un ambiente virtual, pero en las cuales el contexto discursivo difiere. Se quiere observar en detalle esa complejidad de la comunicación, con el fin de que sea una vía para el mejoramiento de las situaciones comunicativas en ambientes virtuales de aprendizaje, asunto clave de la mediación tecnológica del lenguaje, cada vez más frecuente dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad.

Para cumplir con el propósito enunciado es necesario comenzar con el señalamiento de la conformación del contexto en estas tres situaciones particulares de los cursos objeto de estudio. Lo primero que se puede observar es que hay una interconexión de planos discursivos que están presentes en toda situación comunicativa pero que se ponen en escena de manera diferente en cada situación de aprendizaje.

Para el caso de una situación de enseñanza y aprendizaje en ambientes virtuales el siguiente esquema identifica los elementos que siempre están presentes en toda situación comunicativa y conforman el contexto de interacción.

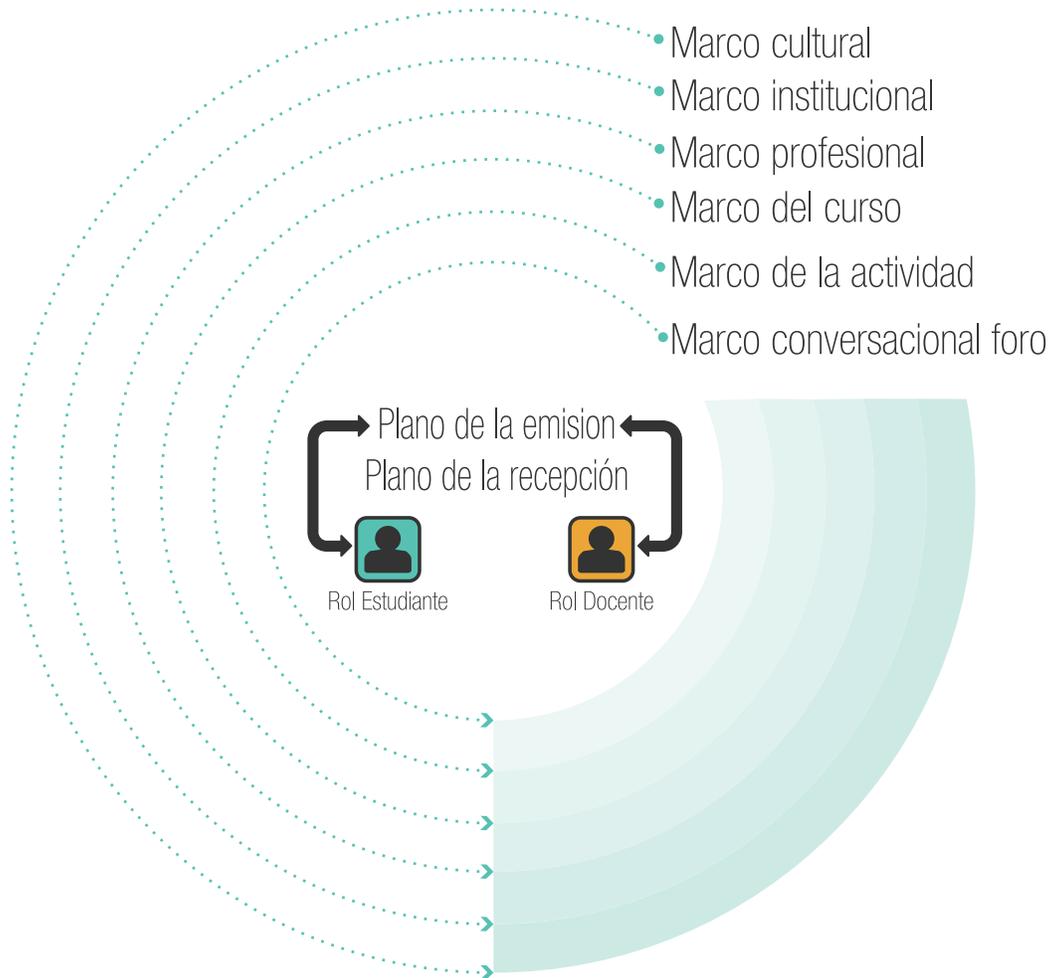


Figura 6.1 Contexto discursivo en ambientes virtuales de aprendizaje. Elaboración propia

Los cuatro primeros marcos, que se ubican en la parte más externa del esquema, hacen parte de lo que se ha denominado el CONTEXTO GENERAL DEL CURSO y los dos últimos, que se ubican más al centro, conforman el CONTEXTO ESPECÍFICO DE LA DISCUSIÓN

Tabla 6.7 Contextos discursivos general y específico

CONTEXTO GENERAL DEL CURSO
<b>Marco sociocultural:</b> es el marco más general o amplio que configura al sujeto comunicativo (docente y estudiante), allí se ubican las influencias familiares, sociales, políticas, económicas.
<b>Marco institucional de la formación:</b> está constituido por la naturaleza de la institución en la cual se encuentra el programa formativo, es decir si es una institución pública o privada, laica, religiosa, universitaria, etc. Estos elementos definen, en buena parte, lo que se denomina la cultura institucional.
<b>Marco profesional formativo:</b> corresponde a la apuesta formativa del programa (currículo) o carrera profesional a la que pertenece el estudiante, que a su vez se ubica en un área de conocimiento específica, por ejemplo la carrera de comunicación social se ubica en el área de ciencias sociales.
<b>Marco del curso:</b> lo conforma la propuesta total del curso, es decir los objetivos, la metodología, los conocimientos previos que deben tener los estudiantes, el lugar que ocupa el curso en el currículo, etc.
CONTEXTO ESPECÍFICO DE LA DISCUSIÓN
<b>Marco de la actividad:</b> propósitos particulares de la actividad, roles que le implica al estudiante y al docente, habilidades que pone en juego, tipo de acciones que demanda.
<b>Marco conversacional:</b> tipo de intervenciones que plantea el foro, turnos de habla que se esperan y que efectivamente se crean, mensajes previos, habilidades comunicativas de los sujetos, conocimientos sobre el tema específico del que trata la actividad, material de apoyo o lecturas para la realización de la actividad, manera en la que el docente plantea la actividad y cómo la comprende e interpreta el estudiante.

Si bien este es un esquema que puede aplicarse a la gran mayoría de las situaciones comunicativas, en cada una de ellas la manera como influyen los marcos contextuales es diferente y es allí donde se vuelve a reiterar la complejidad de la comunicación, desde el punto de vista pragmático, en donde se habla por ejemplo del contexto de emisión (Saerle, 1980), el cual sugiere conexiones entre lo que un hablante dice, la intención al decirlo, el significado de lo que dice y lo que un oyente interpreta dentro de otra trama de relaciones que configuran a su vez lo que se puede nombrar como el contexto de recepción.

Otro aspecto que reafirma dicha complejidad comunicativa lo señala Teun Van Dijk al afirmar que el contexto es dinámico y cambiante. Así, en el caso de los ambientes virtuales dicho dinamismo se despliega con cada ruta de lectura que hace un estudiante al recorrer un foro, con cada nueva intervención que entra a formar parte de un gran texto, en donde confluyen diálogos por duplas o triadas las cuales, una a una tejen el evento conversacional.

Para el caso de este análisis es necesario enfatizar que un marco contextual como el institucional cobra especial sentido, puesto que es el escenario natural de acción en donde se instituye la relación de poder entre docentes y estudiantes. De este marco institucional se deriva buena parte del poder de las palabras que se enuncian en un escenario como el educativo, porque tal como lo expresa Pierre Bourdieu (1985), la fuerza de las palabras no está en ellas mismas sino en las condiciones institucionales de su utilización, en buena parte determinadas por las condiciones de producción de los locutores, quienes tienen el poder de pronunciar ciertos enunciados o lo Bourdieu denomina la *magia social*.

Además, es importante anotar que aunque se opta por presentar unos elementos contextuales y definirlos, ello no quiere decir que se hable del contexto de manera limitada o cerrada, sino más bien a la manera derridiana que introduce Rocío Rueda (2007) cuando propone una pedagogía del hipertexto, en donde un contexto no es nunca absolutamente determinable y no tiene un centro de anclaje único.

Por otra parte, el interaccionismo simbólico también guía la comprensión de las formas en las que se relacionan los marcos contextuales. La interacción señala la naturaleza contingente (Blumer, 1981) de dicha relación, ello significa que en la medida

que los sujetos entran en contacto a través del lenguaje se da una negociación y reinterpretación de las reglas y principios que conciernen a cada marco contextual. Si bien pueden darse pautas para la interacción, ello no garantiza que se comporten de una manera específica o a la manera que un docente supondría cuando plantea un encuentro asincrónico. En esa medida los elementos del contexto se relacionan de maneras inéditas en cada situación comunicativa.

Según lo afirmado, un caso concreto sería el de los docentes y los estudiantes, en los cuales si bien los roles están instituidos desde afuera por asuntos sociales y culturales, tienen un margen de creación individual, es decir que cada persona actúa de manera diferente un mismo rol, de acuerdo con los marcos que configuran las distintas situaciones comunicativas (Hargreaves 1986).

Lo que se presenta a continuación es un análisis comparativo que considera el contexto discursivo. Así se pueden identificar los siguientes elementos contextuales y contrastar la manera cómo se presentan en la situación concreta que cada curso plantea.

## 2.2. Cuadro comparativo: contexto general de los cursos

Tabla 6.8 Elementos contextuales generales : comparación entre los tres cursos analizados

Contexto/ elemento	Curso 1: Problemas Colombianos (PC)	Curso 2: Herramientas Periodísticas en Internet (HPI)	Curso 3: Comunicación para el Desarrollo 1 (CD)
<b>Ubicación del curso en el área de conocimiento (Marco Profesional Formativo)</b>	Ciencias Humanas	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales
<b>Ubicación en la propuesta curricular. (Marco Institucional y Profesional)</b>	Curso institucional: este curso hace parte de la apuesta institucional de formar en los estudiantes una posición crítica de la realidad nacional. Se puede ver en cualquier semestre. Pertenece al ciclo Básico Universitario	Curso optativo <sup>8</sup> dentro del pensum de la carrera de Comunicación Social. Responde a la política de flexibilidad del modelo curricular de la UPB.  Pertenece al ciclo Profesional	Curso que hace parte del pensum de la carrera de Comunicación Social, ubicado en el sexto semestre.  Pertenece al ciclo Básico Disciplinar
<b>Obligatoriedad del curso (Marco Profesional Formativo)</b>	Curso electivo de una oferta de cursos que se brindan para la formación humanista de la Institución	Si bien no son cursos fijos en el pensum y pueden variar cada semestre, todos los estudiantes están obligados a ver algunos créditos correspondientes a cursos optativos, referidos a aspectos específicos en los que los estudiantes deciden profundizar.	Curso obligatorio y compuesto por dos niveles: Comunicación para el Desarrollo 1 y 2
<b>Pre - requisitos (Marco Profesional Formativo)</b>	Cualquier semestre. Todas las carreras de la UPB.	Este curso solo lo ven estudiantes de Comunicación social.	Se debe ver en el sexto semestre de los 10 que forman la propuesta curricular. El estudiante debe haber superado los cursos que son prerrequisito.
<b>Modalidad (Marco del Curso)</b>	Curso virtual	Bimodal	Presencial, con uso de actividades complementarias virtuales.

<b>Origen (Marco del Curso)</b>	El curso inició en la modalidad presencial, el contenido actual de la versión virtual se ajusta a la propuesta presencial.	Surgió considerando dicha modalidad. Fue diseñado de acuerdo con las posibilidades de ambos entornos.	El uso del foro como estrategia complementaria es una iniciativa del docente del curso, con el fin de ampliar los espacios discursivos de la clase presencial.
<b>Duración del curso (Marco del Curso)</b>	Un semestre académico	Un semestre académico	Un semestre académico
<b>Intensidad del curso (Marco del Curso)</b>	4 horas semanales, durante 16 semanas	4 horas semanales, durante 16 semanas 2 horas de contacto presencial y 2 horas de contacto virtual.	4 horas semanales, durante 16 semanas
<b>Metodología (Marco del Curso)</b>	Centrada en las discusiones asincrónicas mediante foros que constituyen el espacio central de encuentro. Se realizaron 7 foros en el curso, dos de ellos para trabajo por subgrupos.	Clase magistral presencial. Discusiones grupales (virtuales y presenciales) Investigación autónoma y asesorías. El foro es el espacio más usado para el contacto virtual. Se realizaron 16 foros (algunos para trabajo por subgrupos) También se realizaron dos chats.	Predominan la realización de talleres y discusiones sobre los conceptos más importantes del curso, a partir de actividades prácticas. Tiene discusiones presenciales y virtuales, estas últimas constituyen la actividad complementaria en Moodle. En algunos casos las clases son reemplazadas por la discusión asincrónica. En total se realizaron 5 foros.
<b>Número de estudiantes registrados en el curso (Marco del Curso)</b>	23 estudiantes	11 estudiantes	23 estudiantes

## 2.3. Cuadro comparativo: contexto específico de los cursos

Tabla 6.9 Elementos contextuales específicos: comparación entre los tres cursos analizados

Contexto/ elemento	Curso: Problemas Colombianos (PC)	Curso: Herramientas Periodísticas en Internet (HPI)	Curso: Comunicación para el Desarrollo 1 (CD)
Lugar que ocupa la discusión (Marco de la Actividad)	Primer foro temático del curso.	Primer foro temático del curso (un foro anterior fue de conocimiento y socialización personal)	Primer foro temático del curso.
Ubicación de la discusión del foro dentro del contenido del curso (Marco de la Actividad)	Inicio primera unidad.	Primera unidad.	Final primera unidad.
Propósito del foro (Marco de la Actividad)	Definir y explicar los elementos y causas que determinan la actual situación de Colombia.	Compartir las características y principales ventajas de recursos web para el ejercicio de la profesión.	Concluir, evaluar y debatir las principales ideas del primer módulo temático del curso.
Duración inicial planteada de la discusión (Marco Conversacional)	10 días	7 días	8 días
Duración real de la discusión (Marco Conversacional)	14 días	9 días	8 días
Actividad que precede la discusión (Marco de la Actividad y Conversacional)	Trabajo individual, cada estudiante debe enviar un documento donde haga un resumen de los contenidos que se proponen y definir la importancia que le ven al curso tanto personal como profesional.	Encuentro presencial donde se expusieron distintos recursos de la web útiles para el ejercicio periodístico, los cuales deberán comentarse y ampliarse en el foro.	Encuentros presenciales en donde se ha discutido la temática. La discusión asincrónica está pensada para concluir y darle cierre a la primera unidad.
Material que soporta la discusión. (Marco Conversacional)	Acompañado por tres lecturas obligatorias y tres complementarias. Presentadas en formato digital (Word, PDF). También hay videos.	El material de la unidad temática no es exclusivo de la actividad de foro. Compuesto por documentos y links en formato digital (Word, PDF).	Tres documentos electrónicos y links que son exclusivos para la actividad del foro, presentados en texto digital (Word, PDF).
Nombre del foro (Marco Conversacional)	"Foro sobre la actual coyuntura colombiana".	"Mi propuesta de recursos"	"Conclusión Módulo 1: La participación y la democracia"

<b>Configuración de secuencias de la interfaz (Marco Conversacional)</b>	Sin posibilidad de abrir nuevas secuencias (temas o tópicos de discusión).	Con posibilidad de que los estudiantes abrieran nuevas secuencias o cadenas de discusión.	Con posibilidad de que los estudiantes abrieran nuevas secuencias o cadenas de discusión.
<b>Tipos de intervenciones que propone la discusión para los estudiantes (Marco Conversacional)</b>	Escrito principal Comentario a escrito principal Respuesta a comentario	Escrito Inicial o principal Comentario al escrito principal de un compañero Respuesta a comentario que un compañero o el docente le hicieron al escrito principal.	Aporte Básico Aporte Hilado Aporte Hilado y Generador
<b>Número mínimo de intervenciones que plantea el docente para cada estudiante durante el foro. (Marco Conversacional)</b>	4 mensajes	6 mensajes	4 mensajes
<b>Número total de mensajes de una secuencia o cadena conversacional completa (Marco Conversacional)</b>	7 mensajes	11 mensajes	9 mensajes
<b>Número de estudiantes que efectivamente participaron en la discusión . (Marco Conversacional)</b>	21 estudiantes	8 estudiantes	19 estudiantes
<b>Número de mensajes producidos (Marco Conversacional)</b>	Docente: 48 (34%) Estudiantes: 93 (63%) Total: 141	Docente: 13 (22%) Estudiantes: 47 (78%) Total: 60	Docente: 6 (10%) Estudiantes: 55 (90%) Total: 61
<b>Máximo número de mensajes por estudiante (Marco Conversacional)</b>	10 mensajes	9 mensajes	5 mensajes
<b>Mínimo número de mensajes por estudiante (Marco Conversacional)</b>	2 mensajes	2 mensajes	1 mensaje
<b>Promedio de mensajes por estudiante de acuerdo con el número total de mensajes realizados por los estudiantes. (Marco Conversacional)</b>	4 mensajes	6 mensajes	3 mensajes

## 2.4.Observaciones del contexto en ambientes virtuales

### 2.4.1.Contexto general

De acuerdo a la información comparativa de los cuadros anteriores se presenta un análisis descriptivo de la manera cómo influyen los elementos del contexto general para cada curso analizado:

- Ubicación del curso en el área de conocimiento: los tres cursos pertenecen a las áreas de ciencias humanas y sociales en donde según lo observado, en la UPB, predomina un uso frecuente del foro como herramienta y actividad, ya sea central o complementaria. En esa medida, en dichas áreas predominan el ejercicio reflexivo y argumentativo, basado en lecturas o exposiciones que están mediadas por el lenguaje escrito como expresión predominante. Ello implica para el estudiante una demanda específica de competencias comunicativas para la lectura y la escritura. El área de conocimiento en la que están los cursos analizados difiere de áreas como las ciencias exactas en cuyos programas predomina el envío de tareas o el uso del foro como tablón de anuncios.
- Ubicación de cada curso dentro de la propuesta curricular y obligatoriedad del mismo: en este caso cada curso pertenece a un ciclo distinto de acuerdo a la propuesta curricular de la Institución (Ciclo Básico Universitario, Ciclo Profesional y Ciclo Básico Disciplinar). Para un curso de Ciclo Básico Universitario como Problemas Colombianos (PC), implica que la conformación del grupo es multidisciplinar, ya que es un curso que lo pueden ver todos los estudiantes de la UPB indistintamente, es decir sin importar el área de conocimiento o el programa formativo al que pertenecen y el nivel en el que se encuentran. Así PC, queda conformado por un grupo diverso de estudiantes con distintas perspectivas y recorridos en su formación profesional. Si bien no es un curso estrictamente obligatorio los estudiantes deben cumplir un número puntual de créditos en cursos que escogen de una oferta amplia del área de formación humanista<sup>81</sup>. Para el caso de los otros dos cursos analizados coinciden en ser cursos propios del programa de Comunicación Social y Periodismo, pero difieren en que el curso de Herramientas Periodísticas en Internet (HPI) es un curso optativo y quienes lo ven lo han elegido de una oferta que hace suponer un interés particular en la temática. En el caso del curso de Comunicación para el Desarrollo 1 (CD) es un curso obligatorio que tiene una ubicación concreta en el pensum y tiene dos niveles. Estas características tienen su propio peso dentro de la actitud con la que se dispone tanto el docente como el estudiante para dicho encuentro formativo.
- Pre- requisitos: este es un factor que también influye en la conformación diversa de los grupos. En el caso de PC, no hay una exigencia concreta en este sentido, por tanto allí pueden concurrir estudiantes que estén en cualquier semestre de los distintos programas que ofrece la Universidad. En los otros dos casos hay unos pre – requisitos, como por ejemplo haber superado cursos previos, con lo cual hace que coincidan allí estudiantes del mismo programa y que, en general, iniciaron su proceso formativo en la misma época y por ello es probable que los estudiantes hayan visto otros cursos en común, aspecto que repercute en ese conocimiento entre los estudiantes previo al foro.
- Modalidad: cada curso pertenece a una modalidad distinta, lo cual permite la contrastación. En el curso de PC, al tener modalidad totalmente virtual hay un condicionante de ponerse en escena, allí no hay otra manera de “existir” y de ser una voz viva ante el estudiante y el docente. El desempeño del rol tiene un espacio único y se configuran, casi exclusivamente, por la comunicación escrita. En el curso de HPI la relación docente estudiante se configura por la intersección del ambiente presencial y por la mediación tecnológica de la plataforma, cada espacio con una preponderancia del 50%. Para el curso de CD la situación particular es bien distinta porque la actividad de foro y la conversación asincrónica que allí se produce es complementaria de la relación presencial que el docente y los estudiantes construyen en el aula física. Para utilizar los términos de Goffman (1987), cada modalidad hace unas demandas distintas al desempeño del docente y del estudiante en la escena.

81 El área humanista es una apuesta institucional dentro de su perfil formativo para los estudiantes de la UPB.

- Origen del curso: cuando se habla de origen del curso y su influencia en la comunicación lo que se quiere referir es si éste se originó considerando la modalidad virtual desde su inicio o si ha sido producto de diferentes adaptaciones. Ello tiene relación con la claridad del docente frente a lo que brinda y exige cada entorno para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El curso de PC se originó para la presencialidad y de acuerdo con lo que manifiesta el docente sigue conservando los mismos propósitos y contenidos que la propuesta inicial. El curso de HPI surgió considerando la bimodalidad; y el curso de CD es un curso totalmente presencial, que por iniciativa del propio docente realiza actividades complementarias, en especial foros.
- Duración e intensidad del curso: son factores que tienen una influencia importante en aspectos como la frecuencia en que se participa y en relación con ello la exigencia de ciertas competencias comunicativas, en especial escritas, de manera continua. Tanto el curso de PC como el de HPI, exigen una participación virtual semanal continua. Por su parte el curso de CD, a pesar de que tiene la misma intensidad horaria solo pone en juego la participación en la plataforma al finalizar los distintos temas del curso, como una especie de actividad o estrategia de cierre para cada unidad temática.
- Metodología: tiene una relación directa con la modalidad del curso. Así se puede ver que hay un interés general por la realización de discusiones argumentadas para distintos propósitos: En el curso de PC las discusiones asincrónicas son la estrategia central ya sea para el trabajo por grupos o subgrupos, así este espacio se convierte en el lugar medular de trabajo y encuentro. En el curso de HPI el foro es el espacio más usado como estrategia didáctica del componente virtual; y en el caso de curso de CD es la única actividad virtual complementaria. Se observa una coincidencia en el espacio utilizado por los tres cursos que aunque con propósitos y planteamientos diferentes en la dinámica participativa, los atraviesa un interés común: crear un espacio idóneo de comunicación sin las limitaciones de tiempo y espacio. En esa medida y por lo analizado en las entrevistas la percepción del docente sobre este espacio y sus características está asociada al reconocimiento de la importancia de la participación activa, la conversación y la argumentación para los procesos cognitivos del estudiante.
- Número de estudiantes del curso: mucho se ha discutido sobre cuál es el número adecuado de estudiantes en un ambiente o en una actividad virtual, ello no deja de ser una discusión poco fructífera, puesto que, como se ha mostrado con los esquemas de los elementos contextuales y su relación particular en cada situación educativa es necesario hablar más de contextos particulares que de cifras. En ese sentido la conformación numérica tiene una relación directa con la planeación de la dinámica discursiva que hace el docente, aspecto que es analizado más adelante. Lo que de forma obvia se observa es que la modalidad condiciona, en parte, el número de estudiantes que efectivamente participan: en el curso de PC, al ser un curso virtual quien no participa es porque realmente no tomó el curso, así de 23 estudiantes registrados en la plataforma finalmente tomaron el curso 21 estudiantes. En el caso de HPI, habría un condicionamiento menor ya que un estudiante tiene la oportunidad de hacer presencia en ambos espacios, sin embargo por la estrategia evaluativa del docente hay una mayor presión sobre la presencia en los foros de la plataforma, así de 11 estudiantes inscritos participaron 8. Finalmente, en el curso de CD al ser presencial, la participación en la plataforma no es un condicionante de la existencia de los estudiantes dentro del curso. De los 23 estudiantes registrados participaron 19. Sin embargo, este es un tema que obviamente no se trata aquí desde las cifras y por ello más adelante se hablará en términos de factores o elementos relacionados con la participación.

#### 2.4.2. Contexto específico

- Lugar que ocupa la discusión, objeto de análisis dentro del orden de actividades propuestas: en este caso los tres foros corresponden a los primeros foros temáticos de los cursos, aunque en algunos casos como el de HPI se hizo un foro inicial de conocimiento y socialización. Para los tres casos, el foro analizado sí fue la primera experiencia de discusión académica, con lo cual lo que se puso en juego, de manera inmediata, fueron las experiencias previas que cada estudiante tenía en estos espacios. De acuerdo con las entrevistas, fue frecuente encontrar experiencia previa de los estudiantes en foros públicos usados para indagar o preguntar aspectos cotidianos o generales sobre productos y temas variados, pero en lo que se refiere a la participación en foros de tipo académico 4 de los 6 estudiantes entrevistados

afirman no haber tenido experiencia en este tipo de encuentros y manifestaron alguna dificultad para atender la dinámica participativa planteada por los docentes. El hecho de que esta investigación delimitara su observación al primer foro deja planteados aspectos, que además fueron señalados por los estudiantes y docentes, sobre la progresión y la práctica de las conversaciones asincrónicas, donde algunos entrevistados afirman que se pudieron ver avances, por ejemplo con respecto a la argumentación, en donde según los estudiantes, en los otros foros que siguieron observaron mejores sustentaciones en las participaciones. Pero según los docentes no se tiene suficiente claridad sobre este tipo de avances y por ello sería interesante profundizar este aspecto y poder definir con rigor si en realidad se puede hablar de una cualificación en los procesos argumentativos y escriturales de los estudiantes en las conversaciones asincrónicas a medida que se vuelve una práctica más rutinaria y familiar dentro del curso.

- Ubicación de la discusión del foro dentro del contenido del curso: el contraste que brinda la situación específica de cada curso, permite observar una relación entre la ubicación del foro con respecto a los contenidos y el tipo de compromiso que asume el estudiante frente a estos: en el curso de PC, el foro y la actividad allí planteada constituyen el evento único y central para afianzar y conocer la temática mediante la lectura y discusiones; en el caso del curso de HPI, la actividad del foro está precedida por otra actividad de desarrollo de la temática en una sesión presencial, por lo cual el carácter de la actividad en el foro se torna complementario de la iniciada en el aula física; para el caso del curso de CD, la actividad que se plantea en el foro analizado es una actividad de cierre de la temática, la cual había sido tratada en varias sesiones de clase y ello marca el tono conclusivo de las participaciones. Otro de los aspectos en los que hay una incidencia de la actividad del foro es con la comprensión de la propia dinámica conversacional que plantean las actividades por ejemplo: en el curso de PC el foro analizado inaugura la dinámica que sugiere el docente para participar y conformar los turnos de habla; de manera similar acontece con los otros dos cursos, los cuales sirven de primera experiencia para conocer y comenzar a comprender dicha dinámica participativa. Es aquí donde los estudiantes comienzan a formarse una idea del carácter argumental, explicativo y dialógico de los foros, aunque ello también depende, en buena parte, de cómo usa el docente los foros y para qué propósitos, es decir aquí se demuestra una vez más el carácter complejo de la construcción de sentido y significado en la comunicación:

Primero doy el aporte mío, el profesor siempre exige que uno lea el trabajo de otro compañero, lo lea y haga un comentario acerca de eso, también hay que estar pendiente si al trabajo que uno montó le hacen algún comentario para responder a ese comentario porque eso hace parte de la calificación que da el profesor y del proceso, pues es como la forma de hacer proceso virtual. (Entrevista estudiante curso PC)

Yo pienso que en el primero es proponer dependiendo obviamente de la metodología, pero es como mirar la percepción que tiene cada uno frente al tema o lo que se está tratando; la segunda es ya entrar a mirar qué están escribiendo los otros, qué están pensando y ya la última... la tercera sería argumentar por qué estoy de acuerdo, por qué no estoy de acuerdo con las otras personas criticar, criticar me refiero a responder pero con argumentos y respetando a los otros por que todos pensamos diferente. (Entrevista estudiante curso HPI)

Bueno yo lo entendí como es algo en lo que vos no te sintás presionado y algo como que de verdad ayude como al entendimiento y al conocimiento de todos, creo que él lo tomó más por lo que yo te digo, como hagamos una conversación virtual, pero como si estuviéramos sentados hablando de este tema y yo creo que es algo más relajado, algo más de conversación como de amigos. (Entrevista estudiante curso CD)

- Propósito del foro: este es un tópico que atraviesa e influye todo, por tanto es difícil de agotar el señalamiento de las relaciones con la dinámica y comprensión de lo que acontece en él. Lo primero que habría que observar en los tres propósitos enunciados en cada curso es su alcance y tipo de texto que señala:

- › Curso PC: “Definir y explicar los elementos y causas (...)”
- › Curso HPI: “Compartir las características y principales ventajas de recursos web (...)”
- › Curso CD: “Concluir, evaluar y debatir las principales ideas del primer módulo (...)”

Así expresan los propósitos del curso los docentes, sin embargo, las comprensiones que tienen los estudiantes sobre los tipos de texto que se deben hacer y la participación que se espera para cumplir con este propósito no siempre coinciden con lo que se enuncia. Un ejemplo claro de ello es el curso de CD, que a pesar de ser el único que enuncia en su propósito inicial la acción de “debatir” uno de los estudiantes entrevistados interpretó así la actividad:

(...) qué pienso de participación y democracia, cuáles son las diferencias entre participación y democracia, o sea las diferencia las va a decir todo el mundo, pero no hay un debate, pues no hay un debate si te gusta la democracia o no o cuál apoyarías, en parte por las dos, digamos que nosotros no ponemos de nuestra parte y además que el tema como que no lo amerita, pero el profesor no genera el debate, pues en el foro no lo ha generado simplemente como definiciones, entonces no hay debate. (Entrevista estudiante curso CD)

Y en contraste, dentro de este mismo curso otra estudiante interpreta como la esencia de ese foro el debate, a diferencia de los foros que siguieron a este, en los cuales, según los estudiantes, les fueron solicitadas definiciones concretas:

(...) con lo otros yo he visto que nos hemos sentado más a definir, como a definir dentro de lo que significa para mí, pero no como con esa emotividad con lo que hay me parece tal cosa, no, sino como que nos hemos limitado a dar definiciones, de lo que piensas, creo yo por el mismo sentido de cómo Juan David plantea la pregunta, cómo cree usted que la participación afecta tal cosa, en cambio los otros es: qué entiende usted por geopolítica o cuál cree usted que es la incidencia de la globalización sobre la geopolítica, usted qué entiende como por esto, por la forma como se hacia la pregunta. (Entrevista estudiante curso CD)

Los testimonios evidencia cómo dos estudiantes, quienes vivieron la misma experiencia la interpretan diferente, no solo por la enunciación del propósito, sino por las preguntas específicas con las que inicia el docente la discusión y por la afinidad o no que tengan los estudiantes con el tema. Ello hace que tener en sintonía a la gente durante un foro sea un asunto complejo, en el que no se pueden descuidar los múltiples elementos con los que los estudiantes van configurando su rol en la participación, elementos que para cada persona operan de manera distinta.

Finalmente, otro factor a destacar en relación con la enunciación del propósito de un foro es la claridad que tiene tanto en el docente como el estudiante frente a lo qué es debatir, qué se espera, qué es argumentar, cuáles son las diferencias entre los distintos tipos de textos y la manera en que se pueden construir las intervenciones de acuerdo con estos. Sobre dichos aspectos se puede señalar que ha sido una preocupación común en la gestión de cursos virtuales, por ejemplo una plataforma como FLE3, ha intentado catalogar los distintos tipos de intervenciones para la construcción de conocimiento, mediante discusiones asincrónicas en las que los participantes deben clasificar cada una de sus participaciones dentro de un repertorio que denominan “Tipos de conocimiento”, y son un conjunto de etiquetas con instrucciones para estructurar las participaciones<sup>82</sup>. Ese tipo de experiencias deja la duda sobre si es conveniente iniciar una conversación con una clasificación prescrita de tipologías de mensajes o si la dinámica discursiva por su complejidad no resiste dichas prescripciones en las formas participativas.

- Duración inicial planteada y duración real de la discusión: al igual que con el número ideal de participantes en un foro, el tiempo de discusión que debería tener es tan variable como los factores del contexto general y del contexto específico. Sin embargo, lo que se observa en común en los tres cursos es que al ser los foros analizados los primeros

82 Para conocer mas sobre la dinámica que implementa este Software puede visitar: <http://www.kimera.com/fle3/Fle3help.html>  
<http://fle3.uiah.fi/help.html>

con fines académicos es necesario contemplar un periodo de adaptación y comprensión de la dinámica participativa que comprendería: familiarización con la interfaz de la plataforma, comprensión de los tipos de participación que se deben hacer, conocimiento inicial de las ideas de los compañeros, entre otras. Dos de los foros tomaron mas tiempo del previsto inicialmente y en el caso del curso de CD el tiempo de participación fue el mismo al planteado.

- Actividad que precede la discusión: lo que podemos denominar el contexto inmediato de la discusión es la actividad realizada antes del foro objeto de análisis. En el caso del curso de PC, la actividad previa fue una tarea individual en la plataforma sobre las expectativas que cada estudiante tenía al iniciar el curso. En los otros dos casos (HPI y CD) las actividades realizadas tenían una relación directa con la actividad del foro.
- Material y formato que soporta la discusión: se pudo observar que en dos de los cursos (PC y CD) la discusión asincrónica tiene asignado material exclusivo para la actividad. En el curso de HPI el material usado no es exclusivamente para la actividad de foro sino que es un material en el que el docente se apoyó para el desarrollo de los contenidos en la totalidad del curso. Igualmente, hay una coincidencia en que el formato predominante es el de artículos de texto en PDF, Word y múltiples vínculos a artículos en sitios externos. Se observó un uso menor de formatos como el video y el audio. Tanto en el curso de PC como de HPI, se encontró al menos un documento elaborado por los propios docentes en formato de texto electrónico. Se puede afirmar que es poca la elaboración de material de los docentes en formatos no textuales que permitan explorar las ventajas de los ambientes virtuales y el amplio repertorio de posibilidades expresivas que ofrecen. En el caso de la institución donde se ubican los cursos existe una dependencia<sup>83</sup> que apoya la elaboración de los mismos, sin embargo los docentes aducen que, en la mayoría de los casos, es una actividad muy dispendiosa a la que no pueden dedicar tiempo.
- Configuración de secuencias de la interfaz: se refiere a la configuración que hace el docente del foro con o sin posibilidad de que los estudiantes inicien nuevos temas de discusión. Este es un aspecto importante porque indica, de acuerdo con su uso, si el docente y los estudiantes tienen claro un aspecto básico de las discusiones: la apertura de nuevos tópicos dentro de una misma temática o conversación. De los cursos observados dos de ellos (HPI y CD) permitieron abrir nuevos tópicos. Por su parte, en el curso de PC el docente no dejó disponible esta posibilidad y aduce, en la entrevista, que dada su larga experiencia tiene claridad sobre ambas y por ello no permite abrir nuevas secuencias a los estudiantes porque se hace difícil evaluar esa dispersión de cadenas de conversación. En el caso de los otros docentes reportan que no tenían suficiente claridad sobre esas dos posibilidades de la plataforma. Igualmente, la mayoría de los estudiantes entrevistados expresaron poca o ninguna claridad frente a ello:

ahh siiiii... mucha gente no sabía, no sé ... (risas) yo creo que es mas como de no manejar mucho como ese tipo de cosas. Esa plataforma no se parece a ninguna pero no deja de tener el mismo lenguaje... para mí era muy claro que iniciar un nuevo tema era como un nuevo hilo y otra cosa era pegarse uno a un nuevo tema de discusión ... pero sí había gente que terminaba como haciendo un montón de nuevos... (Entrevista estudiante curso HPI)

(...) la verdad no sabía, no conocía la posibilidad de abrir como otra pregunta aparte. No lo tenía claro y ... no, no lo tenía claro, para nada. (Entrevista estudiante curso CD)

Si bien la posibilidad de abrir o no nuevos hilos de discusión podría ser un tema de menor trascendencia no lo es, puesto que ello tiene una relación directa con la manera como se distribuyen los turnos de habla durante un diálogo, de acuerdo con los tópicos que en este se pueden tratar. Son varias las razones para que esto acontezca, algunas de ellas, incluso, manifestadas por una estudiante así:

83 Esta dependencia se denomina Digicampus y está conformada por un grupo interdisciplinario que capacita y acompaña la formación de los docentes en lo que tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje en ambientes virtuales

Ehhh, pues yo pienso que como el estudiante a veces es mas bien como que lo lea el profesor, no importa como sea, entonces como que no se ponen a cacharear verdaderamente a dónde es que debo opinar y en qué parte, se ponen es a opinar a la loca y se me olvidó una cosa entonces vuelvo a crear otro tema... que me lo vea Beatriz, que me lo vea Beatriz, pero no recuerdan que es una conversación, no recuerdan que hay que mirar en qué parte, creo que a veces por hacer muy rápido las cosas y creen que es más fácil porque es virtual, entonces ... tenía una compañera que hacía mucho eso, no se fijaba y no se daba cuenta que había que responder, no se daba cuenta quien le comentaba y decía: a mi me llegan un montón de correos ahí a la bandeja de entrada y no se daba cuenta si le estaban comentando o sí se daba cuenta pero no sabía como responder. Creo que existían los dos casos como no me importa con tal de que lo vea Beatriz y otros no sabían como se manejaba no me importa dónde es que tengo que apretar el botón. (Entrevista estudiante curso HPI)

Lo que subyace en esta situación es que tanto docentes como estudiantes requieren de mayor reflexión metacomunicativa para dimensionar los efectos que puede tener la distribución de turnos de habla y la configuración de secuencias conversacionales en la interacción mediada por TIC a partir de las distintas posibilidades tecnológicas de las herramientas.

- Tipos de intervenciones que propone la discusión a los estudiantes: en el análisis de este aspecto es importante considerar la formación y la experiencia previa de los docentes en la enseñanza en ambientes virtuales; en este caso los tres docentes realizaron el curso de docencia para la enseñanza en ambientes virtuales<sup>84</sup> que ofrece la UPB y en buena parte se puede ver la influencia de esta formación en la concepción sobre las tipologías de intervención y la dinámica participativa. En lo que se refiere a las tipologías<sup>85</sup> que sugiere el docente del curso de CD se pudo observar que no fueron funcionales para el momento de la evaluación, dado que los estudiantes no restringieron sus intervenciones a una sola de estas tipologías y finalmente el docente reconoce en la entrevista que no funcionó como él suponía. Sin embargo, en alguna medida orientaron la intención de las intervenciones, ello se observó en algunos estudiantes que realizaron participaciones a manera de pregunta para generar reflexiones y dar cumplimiento a lo que se denominó "aporte generador".

(...) o sea por ejemplo ya no soy tan riguroso como con decir bueno... fue hilado, fue generador aunque trato pero no me ciño tanto de eso... yo creo que lo que pasa, sobre todo es que no resulta tan bien porque resultan medio obligatorios, resultan obligatorios, al final de las conversaciones digamos menos sometidas a categorías, a categorizaciones yo creo que podría fluir, al final es lo que uno tiene (...). (Entrevista a docente del curso CD)

Los otros dos cursos plantearon una dinámica similar de intervenciones, basada ya no en la tipología de la intervención como en el curso de CD, sino en el turno de habla: primero una intervención inicial o principal, luego un comentario a otro compañero y luego una respuesta a quien comente mi intervención inicial. En este caso el planteamiento fue más concreto y mucho más condicionado a la evaluación, a lo cual se le atribuye, en buena parte, el cumplimiento de estas reglas por los estudiantes, especialmente en el curso de PC. Para los docentes, en los tres casos, existe una preocupación por estimular o motivar la participación y la cualificación de la misma como base de la construcción del conocimiento de forma colaborativa, aunque ello no depende exclusivamente de las tipologías y turnos de intervención como ya se ha podido ver por el recorrido comparativo de estos tres cursos y sus aspectos contextuales.

Finalmente, a la luz de lo que plantea la pragmática en lo que se refiere a los *infortunios comunicativos* (Austin, 1990) algunas de estas normas de entrada o prescripciones no se adaptan de la misma forma que se espera para todos los contextos didácticos. En esa medida, al no hacer lectura de dicho contexto la prescripción puede influir en las típicas situaciones que aún se observan tales como dar respuestas solo para cumplir el protocolo: *sí estoy de acuerdo, me suscribo al mensaje anterior, me gusta mucho tu comentario*, etc. En otros casos las respuestas simulan una

84 Para conocer sobre la propuesta de este curso puede acceder a: <http://eav.upb.edu.co/diplomado/>

85 Durante el curso de Docencia Universitaria en Ambientes Virtuales las tipologías de intervención: aporte básico, aporte hilado y aporte generador son sugeridas como una forma de cualificar las intervenciones en los foros.

argumentación pero lo que hacen es expresar una idea similar a la anterior que reitera lo que muchos de los mensajes previos ya han expresado.

- Número mínimo de intervenciones que planteó el docente para cada estudiante: en promedio el número de intervenciones al que aspiraban los docentes de los tres cursos fue de 5 intervenciones por cada estudiante y que en coherencia con ello plantearon las tipologías y la dinámica discursiva antes descritas. De acuerdo con los resultados de los tres cursos se observó que en el caso de los foros de PC y HPI, se cumplió con el número mínimo de intervenciones que efectivamente planteó el docente, en relación con el promedio de intervenciones realizadas por los estudiantes, ello se atribuye, en gran parte, a la relación que ambos docentes establecieron entre el cumplimiento de la dinámica y la calificación de dichas intervenciones. En el caso del curso de CD, el número de intervenciones inicialmente propuestas por el docente fue mayor al promedio de intervenciones efectivamente realizadas por los estudiantes. En este último caso el docente manifestó, al final de la actividad, una despreocupación respecto a la interdependencia de la calificación y la tipología de intervenciones.

Ninguno de todos los elementos que se acaban de exponer y que hacen parte de la complejidad de una situación discursiva la determinan completamente, sino que es la interacción entre ellos y el carácter inédito que tiene en sí toda comunicación la que permite una interpretación adecuada de la situación. El discurso se construye en el desarrollo del mismo, es decir que se dan una condiciones de partida pero ellas no determinan su desarrollo.

### 3. Roles docente y estudiante en la interacción en ambientes virtuales de aprendizaje.

#### 3.1. El rol docente

Tabla 6.10 Rol docente: comparativo de los tres cursos analizados

Aspecto asociado al rol docente	Curso 1: Problemas Colombianos (PC)	Curso 2: Herramientas Periodísticas en Internet (HPI)	Curso 3: Comunicación para el Desarrollo 1 (CD)
Área de formación del docente	Ciencias sociales y humanas	Ciencias sociales y humanas	Ciencias sociales y humanas
Velar por el cumplimiento del ritual propuesto	Prioridad alta: presencia de mensajes metacomunicativos explícitos que enfatizan la exigencia en el cumplimiento del ritual.	Prioridad media. Hay presencia de pocos mensajes que hacen referencia al ritual pero no de manera explícita	Prioridad baja: no se encontraron mensajes sobre asuntos metacomunicativos o de reiteración del cumplimiento del protocolo inicial propuesto.
Velar por el cumplimiento de los objetivos de la actividad	Prioridad alta	Prioridad alta	Prioridad alta

<p><b>Velar por la calidad de las participaciones</b></p>	<p>Prioridad media: presencia de mensajes metacognitivos con el fin de que el estudiante amplíe y profundice en sus ideas.</p>	<p>Prioridad alta: predominaron mensajes que solicitaron ampliar algún aspecto de las intervenciones</p>	<p>Prioridad alta: se vieron mensajes que procuraron la calidad en general de la discusión y no dirigidos a un estudiante en particular.</p>
<p><b>Presencia de mensajes que enfatizan la jerarquía docente</b></p>	<p>Expresados en órdenes, amenaza a la imagen, exigencias del cumplimiento de los turnos de habla, señalamiento de errores en forma y contenido, contrargumentaciones, preguntas que solicitan ampliación de ideas, explicaciones para diferenciar conceptos, llamadas de atención por incumplimiento del protocolo</p>	<p>Solicitud de ampliación y ejemplos (generalmente mediante preguntas), confirmación o validación de lo que presentan los estudiantes como ejemplos (rol de experto).</p>	<p>Solo en el inicio de la discusión con preguntas de entrada para que desde allí el estudiante pueda orientar su participación. El docente retoma apartados o ideas de los estudiantes para repreguntar, profundizar, ampliar o reencauzar el diálogo.</p>
<p><b>Diferenciación de su propio rol en un ambiente presencial y uno virtual</b></p>	<p>En el virtual: docente que orienta. En el presencial: docente que desarrolla más los contenidos</p>	<p>Igual en ambos</p>	<p>En el foro ocupa un papel menos central, más desde el lado, más espectador.</p>
<p><b>Recursos de cortesía observados</b></p>	<p>Estrategia de aproximación para motivar al estudiante: destacar trabajo, resaltar respuestas bien argumentadas, complementariedad y acuerdo con las ideas que exponen los estudiantes. Además, realización de respuestas individuales, por lo menos una a cada estudiante durante el foro</p>	<p>Inicio de mensajes con expresiones de acuerdo con el recurso seleccionado por el estudiante. Saludos y despedidas formales y cálidas. Otorgamiento del poder de abrir nuevos tópicos al estudiante (de acuerdo con la configuración que hace la docente de la interfaz de foro). Trato al estudiante como colega de profesión. Realización de respuestas individuales, por lo menos una a cada estudiante durante el foro</p>	<p>Uso de expresiones de cercanía y de horizontalidad en el trato para demarcación de roles (compañeros). Uso de humor en las nominaciones (señoritas). En la mayoría de los mensajes habla para todo el grupo.</p>

<p><b>Trato predominante hacia el estudiante</b></p>	<p>Formal, con tendencia a enfatizar la demarcación de roles (usted)</p>	<p>Formal, sin un énfasis evidente o explícito en la demarcación de roles, uso de un lenguaje de confianza con el estudiante, trato por el nombre propio; también hay presencia de trato grupal en el que se incluye (nosotros). Trato familiar y personalizado.</p>	<p>Informal, cercano, de confianza, sin saludos o despedidas protocolarios. Se dirige prioritariamente a todo el grupo.</p>
<p><b>Presencia de otras voces en su discurso</b></p>	<p>Sí y de manera frecuente referencia a los autores de los textos de obligatoria lectura en la actividad.</p>	<p>No. Su propia experiencia y criterio son los elementos con los que valida las observaciones a los estudiantes.</p>	<p>Sí. Se encuentran referencias a otros autores expertos en el tema o que han definido conceptos; también referencias de las instituciones y organizaciones sociales.</p>

### Imagen que manifiesta del estudiante

- Estudiantes juiciosos que son la minoría y estudiantes no juiciosos que son la mayoría. Los juiciosos no se limitan a lo mínimo en su participación.
- Dejan la entrega de las actividades para el límite de la fecha y responden comentarios a última hora.
- Conciben la materia como "relleno".
- Llegan con muchas deficiencias en la escritura. No se puede corregir eso en un semestre mediante foros.
- Una minoría de estudiantes que están realmente interesados en aprender y una gran mayoría están por cumplir.
- Seleccionan los materiales más cortos para la lectura de comentarios.

- Estudiantes que siempre reconocen el lugar central del docente y que en general conservan un trato formal.
- Algunos confrontan el conocimiento del docente y son muy inteligentes.
- Si se dejan solos en el foro son más tranquilos, se relajan (con el docente hay una dinámica más activa de participación)
- Todos cortados por la misma tijera, uno que otro se destaca y cuestiona
- Tienen diferentes tipos de comportamiento, los que se quedan callados pero ingresan, los que participan, los que buscan al profesor después de clase, los que hacen preguntas y mueven a la participación, los que cumplen con lo mínimo.
- Tienen muchas destrezas tecnológicas que han usado principalmente para la socialización informal (hacer amistades).
- Muchos dejan el trabajo para última hora unos pocos hacen las cosas con tiempo y entran a diario.

- Estudiantes que saben reconocer su lugar (la jerarquía del docente) dentro y fuera del aula.
- Estudiantes con individualidades muy claras, en donde no todos pueden responder de la misma manera a las actividades propuestas. Unos sirven para unas cosas y otros para otras.
- No están preparados para usar las tecnologías para aspectos académicos formales (para el estudio). Son conservadores en el uso de Internet para el aprendizaje, muchos prefieren las clases presenciales.
- Les da dificultad la lectura en general.
- Es posible que lean a los otros pero no se leen ellos.
- No siempre comprenden la diferencia entre los tres tipos de participaciones y les da pereza hacer tres intervenciones.
- Con ellos lo que es obligatorio o muy categorizado no resulta tan bien.
- A veces los mensajes se les vuelven repetitivos y les saturan el correo.
- Son formales en el trato pero informales en el ejercicio académico.
- Con los jóvenes hay que hacer de todo para mantener su atención, tienen muchas dificultades de concentración
- Entre los estudiantes hay jerarquía reconocidas por ellos como: los que hacen buenas participaciones, los malos, etc. De ello depende su reconocimiento como interlocutores

<b>Diferenciación entre el comportamiento de los estudiantes de un curso presencial y uno virtual</b>	En general no. Aunque afirma que el asunto afectivo se puede dificultar en la virtualidad, pero no se impide.	En el ambiente virtual los estudiantes tienen una mayor disposición a participar.	No. Afirma que se comportan igual.
<b>Respuestas individuales a cada estudiante, al menos un mensaje.</b>	Sí. Generalmente al escrito principal. Ver esquemas de turnos de habla.	Sí. Generalmente a los escritos iniciales. Ver esquemas de turnos de habla.	No. Predominan los mensajes dirigidos al grupo
<b>Uso del mismo mensaje para distintos estudiantes</b>	Sí.	No.	No.
<b>Uso de recursos ostensivos tipográficos</b>	Alto: uso de colores, tipos de letra, tamaños, negrillas, mayúsculas, itálicas.	No hay un uso destacado	Bajo. Pocos casos de uso de itálicas y paréntesis para resaltar una intención.
<b>Percepciones sobre el ambiente virtual (el foro)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se aprende a ir a lo fundamental en cuanto a los contenidos porque el docente no se los explica como en la clase presencial. En un curso virtual se dan unas orientaciones, mientras en el presencial el docente puede desarrollar para los estudiantes problemáticas y procesos conceptuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espacio muy demandante, dispendioso y desgastante (se refiere a analizar un foro o un chat).</li> <li>El foro es el que más lleva el peso académico.</li> <li>Permite volver a revisar, permite un registro.</li> <li>Foro: espacio de construcción.</li> <li>Permite reunir el aporte de muchas personas (construcción colectiva).</li> <li>Permite llevar un hilo conductor porque no entran todos al mismo tiempo.</li> <li>Los foros son sitios en los que uno incrementa el conocimiento porque está proponiendo nuevas lecturas, nuevas direcciones, nuevas argumentaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Punto de referencia donde se tocan aspectos que pueden alimentar la clase presencial.</li> <li>Espacio más informal que el aula física.</li> <li>Pueden discutir asuntos que no discuten en el aula. Abren un espacio adicional al aula.</li> <li>Permite operativizar ciertas actividades como por ejemplo un conversatorio que sería más complicado en el aula.</li> <li>El hecho de que todos puedan participar les genera la necesidad de pensar. Diferente a una clase que no todos hablan, pero sí están.</li> <li>Espacio para que los estudiantes puedan tomarse el tiempo y eliminar el asunto de hablar desde la improvisación y por otra parte el miedo a hablar en público.</li> <li>El foro permite que ellos lleven la rienda de la conversación. Interviene cuando algo esta fuera de foco.</li> </ul>

<p><b>Percepciones sobre el ambiente virtual (el foro)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El trato o relación con el docente es "solo" a través de lo escrito, no se puede ver la expresión corporal cuando hablan.</li> <li>• El foro ayuda a asimilar conceptos a tener mayor agilidad en la escritura ("los obliga a escribir y ser claros en las ideas")</li> <li>• Para calificar quita mucho tiempo y es muy difícil.</li> <li>• Es un espacio propicio para la materia porque se abordan temas que se prestan para el debate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se puede comparar y confrontar con los compañeros.</li> <li>• Favorecen la escritura porque se tienen que expresar las ideas claras para que el otro pueda comentar.</li> <li>• Espacios donde los estudiantes se disponen a participar más que en el aula.</li> <li>• Los estudiantes pueden enterarse de lo que hizo el otro, lo cual no ocurre en una clase presencial. Tienen acceso a los trabajos de sus compañeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece las competencias argumentativas y comunicativas.</li> <li>• Tiene más beneficios que inconvenientes.</li> <li>• El foro es una herramienta que posibilita generar puntos de discusión que no se pueden hacer en un espacio físico.</li> <li>• Un buen lugar para la discusión de conceptos o la construcción de ideas colectivas.</li> <li>• Permite ver lo que ellos piensan sobre los temas. Es un termómetro que le sirve al docente para retroalimentación.</li> </ul>
<p><b>Autopercepción de su rol como docente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad e insistencia en las instrucciones desde el inicio (cumplimiento del ritual)</li> <li>• Exigente en los trabajos que deben hacer los estudiantes en cuanto a demanda de lecturas y actividades.</li> <li>• Muy puntual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar mucho en los primeros foros y luego soltarle más el espacio al estudiante.</li> <li>• Reconoce que tanto en lo presencial como en lo virtual el docente tiene cierto protagonismo.</li> <li>• Docente debe provocar al estudiante a tener distintos puntos de vista, le debe conducir a disentir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma el lugar de "casi" espectador en el foro.</li> <li>• "Le genero confianza al estudiante".</li> <li>• Se considera exigente, en especial con los argumentos que presentan en sus escritos ("les doy duro")</li> <li>• Considera que su experiencia con los foros ha sido también un espacio de aprendizaje y que está apenas afianzándose en este tipo de actividades.</li> </ul>

### 3.2.El rol estudiante

Tabla 6.11 Rol estudiante: comparativo de los tres cursos analizados

Contexto/ elemento	Curso: Problemas Colombianos (PC)	Curso: Herramientas Periodísticas en Internet (HPI)	Curso: Comunicación para el Desarrollo 1 (CD)
<b>Áreas formativas del estudiante</b>	Diversas: Administración, Comunicación, Enfermería, Diseño...	Comunicación Social	Comunicación Social
<b>Nivel formativo</b>	Varios	Varios	Sexto semestre
<b>Intención predominante en los mensajes</b>	Mostrar acuerdo, enfatizar las ideas en común sobre el tema en cuestión. Señalar coincidencias, tanto con el docente como con los compañeros.	Mostrar acuerdo y acatamiento de las indicaciones del docente. Evidenciar coincidencia en las ideas, enfatizar, reafirmar.	Ampliar las participaciones de los compañeros, de manera general se quiere mostrar acuerdo con las ideas de los demás estudiantes.
<b>Roles observados en el foro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Autor de texto principal (se dirige a los "otros" en general).</li> <li>· Lector y par crítico de los textos de sus compañeros (se dirige a "otro" en particular).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Autor de comentario inicial (principal) (se dirige a todo el grupo)</li> <li>· Lector y comentarista de un mensaje inicial o de otro comentario. Es un par que en general muestra acuerdo con los argumentos y la selección que hace el compañero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Autor de comentario en el cual destaca la voz propia frente al tema.</li> <li>· Lector y par crítico y que cuestiona mediante preguntas, en muchos casos para dar cumplimiento a los aportes generadores que propone el docente.</li> </ul>
<b>Recursos de cortesía predominantes</b>	Expresiones de agradecimiento por la respuesta o comentario a su mensaje, tanto al docente como a sus compañeros; muestras de reciprocidad en las ideas; explicitar el cumplimiento del protocolo de participación señalado por el docente; elogio al trabajo realizado por los compañeros.	Expresiones de acuerdo y reciprocidad a los otros compañeros que les hicieron comentarios.	Manifestaciones de acuerdo Responder con nombre propio y con diminutivos del nombre. Mayor referencia al grupo en el trato, lo cual demuestra el sentido grupal que tienen los integrantes del curso. Presencia de respuestas concretas a ideas específicas de los compañeros.

<p><b>Relación: temática del foro y roles observados</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Se identifican tres roles:</li> <li>· Víctima de la problemática en discusión.</li> <li>· Victimario</li> <li>· Parte de la solución al problema como jóvenes y estudiantes con acceso a la Educación Superior y futuros profesionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Se identifican los siguientes roles:</li> <li>· Críticos de las empresas de medios sobre las que se hace el comentario.</li> <li>· Lectores de medios.</li> <li>· Periodistas en formación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Se identifican los siguientes roles:</li> <li>· Otro generalizable del que él no hace parte, por ejemplo como ciudadano o parte de la población.</li> <li>· Otro generalizable del que él hace parte.</li> <li>· Otro actor social del que se habla, como las instituciones del gobierno.</li> </ul>
<p><b>Trato predominante hacia el docente</b></p>	<p>Formal, demarca la jerarquía docente con expresiones como: profesor, doctor, profesor Carlos Enrique.</p>	<p>Informal, no hay un uso destacado de saludos formales o nominaciones referidas a su jerarquía o nombre propio.</p>	<p>No hay nominaciones específicas que permitan evidencias de lo formal o informal pero hay un reconocimiento de que el docente tiene un comportamiento igual en la presencialidad que en la virtualidad..</p>
<p><b>Imagen del docente</b></p>	<p>Exigente y que pone mucho trabajo.</p>	<p>Qué mira todo y está enterada de cada cosa que hay en la plataforma. Revisa exhaustivamente e imprime lo que pasa en los foros para revisarlo.</p>	<p>Un docente que en el ambiente virtual está más al lado de la discusión que en el centro. El docente quiere que sea un espacio en donde participen más los estudiantes que él mismo.</p>
<p><b>Trato predominante entre estudiantes</b></p>	<p>Se observó variedad en los grados de cercanía que dependen de si hay un conocimiento previo al curso, en especial los que son de las mismas áreas de conocimiento.</p>	<p>Cercanía y confianza, en el cual se denota conocimiento previo entre algunos de los estudiantes.</p>	<p>Uso de diminutivos en reemplazo del nombre, lo cual demuestra cercanía y confianza. Tono informal que denota conocimiento previo.</p>
<p><b>Presencia de otras voces en sus participaciones</b></p>	<p>Fuentes definidas: generalmente los textos obligatorios (predominio alto). También hay referencia a fuentes indefinidas.</p>	<p>Pocas citas formales, se observó mención a figuras del periodismo destacadas en los medios que ellos reseñan</p>	<p>Pocas citas y referencias concretas, hay más presencia de citas indefinidas.</p>
<p><b>Uso de recursos ostensivos tipográficos</b></p>	<p>Predominio en el uso de comillas para diferenciar otras voces; mayúsculas, para enfatizar conceptos; negrillas, para jerarquización de títulos y subtítulos.</p>	<p>Hay un uso escaso de negrilla, comillas, itálicas y paréntesis, en sus funciones gramaticales convencionales.</p>	<p>Muy poco, principalmente mayúsculas y negrillas para destacar palabras o frases cortas.</p>

### 3.3. La construcción del rol docente

Como se ha observado en los cuadros anteriores, en la construcción del rol docente confluyen factores como: área de formación, importancia que le otorga al ritual conversacional, planteamiento de la participación (distribución de turnos), concepciones sobre los ambientes virtuales, concepción sobre la conversación y el aprendizaje, formas de evaluar, maneras de ejercer control y demostrar poder, lugar que otorga a otras voces en su discurso, trato hacia el estudiante, forma de configuración del foro, recursos tipográficos ostensivos utilizados, mensajes explícitos que marcan su jerarquía docente, entre otros.

Lo que se pretende aquí es contrastar la manera en que los docentes de los tres cursos ponen en juego los factores mencionados. Además, en cada caso, se enfatizan algunos aspectos que permiten destacar el predominio de una intención pedagógica y en relación con ésta un rol particular en dicha actividad.

Para comenzar se observa que una de las principales diferencias es el énfasis que se hace en el cumplimiento del protocolo de conversación y los turnos de habla, es decir el cumplimiento de las normas de participación y su relación con aspectos evaluativos. Así, el curso de PC es el que más exigencia y reiteración hace del ritual y del cumplimiento de las normas de intervención. En coherencia con ello es el curso que mayor número de mensajes metacomunicativos presentó por parte del docente, allí él se encarga de llamar la atención sobre los distintos tipos de participación, la forma de presentar los mensajes y las exigencias sobre las temáticas que se deben tocar en ellos. Sumado a lo anterior, en dicho curso, también se identificó mayor presencia de mensajes que enfatizan la jerarquía y autoridad docente tales como el señalamiento directo de errores, en algunos casos errores de forma como por ejemplo cuando el estudiante no hace el mensajes directamente en el foro sino que lo adjunta en un archivo; y en otros casos señalamientos sobre los contenidos que no fueron abordados por el estudiante en su intervención o de los que se hizo poco despliegue.

En la frontera opuesta al curso anterior podemos ver el caso del curso de CD, en donde el docente inicia con unas instrucciones muy bien delimitadas similares a las de PC, pero en el transcurso de la conversación deja la preocupación por el cumplimiento con este ritual y se concentra en las ideas que la conversación, paulatinamente, pone en juego, con el fin de profundizar en la temática y provocar mayor ejercicio reflexivo en los estudiantes. Así, en el curso de CD no se encontraron mensajes metacomunicativos y la presencia de mensajes que enfatizan la jerarquía docente no estaba relacionada con la exigencia del cumplimiento a la norma, ni con el señalamiento de errores de procedimiento, los mensajes que hace el docente no tienen un tono aprobatorio sino que se confirmó la presencia de contrapreguntas, de reiteraciones sobre algunos temas y de planteamientos de situaciones paradójicas que intentan hacer reflexionar a los estudiantes sobre lo expuesto.

Otro aspecto que se observó fue la autoridad que el docente ponen en juego frente a las temáticas del curso. Ello tiene relación con la forma en que se da participación a otras voces en el propio discurso. En este caso los cursos de PC y CD coinciden en soportar buena parte de las ideas en la voces de autores reconocidos del campo y que en la mayoría de los casos hacen parte de las lecturas que se suministran al estudiante exclusivamente para el foro. En contraste, en el curso de HPI no se observaron citas a otros autores sino que el conocimiento y la experiencia del propio docente son los que validan las participaciones de los estudiantes, allí es dónde el docente despliega con mayor fuerza su autoridad de experto en el área.

Igualmente, en lo que se refiere a la autoridad docente se puede hablar de una transformación de los rituales que la confirman o por lo menos un cambio en las formas expresivas es decir, que para el caso de los encuentros presenciales hay claves en el aula como el tono de la voz, la posición que se ocupa en el espacio y el poder en el otorgamiento de turnos de habla, entre otros, que se despliegan de manera diferente en un ambientes mediado por TIC. Los cursos muestran a través de las situaciones descritas la manera en que los docentes renuevan el ritual para expresar su rol. En el curso de PC, la autoridad se puede evidenciar en los mensajes metacomunicativos en los cuales se dan órdenes, se muestran errores, se solicita cumplimiento de los turnos, en otras palabras se *amenaza la imagen* del estudiante en función del rol jerárquico del docente. Para los otros dos casos las expresiones de autoridad no son prioritarias e incluso se puede observar una relajación del rol en especial en el curso de CD, ello podría relacionarse con el hecho de que en estos dos cursos hay encuentros presenciales, en los que tal vez el docente hace un despliegue de su discurso a la manera tradicional del ritual que marca su jerarquía superior.

En lo que se refiere a las formas o expresiones de cortesía se pudo observar que uno de los puntos más destacados son las respuestas uno a uno, es decir responderle a cada estudiante aunque sea en una ocasión durante el foro, ello como demostración de reciprocidad y de cercanía. Por lo menos dos de los docentes dieron respuestas a cada estudiante en una oportunidad dentro del protocolo, aspecto que se puede corroborar tanto en los esquemas de interacción, como en las respuestas de agradecimiento que hay en el foro. Además, en las entrevistas, por lo menos un docente afirmó que responde uno a uno porque es consciente de que eso es lo que los estudiantes esperan en dichos espacios.

El anterior aspecto permite comprender tanto las concepciones de los docentes como las de los estudiantes sobre su propio rol en un ambiente virtual. Este es un aspecto clave para reflexionar y potenciar en términos del proceso de enseñanza y aprendizaje, cómo operan las concepciones que sobre la comunicación interpersonal se tienen en dichos ambientes. Resulta por lo menos paradójico que se encuentren mensajes individuales pero repetidos para distintos estudiantes, lo cual en términos de la oralidad equivaldría a repetir lo mismo a cada estudiante delante de todo el grupo y en la virtualidad es asumir que se escriben los mismos mensajes, pero a estudiantes distintos porque se asume que no todos los estudiantes leen todos los mensajes y que la dinámica del foro se fundamenta en las diadas conversacionales (el estudiante participa y el docente valida su participación).

Con ello quedan dibujadas las posturas interpretativas que tienen relación con los roles y la cordialidad: respuestas individuales o respuestas grupales, ellas dependerán de las opciones de lectura, ya señaladas por parte de los docentes, durante la conversación misma y sus experiencias previas, en las que además se ponen en escena aspectos como el número de participantes, los tiempos demandados, la dinámica de participación de la situación específica en cuanto al volumen de mensajes producidos y el contenido de los mismos. Lo anterior, a la vez permite entender que las normas son relativas a la propia progresión de la conversación y por más establecido que se tenga un protocolo ello no garantiza que, efectivamente, la comunicación fluya de la manera prevista o que las participaciones logren altos niveles de calidad argumentativa.

En cuanto a la demarcación del rol docente a través del trato, los tres casos dejan ver asuntos diferenciados que pueden estar relacionados con el tipo de modalidad del curso. Así, fue evidente el grado de formalidad diferenciado, siendo el curso de PC el que presentó mayor número de expresiones que denotaron un trato formal y el de menor formalidad fue el curso de CD, curso presencial con actividades complementarias en la plataforma Moodle.

Finalmente, sobre la autopercepción del rol docente, por lo menos dos de ellos manifestaron en las entrevistas asumir un rol distinto: el docente de PC afirma que su función cambia en un ambiente virtual porque se percibe como un orientador y no como quien suministra los contenidos, aunque su desempeño en el foro da cuenta de su autoridad y regulación de los turnos y los contenidos que se deben abordar. En el segundo caso el docente de CD manifiesta que está casi como un espectador de lo que hacen los estudiantes y ello se corrobora en el desempeño observado. Para el caso de HPI, el docente no manifiesta un rol diferente de manera explícita pero su desempeño da cuenta de que es quien valida las participaciones y responde uno a uno ocupando la escenificación central.

La complejidad en la configuración de los roles y el carácter dinámico de la interacción hacen que no se pueda hablar de un rol ideal o de aplicación generalizada, puesto que se debe considerar cada situación de enseñanza y aprendizaje como única. En este terreno dinámico de la interacción un docente deberá tener una actitud reflexiva permanente sobre su propia comunicación y el clima que esta puede crear en un aula y los efectos en los estudiantes. Una alternativa a esta tarea, es que el docente asuma el rol de estudiante cuando mira los acontecimientos de una clase, pero tal como afirma Hargreaves (1986) el docente en su ejercicio tiene dificultades para contemplar la situación desde la perspectiva del estudiante y muchas veces no es conocedor de los efectos de su propio comportamiento.

### 3.4. La construcción del rol del estudiante

En los análisis de mensajes de los estudiantes es clara la unanimidad en la intención predominante de sus participaciones: la expresión de acuerdo o respaldo a las ideas de los compañeros y por supuesto del docente. Hay varios elementos que pueden ayudar a comprender el rol del estudiante sobre la base del consenso y que operaron de manera diferente en cada caso. El primero de ellos se puede explicar como una complicidad o solidaridad por el rol común de estudiantes que comparte una misma situación de aprendizaje. Otro aspecto se le atribuye a la poca preparación que tienen los estudiantes para la defensa de ideas contrarias, aspecto que puede estar relacionado con la deficiente capacidad argumentativa y las exigentes demandas de la escritura dado el despliegue de explicaciones y el tiempo dedicado a la elaboración de una intervención. Un tercer factor se le atribuye, según lo expresaron los estudiantes en las entrevistas, a la cantidad de actividades paralelas que ellos realizan en otros cursos y lo demandante que se vuelve hacer respuestas argumentadas con la frecuencia que a veces les requiere el protocolo, es por ello que lo menos exigente para muchos fue la realización de participaciones que enfatizaran en los mismos tópicos, expresados de una manera diferente pero siempre sobre la misma idea, sin que ello les exigiera la realización de otras actividades como la relectura, la búsqueda de otras fuentes, el respaldo con ejemplos, la lectura de todos los mensajes de sus compañeros, entre otras estrategias que se deberían realizar para configurar una mensaje argumentado.

En respaldo a lo anterior se encontró que, precisamente, buena parte de las expresiones de cortesía entre los estudiantes estaban referidas a expresar la complacencia por la reciprocidad, coincidencia en las ideas y la exaltación de las participaciones cuando justamente estas manifestaban puntos de vista similares.

También se encontró que en los tres cursos hay una variedad de tonos en el trato de acuerdo con la cercanía o contacto previo entre los estudiantes. El curso de PC es el que más variedad presentó en este tópico puesto que es un curso en el que participan estudiantes de distintas áreas del conocimiento, que están en diferentes niveles formativos y que, en muchos casos, nunca se habían visto. Para los otros dos cursos el trato denota más confianza dadas las condiciones de contacto previo entre ellos, no solo en el curso en cuestión, sino porque en muchos casos ya habían visto otros cursos de la carrera y además compartían la misma área de conocimiento.

Por otra parte, los estudiantes en las conversaciones planteadas en los tres cursos debieron cumplir como mínimo dos roles: el de *autor individual*, de un escrito donde expresa las ideas frente al tema central de discusión y *el de lector y par crítico* sobre las participaciones de sus compañeros. Estos dos roles se convierten en la demanda básica durante los cursos. Sin embargo, un estudiante también requiere plantear su rol frente a la temática misma y en este sentido se observó un predominio de su papel como profesional en formación, aspecto que subyace a las demandas que comúnmente hacen los docentes y que tienen que ver con los objetivos generales de un curso.

De manera frecuente, se observó que las conversaciones asincrónicas producen una especie de efecto de relajación del rol, en especial en lo que se refiere a los mensajes que se planifican y escriben directamente en la plataforma y en lo que respecta a la escritura y rol académico. Las evidencias se observan en la informalidad en las normas de citación y en el predominio de respuestas apoyadas en opiniones, sin presencia de argumentos académicos, sino más de corte emotivo y basado en creencias y tradiciones. En contraste, los mensajes en donde se observó mayor formalidad en las citaciones fueron los del curso de PC en donde, precisamente, los estudiantes que anexaron, en forma errada, el archivo al foro evidenciaron un proceso de planeación previa en otro procesador de texto y no usaron los recursos que la propia interfaz que el foro brinda. Si bien ya se había constatado en las entrevistas el uso de procesadores de textos previo a la escritura, en los casos de respuestas cortas para responder o comentar a otro estudiante la escritura se practica, por lo general, directamente en la plataforma y deja ver mayor informalidad, tanto en el tono como en la normatividad gramatical (más errores de ortografía, de redacción, de acentuación y presencia de lenguaje coloquial).

### 3.5. La configuración del otro en el discurso

Para iniciar este tema es necesario reiterar un aspecto fundamental: la importancia de la interacción y la presencia social para los procesos de aprendizaje mediados por TIC. Si no hay un conocimiento del "otro", tampoco se logra una cohesión en el discurso y menos las condiciones de comunicación necesarias para presentar argumentos o contraargumentos dentro de una discusión.

La teoría del ritual de la interacción de Goffman (1987) habla de un repertorio de fachadas (estereotipos) que es limitado y cuya función es permitir una representación colectiva dentro de una situación específica. En los cursos analizados y de acuerdo con las entrevistas se constató que los ambientes virtuales potencian otras caras dentro de los roles tradicionales del docente y del estudiante.

Los estudiantes por ejemplo, percibieron el rol del docente menos central en los cursos de HPI y CD. También manifestaron la percepción de más oportunidades de participación y menor temor que en un ambiente presencial. En general se puede afirmar que se han modificado algunas actitudes que disponen modos de actuar diferentes, los cuales podrían llegar a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el peso específico de la tradición en la que se han instituido ambos roles (docente-estudiante) los ambientes virtuales tienen la potencia de matizar o diversificar algunas caras dentro de un mismo rol tal como ya se ha señalado<sup>86</sup>.

(...) con el docente no tanto por que igual como es Juan David en las clases así es en el foro, pues es una persona totalmente relajada pero no en el sentido de no hagamos nada sino de establecer ese vinculo con el alumno (...)  
(Entrevista estudiantante curso CD)

(...) el primer contacto fue virtual, me cayó bien porque era un correo explicando todo... a mi me cae bien la gente que es capaz de escribir virtualmente como bien (...) entonces la primera impresión fue buena. Ya cuando llegó también igualmente pues querida y... digamos que en los foros ella es ... como que combina lo informal con lo formal... hola chicos miren esto y nos explica lo que hay que hacer (...)  
(Entrevista estudiante curso HPI)

(...) no yo creo... para mi es lo mismo, lo importante de este medio es que muchas veces en el salón hay gente que le da pena hablar o expresar sus opiniones, mientras que acá de alguna forma están obligados hacerlo ya que se lean es otro cuento, pero tienen que participar entonces se presta como para incluir mas al grupo, para ver que están pensando los otros. (Entrevista estudiante curso HPI)

En cuanto a la percepción de los roles o fachadas de los estudiantes por parte el docente se pueden apreciar los siguientes testimonios:

(...) yo pienso que en los cursos virtuales estamos afectados de la misma manera que en los cursos presenciales para el tipo de rendimiento que tenemos con los estudiantes, donde hay una gran mayoría, yo no se si eso será exageración, hay una buena parte de los estudiantes que están por cumplir, por pasar y que hay una minoría que uno llama es la minoría de excelencia que realmente están cualificándose. (Entrevista a docente curso PC)

Entrevista docente HPI

(...) es el mismo de la clase que no participa que de pronto te pregunta a vos o te hace consulta o te busca para orientarlo porque está perdido en algo o te busca a vos en tu oficina ni siquiera en el salón de clase o sea es como trabajar así individualmente, está el que siempre participa, pregunta, cuestiona, es crítico, no está de acuerdo, mueve preguntas que uno nunca se había planteado pues que uno dice rico que todos los estudiantes fueran así, y que igual en clase siempre lanza las preguntas que lo ponen a uno como profesor digamos a patinar (...)  
(Entrevista a docente curso HPI)

<sup>86</sup> Es importante observar que los testimonios citados son del curso bimodal y presencial en los cuales los estudiantes pueden percibir con mayor claridad las diferencias en el comportamiento en ambos entornos.

Si las sientes muy informal yo creo que la asumen de manera informal, pues, si de manera informal es que ellos son formales en el trato pero son informales en el ejercicio digamos académico como tal, cuando te decía ahora que aquí es tan, pues tan poco formal como en el salón, es que en el salón tampoco es que sean unas lumbreras, hay unos estudiantes que son mas formales y que ahí vos encontrás que tienen una escritura mucho mas finas, que son incluso aquellos que recuren a las citas, pues que es diferente a la relación absolutamente informal fuera del aula, pero el comportamiento en ambos lugares es similar. (Entrevista docente curso CD)

Hay, entonces, unanimidad entre los docentes al notar que un ambiente por sí mismo no transforma a un estudiante y coinciden en señalar que el ambiente puede favorecer algunos aspectos en la enseñanza y el aprendizaje o que permite la creación de condiciones para transformar un ambiente pero no quiere decir ello que se transforme al estudiante.

Finalmente, el conocimiento del otro define el tipo de relación que se establece con este. Por ejemplo, si el conocimiento entre dos estudiante es previo a la situación discursiva es a esa persona a la que, generalmente, se le responde en el foro. Sin embargo, también se observó que los estudiantes hacen diferencias sobre el grado de cercanía o distancia social, bajo dos circunstancias: establecer un contacto para la realización un trabajo y tener contacto con otro para leer su comentario. Respecto a lo primero la gente sí manifiesta la necesidad de un conocimiento del otro, pero para leer un mensaje algunos estudiantes afirmaron no mirar quién es la persona sino sólo lo que dice en su participación. En otros casos y de acuerdo a la progresión del propio discurso, los estudiantes se forman una idea de quien es el que escribe cosas interesante y quien no.

## 4. Esquemas de interacción recurrentes: los turnos de habla

### 4.1. Esquema: turnos de habla inicialmente planteados por los docentes en los tres cursos analizados.

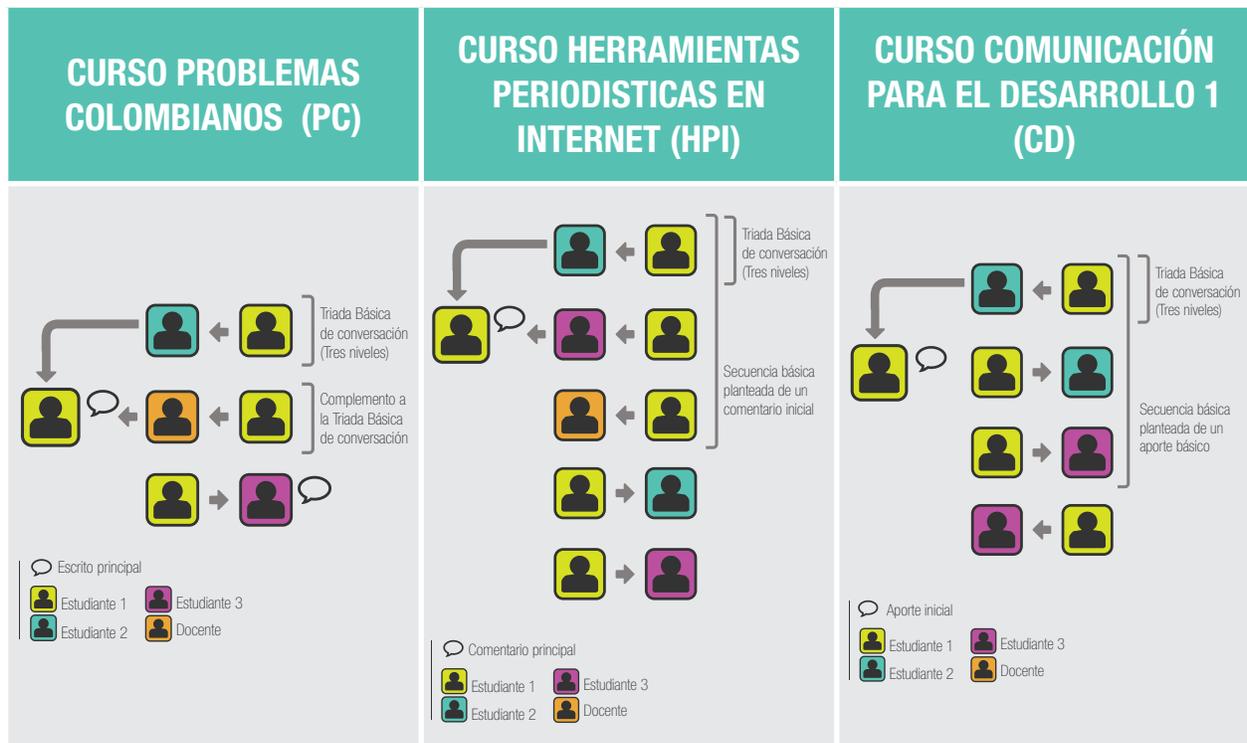


Figura 6.2 Esquemas comparativos de los turnos de habla en los tres cursos analizados.

## 4.2. Estructuración de los turnos de habla: cuadro comparativo

Tabla 6.12 Estructuración de los turnos de habla, comparativo de los tres cursos analizados

Aspecto	Curso: Problemas Colombianos (PC)	Curso: Herramientas Periodísticas en Internet (HPI)	Curso: Comunicación para el Desarrollo 1 (CD)
<b>Apertura de secuencias (hilos de discusión) desde la opción que brinda la interfaz</b>	Una sola secuencia abierta por el docente, sin que los estudiantes pudieran abrir nuevas secuencias.	22 secuencias abiertas por estudiantes.	7 Secuencias, una de ellas abierta por el docente y el resto por estudiantes.
<b>Niveles máximos de profundización que alcanzaron las discusiones</b>	6 niveles	3 niveles	7 niveles.
<b>Porcentaje de turnos de habla del docente (mensajes)</b>	34% de los turnos	22% de los turnos	10% de los turnos
<b>Porcentaje de turnos de habla del estudiante (mensajes)</b>	66% de los turnos	78% de los turnos	90% de los turnos
<b>Número de intervenciones máximo planteadas por el docente para cada estudiante (dentro de una secuencia conversacional completa)</b>	4	6	5 (4)

<b>Número de intervenciones mínimas esperada, por estudiante (Secuencia Básica)</b>	4	4	4
<b>Número total de mensajes esperados y producidos por los estudiantes (basados en la secuencia completa y el número máximo de mensajes )</b>	Esperados: 84 Producidos: 93	Esperados: 48 Producidos: 47	Esperados: 95 Producidos: 55

### 4.3.Observaciones sobre los esquemas de interacción y turnos de habla

El diseño o propuesta inicial de participación que hacen los docentes de los tres cursos (*ver figura 6.2*) está pensado para que el estudiante sea quien más haga uso de los turnos de habla. De esta forma, el número mínimo de intervenciones por estudiante es de 4, y si se tiene en cuenta que la duración de los foros es de aproximadamente una semana se espera entonces que cada estudiante haga una intervención día por medio, como mínimo. Este aspecto ya pone en la superficie un asunto: ¿qué espera un docente en cuanto a la participación de los estudiantes en los ambientes presenciales y virtuales?. Para este caso, la intención inicial es clara, de acuerdo con los protocolos planteados por los docentes se espera que sea un espacio donde el estudiante pueda tener la oportunidad de realizar más intervenciones que las que podría hacer en un aula de forma presencial. Lo anterior, es tanto una intención que se puede interpretar en los docentes como una posibilidad que de suyo tienen las plataformas donde se llevan a cabo los foros virtuales.

Pero si bien el docente espera que sea más numerosa la participación por estudiante, cuando se analizan los cursos a la luz del conocido esquema IRE, (Cazden, 1991) se observa que las actividades de los foros analizadas son iniciadas por el docente, quien introduce el tema con una propuesta que da paso a la discusión. El poder preponderante del docente en la iniciación de los turnos de habla es una característica que se puede generalizar para todas las discusiones entre docentes y estudiantes, ya sea en ambientes virtuales o presenciales, y no constituye ninguna novedad, por el contrario reafirma el poder del docente en el ritual iniciático de las conversaciones y se asume como una función inherente a su rol.

Sin embargo, el esquema IRE como punto de comparación sobre lo que puede acontecer en espacios virtuales resulta contrastante en varios sentidos: lo primero que se puede anotar a partir de los esquemas de conversación observados es que las discusiones asincrónicas tienen gran potencial para equilibrar los turnos de habla a favor de los estudiantes, es decir que permiten que los turnos de habla del estudiante sean mayores o iguales a los del docente, aspecto que en los cursos presenciales no ocurre porque se ha demostrado que en la presencialidad, por lo menos en el esquema de la clase convencional la mayoría de los turnos de habla los ocupa el docente y en otros casos la temporalidad de la clase limita las intervenciones de los estudiantes de un grupo.

En cuanto al poder docente para otorgar turnos de habla se puede afirmar que un espacio como el foro es más flexible en esta distribución, puesto que la asincronía, característica de este espacio, permite que en todo momento los estudiantes puedan participar sin la presencia del docente, contrario a lo que acontece en la presencialidad y en los sistemas sincrónicos como los chats, en donde un docente puede otorgar los turnos de habla mediante algunas convenciones presentes en la interfaz de la mayoría de las plataformas. Así, se puede afirmar que en los foros observados hay "libertad" de participar cuando el estudiante lo

deseo, dirigirle su mensaje a quien juzgue conveniente (o de acuerdo con el protocolo de participación) y ubicar el comentario en el lugar que crea más adecuado para la conversación, y si es el caso, abrir nuevos hilos de conversación<sup>87</sup>, ello en el marco de las instrucciones que cada docente ha considerado desde el inicio.

En relación con los turnos de habla de los docentes y de acuerdo con lo manifestado en las entrevistas, en los cursos de PC y de HPI hay contemplado un turno del docente dentro del esquema total de la secuencia de conversación; en el primer curso (PC) el docente exige una respuesta del estudiante con lo cual forma una triada básica de diálogo: estudiante participa con su escrito principal, el docente lo comenta y el estudiante le responde, lo cual sería un esquema IRE invertido. En el caso del docente del curso de HPI también contempla este esquema invertido en la triada, pero puede estar asociado a la concepción de que su labor como docente es validar cada una de las participaciones de los estudiantes.

En sentido opuesto a lo anterior, los turnos del tercer curso (CD), tienen contemplada una triada básica de la que el docente no forma parte deliberadamente como se constató en la entrevista. El docente asume su rol docente al margen, con el fin de sea un espacio que gestionen los propios estudiantes y hagan uso de la mayor parte de los turnos de habla; de tal forma que el docente no evalúa cada intervención, sino que su intervención depende de la construcción de la ideas, no hay mensajes estrictamente personalizados o uno a uno como sí hacen los docente de los cursos de PC y HPI, quiénes responden a cada uno de los estudiantes, al menos en su intervención inicial (Escrito principal, Aporte Inicial o Aporte Básico).

En contraste, investigaciones como la realizada por Cazden (1991) en la que se analiza una clase impartida por correo electrónico reporta hallazgos sobre: la presencia de múltiples hilos de conversación en un mismo momento, a diferencia del uno a uno de la oralidad; variación de la secuencia tripartita IRE, en donde los alumnos dieron respuestas más extensas y reflexivas y el docente no realizó evaluaciones a cada intervención. Estos resultados de alguna manera coinciden y a la vez se oponen a los actuales hallazgos de los tres cursos, por lo cual no se puede generalizar, sino precisamente considerar los aspectos contextuales (marcos) de cada experiencia de aprendizaje.

Es relevante en las indicaciones de participación que hacen los docentes, la fuerza que explícitamente le otorgan a la interacción entre los propios estudiantes; en reiteradas oportunidades los docentes indican la importancia de comentar las intervenciones de los compañeros y de responderles a los comentarios que estos a su vez les hagan a ellos. Lo anterior permite afirmar que, en estos casos, se busca que el estudiante tenga no solo un mayor número de oportunidades para intervenir sino que pueda entablar diálogo con un mayor número de compañeros y no dirija sus intervenciones solo al docente, con lo cual la jerarquía entre ambos se vuelve mas equitativa en términos de posibilidad de uso de turnos de habla.

Otro aspecto que ya se había mencionado tangencialmente es lo que se refiere a la configuración de la interfaz del foro<sup>88</sup> ya sea con o sin posibilidades de abrir secuencias. Ello tiene implicaciones en la configuración y ritmo del diálogo porque las secuencias tienen, regularmente, como fin abrir un tópico de conversación diferente dentro del diálogo general, la apertura de una secuencia es la traducción en los espacios virtuales a un cambio de tópico dentro de la discusión. Además, tiene alcances en la mecánica de la lectura de las conversaciones porque cada secuencia implica entrar y salir a un subtema, mientras más secuencias se abran o se creen, más subtemas se deben recorrer, pero se podría tener mayor claridad en los tópicos centrales de una temática y con base en ello definir más acertadamente el lugar de la participación. Sin embargo, lo que dejan ver los tres casos observados es que sólo el docente del curso de PC, por experiencias precedentes, tiene claridad sobre las implicaciones que tienen lugar y el momento en el que se decide participar. Para él, según lo afirma, permitir que cada estudiante pueda abrir una nueva secuencia le generó mucho desorden a la hora de calificar. De acuerdo con la entrevista, los docentes de los otros dos cursos no tienen la claridad suficiente sobre de las ventajas o desventajas de la apertura o no de secuencias en una conversación y sus implicaciones para la estructura narrativa de una discusión.

Como ya se dijo, los tres docentes participaron en los procesos formativos del curso Docencia en Ambientes Virtuales que ofrece la UPB; allí se implementó la diferenciación en tres tipos de participación: participación básica, participación hilada y participación

87 De acuerdo con lo observado esta posibilidad de que los estudiantes pudieran abrir secuencias solo se dio en dos de los cursos analizados: Herramientas Periodísticas en Internet y en Comunicación para el Desarrollo 1.

88 Se reitera que los tres cursos observados operaron en la misma versión de Moodle.

generadora<sup>89</sup>. Asunto que los docentes reinterpretan en sus cursos de manera prescriptiva, en especial por las necesidades evaluativas que tienen para estos espacios. En este sentido se observó que en la práctica resulta muy complejo clasificar una participación o un mensaje en uno solo de los tipos de participación mencionados, lo que predomina es una mezcla de estos cuando se escribe. Así, en el curso de PC fue donde la participación se ajustó más a la prescripción, dado el énfasis e insistencia en el cumplimiento del ritual y su relación con la calificación. Por su parte en el curso de HPI no hay un énfasis tan marcado para que los estudiantes cumplan el ritual, pero el docente ejerce una presencia mayor al comentar las participaciones de forma individual, lo cual encauza mucho la dirección que toma la discusión y los turnos de quienes intervienen. En el curso de CD si bien el docente prescribe la dinámica comunicativa bajo el mismo esquema de los anteriores y engancha a ello la evaluación, finalmente el ritual no se cumple ni aproximadamente a lo prescrito y de ello es consciente el profesor, quien finalmente abandona la prescripción para concentrarse en el contenido y claridad conceptual de las participaciones de los estudiantes a quienes no responde uno a uno sino que retoma las ideas de varias participaciones para construir una intervención dirigida a todo el grupo.

El cumplimiento del ritual por sí mismo no garantiza el logro de los objetivos de una actividad en términos cognitivos, tal vez facilite la calificación y cierto control de los turnos, en especial cuando son grupos numerosos (más de 20 estudiantes) para que las participaciones no sean excesivas. El ritual es solo una manera de encontrar un equilibrio en las participaciones, orienta la escritura pero no garantiza la calidad de los mensajes ni su adecuación a los objetivos de la actividad propuesta.

De forma complementaria con lo anterior es necesario analizar cómo influye la asincronía en la estructuración de los turnos de habla. Los espacios que posibilitan la participación asincrónica como los foros permiten la participación continua y permanente, ello quiere decir que los tiempos de lectura y respuesta pueden ser diferentes. Con cada nueva participación se reconfigura la conversación en su totalidad. En la práctica, tal como se pudo constatar en los registros de la plataforma y en las entrevistas es frecuente que los estudiantes o bien inicien una participación pronto o participen al final cuando se cumple el tiempo límite del foro. En el primer caso algunos estudiantes cumplen con lo prescrito en un momento prematuro cuando la conversación apenas inicia su desarrollo y pocos han participado, luego no vuelven a entrar; en otros casos, sucede lo opuesto y es que muchos dejen su participación para el final con las restricciones que el tiempo marca en cuanto a no leer la totalidad de los mensajes ante el volumen acumulado de lectura y responder con premura para darle cumplimiento al ritual; de esta manera se pueden ver participaciones que cumplen la prescripción pero no tienen criterios de calidad y menos son intervenciones efectivas o que aporten y sean coherentes con lo que el grupo ha producido durante el desarrollo del foro.

Si a lo anterior se suma que algunos estudiantes dejan su participación para el final y no alcanzan a ver los mensajes que pueden aparecer de manera simultánea a los suyos, las conversaciones se reducen a responder a un solo mensaje y no consideran el producto narrativo del grupo, es decir que pierde fuerza la potencialidad colaborativa, al pasar a diadas aisladas, con lo cual la construcción progresiva de un diálogo se desconfigura. En otras ocasiones, los docentes preocupados por los plazos temporales definen límites que no permiten el desarrollo natural de un diálogo grupal, que además podría exigir una frecuencia alta de participaciones. Esto es lo que se podría llamar un destiempo (tomando una expresión de Martín Barbero) en la construcción de los diálogos colectivos o retomando la pragmática austriana se estaría en presencia de los llamados “infortunios comunicativos”.

Yo entro al foro hago lo primero pues, pongo mi texto, cuando sea el día o un día antes de que yo tenga que comentar, le comento a alguien y ya después le respondo al otro día le respondo al que me puso algo y ya no vuelvo a entrar (...) no porque es que generalmente la mayoría de la gente los pone el último día, entonces, casi nunca hay comentarios antes, entonces yo a veces sí trato de meterme a ver como qué ha dicho la gente, por ejemplo el foro es para mañana entonces uno se mete ahorita y no hay nada, todo aparece mañana. (Entrevista estudiante curso PC)

Sin embargo, es necesario que sobre el aspecto anterior se consideren las formas, cada vez más generalizadas, en las se reciben las notificaciones de nuevos mensajes de forma inmediata dados los desarrollos de los dispositivos telefónicos. Ello permite estar al día en la conversación y tener más alternativas de responderla en términos de acceso inmediato a ella. Esta posibilidad es otro factor que bien se podrían analizar futuras investigaciones, puesto que también presentan los mensajes fuera del contexto en el que se producen, no obstante este no es un tema que se pretenda desarrollar aquí.

89 Propuesta tomada de Metacursos y denominada rúbrica TIGRE. Para conocer más sobre este tema: <http://aportetigre.blogspot.com/>

## 5.El proceso de escritura en ambientes virtuales: características de los textos producidos por docentes y estudiantes.

### 5.1.Producción textual del docente

Tabla 6.13 Caracterización de los textos de los docentes en discusiones electrónicas, comparativo de los cursos analizados

Aspecto	Curso: Problemas Colombianos (PC)	Curso: Herramientas Periodísticas en Internet (HPI)	Curso: Comunicación para el Desarrollo 1 (CD)
<p><b>Tipos y caracterización de mensajes según la función pragmática que cumplen en el foro</b></p>	<p>Mensaje de iniciación de las discusiones: tienen tanto indicaciones procedimentales como sobre las temáticas que se abordarán durante el foro. Su intención más frecuente es dar una orden. Es un mensaje extenso con predominio de instrucciones sobre el protocolo de participación. Igualmente, hay un uso ostensivo de recursos tipográficos como el color del texto y el tamaño de las letras, con el fin de resaltar las fechas de entrega. Predomina la información instructiva para la participación y en relación con ello para la calificación. Es un mensaje que marca claramente la superioridad jerárquica del rol docente.</p> <p>Mensajes metacomunicativos: enfatizan en el cumplimiento del ritual tanto en el procedimiento como en los contenidos. Su intención más frecuente es señalar errores y solicitar que se citen o incluyan las ideas de los autores de los documentos.</p> <p>Mensajes específicos de la temática: en ellos el docente valida, amplía o corrige las intervenciones de los estudiantes respecto a los tópicos principales.</p>	<p>Comentario del docente al escrito principal del estudiante: es un texto que tiene por objetivo validar la selección y argumentos de los recursos que eligen los estudiantes. Es un mensaje que tiene en general dos o tres párrafos cortos. En él se identificó un esquema propio y recurrente que se puede dividir en tres partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Párrafo inicial: en el que se manifiesta el acuerdo con el estudiante.</li> <li>• Segundo párrafo: donde se amplían las ideas y se complementa lo dicho por el estudiante con información adicional.</li> <li>• Tercer párrafo: se solicita ampliación, generalmente mediante una pregunta que hace explícitamente el docente, con el fin de que el estudiante intervenga de nuevo en respuesta al requerimiento.</li> </ul>	<p>Mensaje Inicial o de apertura de secuencia: tiene tanto contenidos procedimentales como ideas o cuestionamientos específicos sobre la temática en cuestión. Este texto inicia con un tono de cercanía, más como una invitación a participar activamente en el foro debido a que es la actividad concluyente del primer módulo temático; luego tiene aspectos procedimentales para los estudiantes y finaliza con una pregunta que pretende motivar el inicio de las participaciones.</p> <p>Comentarios a las ideas de los participantes: son mensajes que el docente escribe, a veces a un solo estudiante y otras al grupo en general. El párrafo inicial destaca aspectos específicos de las intervenciones de los estudiantes que se deben profundizar. En dichos comentarios también se identifica un segundo párrafo en donde el docente amplía la información y los argumentos; y el tercer párrafo o párrafo de cierre que siempre deja una pregunta o un cuestionamiento para que los estudiantes puedan seguir sus intervenciones hacia dichos tópicos. La extensión de estos textos es de 3 a 4 párrafos.</p>

<b>Presencia de protocolo de saludo y despedida en los mensajes</b>	Poco frecuente	No hay saludos formales pero el docente, generalmente, inicia los mensajes con el nombre específico del estudiante. Siempre despide los mensajes con su firma.	Poco frecuente
<b>Tono predominante a lo largo de los mensajes</b>	Formal	Formal	Informal

## 5.2. Producción textual del estudiante

Tabla 6.14 Caracterización de los textos de los estudiantes en discusiones electrónicas, comparativo de los cursos analizados

<b>Aspecto</b>	<b>Curso: Problemas Colombianos (PC)</b>	<b>Curso: Herramientas Periodísticas en Internet (HPI)</b>	<b>Curso: Comunicación para el Desarrollo 1 (CD)</b>
<b>Tipos y caracterización de textos según la intención pragmática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervención inicial: texto obligatorio e individual. Es producto de un trabajo previo de lecturas obligatorias y complementarias. Predominan los mensajes descriptivos, expositivos y emotivos. Es el texto más extenso, tiene un promedio de 10 párrafos por mensaje. Está dirigido a todo el grupo.</li> <li>Comentario a escrito principal de un compañero: expresa acuerdo con la ideas del otro. Son mensajes cortos, generalmente de 2 -3 párrafos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comentario principal (inicial): texto central en donde el estudiante reporta un recurso, en general de manera descriptiva y aporta algunas explicaciones que justifican su elección. Predominan los mensajes en primera persona del singular y dirigidos a todo el grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aporte básico inicial: Equivale al aporte inicial sobre lo visto en las sesiones presenciales y las lecturas de la plataforma.</li> <li>Aporte hilado: son mensajes que retoman ideas anteriores para ampliar, explicar, enfatizar, presentar nuevos tópicos, etc. En el aporte básico inicial pueden incluirse las respuesta a otros mensajes realizados por los compañeros. En general toda intervención debería estar hilada en relación con algún otro mensaje.</li> </ul>

<p><b>Tipos y caracterización de textos según la intención pragmática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respuesta a los comentarios realizados por los compañeros y por el docente al escrito inicial: reitera el acuerdo con las ideas, tanto del docente como de los compañeros. Es el mensaje de menor extensión de los tres. Son mensajes de énfasis y reiteración que tienen una extensión general de 2 párrafos, pueden ser interpretados como una muestra de cordialidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comentario a intervención principal de otro compañero: mensaje corto en el que se manifiesta acuerdo. Predominan los mensajes descriptivos y aprobatorios. Fue el tipo de mensajes más abundante. Varios de estos mensajes permitieron ampliar la información.</li> <li>Respuesta a comentario de otro compañero o del docente: Mensaje corto (un párrafo) enfatiza y reitera el acuerdo en las ideas. Su intención en establecer reciprocidad (cordialidad).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aporte hilado y generador: además de ser hilado se espera que se tengan mensajes generadores, es decir que su intención sea dejar reflexiones, preguntas, cuestionamientos para ser respondidos por el grupo en posteriores intervenciones.</li> </ul>
<p><b>Estructura textual predominante en el mensaje.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Párrafo de entrada: en la mayoría de los casos se explicita la visión personal sobre la problemática o se le da entrada a los temas centrales de los que se hablará. Algunas veces inician con la referencia a la idea de un autor y desde allí desarrollan el resto del mensaje. Además, dejan claro el cumplimiento de la orden de apoyarse en las lecturas obligatorias.</li> <li>Párrafo de desarrollo de ideas: se trata de ampliar o darle desarrollo a la idea o ideas centrales o tópicos prioritarios mediante descripciones y explicaciones. En otros casos se desarrolla la relación causa - efecto.</li> <li>Párrafo final o de cierre: son los párrafos en donde hay un tono más emotivo y se le habla al grupo en general, en él se exhorta a la acción y a la reflexión (desde el deber ser) o se mencionan tópicos que pueden ser importantes pero que no se alcanzaron a desarrollar, solo se enuncian. En otros casos, este último párrafo tiene la intención de concluir.</li> </ul>	<p>En general en este foro predominan los mensajes breves que no evidencian una estructura interna clara. En los mensajes clasificados como comentario principal (inicial) hay una estructura básica que se puede dividir en dos párrafos: un planteamiento descriptivo y luego una justificación de lo que allí se sugiere.</p>	<p>No hay una estructura interna clara que se puede evidenciar de manera recurrente en los mensajes. Lo que se pudo identificar con más frecuencia dentro de los mensajes fueron las finales cuestionadores que acompañaron varios mensajes en respuesta a la solicitud del docente con respecto a los mensajes generadores.</p>

<b>Presencia de protocolo de saludo y despedida</b>	Media. En especial se firman los mensajes o participaciones iniciales que se pusieron como archivo adjunto.	Baja: se observaron muy pocos mensajes en donde se cumpliera con ello	Muy Baja: presencia casi inexistente.
<b>Extensión más frecuente de los textos</b>	Variable, según tipo de texto, por ejemplo: en el texto principal el texto mas largo fue de 26 párrafos, aunque en promedio se puede hablar de 10 párrafos; en los textos de respuesta a comentario los textos extensos fueron de 5 y en promedio de 2 a 3; los textos cortos, entre 1 y 3 párrafos.	Entre 2 y 3 párrafos	Entre 1 y 2 párrafos Máxima 6 párrafos, mínimo 1
<b>Prácticas encontradas en el proceso de escritura</b>	Los estudiantes manifiestan, en general, que elaboran los textos en un editor como Word, en especial para el mensaje más extensos es decir la intervención inicial. Los otros mensajes (comentario y respuesta a comentario) lo hacen directamente en la plataforma, en la mayoría de los casos.	Reportan los dos tipos de prácticas: tanto en Word, práctica asociada a los escritos individuales iniciales, como directamente la escritura en la plataforma.	Reportan los dos tipos de prácticas: tanto en Word, práctica asociada a los escritos individuales iniciales, como directamente la escritura en la plataforma.

Si bien cada tipología de participación debería corresponder a un tipo de texto, lo que se vio en la práctica es que los mensajes producidos no se pueden clasificar en uno solo de estos tipos de intervención, porque tienen al tiempo características de las tres tipologías.

De manera general se observó que predominan mensajes que destacan la posición personal frente al tema, muy basada en las creencias y los mensajes que amplían y cuestionan, especialmente en los párrafos finales en donde incluyen preguntas para generar nuevas participaciones.

### 5.3. Análisis sobre la escritura en ambientes virtuales

#### 5.3.1. La escritura de los docentes

En un escenario educativo la escritura del docente se constituye prácticamente en un modelo a seguir para el estudiante. En esa medida, un foro es un escenario idóneo para exponer dicha escritura. De acuerdo con lo observado en la producción textual del docente en los tres cursos analizados hay varios aspectos que conviene destacar, ya sea por la similitud o por las marcadas diferencias encontradas entre sí. Un primer aspecto tiene que ver con la intenciones de la escritura de los docentes, así se puede hablar de un texto cuya intención es guiar la escritura del estudiante al establecer las condiciones y característica que deben tener las participaciones. En este caso, los mensajes de apertura del docente contienen una especie de declaración de principios prescriptivos sobre los tipos de intervenciones que deben hacer los estudiantes durante su participación y que de ellos dependerá buena parte de los criterios para su evaluación.

Un segundo aspecto se refiere a los textos en los que el docente quiere hacer observaciones específicas sobre el contenido. En este caso lo que define su intención es ampliar ideas, validarlas, complementarlas, reorientarlas, señalar errores, retomar ideas de otros autores, ejemplificar situaciones, contextualizar afirmaciones y plantear preguntas para continuar la discusión. En cada curso hay unas intenciones que predominan sobre otras, lo cual tiene que ver con las concepciones del docente no solo frente al tema en cuestión, sino frente al aprendizaje, la evaluación y la propia participación en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC.

En cuanto a los textos del docente quien escribe más extenso es el profesor del curso PC, ya que inserta en sus mensajes bloques de texto con respuestas que ya había utilizado con varios estudiantes en mensajes anteriores, lo cual hace aún más larga su participación. A lo anterior se le suma que es el curso en donde comparativamente el docente ocupa más turnos de habla durante el foro. En los otros dos cursos hay una escritura corta y menos turnos de habla ocupados. Lo anterior coincide con las modalidades señaladas de cada curso, es decir que en el curso de PC, que es virtual, el docente ocupa el 34% de los turnos producidos; en el curso de HPI, que es bimodal el docente ocupa el 22 % de los turnos de habla y por último en el curso de CD, que es un curso presencial con apoyo en actividades en la plataforma el docente ocupa el 10% de los turnos de habla.

En lo referente al uso de recursos tipográficos se observa que el docente que hizo mayor uso de ellos fue el del curso de PC, en especial en el texto inicial donde declara las prescripciones participativas, los tiempos de entrega de trabajo y los plazos de las intervenciones. En general, en el resto de los cursos predominó el uso de itálicas, mayúsculas y paréntesis.

En lo que tiene que ver con los párrafos de inicio de los mensajes fue común encontrar, en los tres cursos, mayor recurrencia a comenzar los textos con el señalamiento bien sea de un acuerdo con lo expresado por el estudiante o por el contrario con los aspectos que el estudiante debe mejorar. Se puede afirmar que estos son los textos típicos o esperados del rol docente en cualquier situación comunicativa ya sea virtual o presencial.

### 5.3.2. La escritura de los estudiantes

Cómo ya se había señalado en los cuadros presentados (*Tabla 6.14 - pág. 239*) se identificaron dos tipos de textos generalizados:

- Texto inicial: o también llamado "texto principal", con el que un estudiante define su posición individual frente al tema y lo dirige a todo el grupo. Es el mensaje más extenso y el que mayor planeación tiene por parte del estudiante. Le permite poner en juego su subjetividad e individualidad frente al tema y por lo tanto al docente le sirve para conocer las comprensiones que cada uno de los estudiantes tiene del tema y del propósito de la actividad, es decir que esa primera participación funciona de parámetro para ver cómo entendieron los estudiantes la actividad. Son los mensajes que más fueron objeto de una retroalimentación extensa e individual del docente.
- Texto de respuesta: son todos aquellos que responden a mensajes anteriores y están, generalmente, dirigidos a otro estudiante. Tienen un carácter dialógico y se unen por duplas. Dentro de esta clasificación también se pueden incluir los mensajes de respuesta al docente, que conservan rasgos de un mensaje formal, y los mensajes de respuesta a los compañeros donde el trato denota confianza o por lo menos más horizontalidad en la jerarquía de roles. En general son mensajes cuya intención predominante es mostrar acuerdo y en algunos casos ampliar un aspecto puntual.

Los párrafos de inicio se caracterizan por expresar, de entrada, la posición personal o el acuerdo con el mensaje anterior. En los cierres de los mensajes predominan párrafos en donde el tono emotivo llega a su nivel más alto y se explicitan los compromisos que deben ser asumidos de acuerdo con el deber ser de la formación profesional. En otros casos se dejan planteadas preguntas que responden a la demanda de hacer comentarios generadores de nuevas intervenciones.

La extensión de los textos es tal vez uno de los aspectos que, en principio, parecían irrelevantes, pero a medida que se realizaron las entrevistas a los estudiantes se pudo corroborar que es un factor que incide directamente en la lectura de los mensajes de los compañeros, es decir que uno de los criterios para seleccionar si leen o no una participación es su extensión. De acuerdo

con lo observado en los tres casos, se considera un texto extenso aquel que tiene de 4 párrafos en adelante (ello también depende de la extensión de cada párrafo). De los tres cursos estudiados el que más volumen de texto produjo fue el curso de Problemas Colombianos, tanto por el número de participantes involucrados como por la distintas intenciones en el uso de los turnos de habla, y si a ello se le suman las participaciones extensas del docente resulta ser el curso que más cantidad de escritura produjo en el foro.

En general los estudiantes manifiestan que perciben el proceso de escritura en este espacio como una actividad más informal que la elaboración de un trabajo para entregar, la asimilan a una conversación o a un tipo de escrito que cabalga entre la oralidad y la escritura. Ello en buena parte muestra el predominio de expresiones coloquiales, lugares comunes, descuido en las normas ortográficas y ausencia de citación según normas y los estilos.

En cuanto al uso de otros recursos tipográficos se observa que en los tres cursos su uso es bajo por parte de los estudiantes, siendo el curso de PC en el que los estudiantes y el propio docente los usan con mayor frecuencia, en especial las mayúsculas, las comillas y las negrillas, que se utilizan, en estos casos, para resaltar el sentido de un concepto, la fuerza de una idea y la voz de otro que se introduce en el discurso. A pesar de que la interfaz en que se desarrolla el curso tiene posibilidades de usar distintos tipos de letra, color, emoticones, insertar imágenes, realizar links entre otros, los estudiantes poco exploraron estas posibilidades expresivas en su escritura. Lo cual resulta paradójico si se compara en el uso que los jóvenes hacen de estos recursos para fines de socialización en redes sociales.

Este uso diferenciado de recursos expresivos en un foro académico o en una red social, se podría explicar argumentando que los estudiantes distinguen claramente los propósitos de cada espacio y de acuerdo con ello adaptan el lenguaje, o para seguir con las expresiones de Goffman (1987) hacen una escenificación diferente para cada acto de habla o como lo diría Ana Gálvez Mozo (2005) en un ambiente virtual también hay una escenificación denominada "Puesta en Pantalla", mediante la cual las personas que interactúan en los entornos virtuales realizan un enorme y complejo esfuerzo para presentarse ante los demás, una persona puede realizar múltiples puestas en pantalla, o lo que para Goffman se denominan las caras (microsocial), que pueden ser cambiantes, sin que ello implique necesariamente un cambio de rol (macrosocial).

Sin embargo, también se escuchó la voz de un estudiante entrevistado, quien destaca la importancia del uso de recursos propios de la web como los links bien sea a videos o sitios de interés en la red que complementan el tema y que según manifiesta hace parte de los criterios que pone en juego para la selección de los mensajes que efectivamente lee en los foros:

Yo sí sé como cuáles me interesan más, por los comentarios previos que han hecho en otros foros, pero yo sí miro todos, hago como un paneo general y ya como lo que me llame la atención... casi siempre me llama la atención si pusieron una foto, si pusieron como otras cosas... pero si solamente es texto como que... de pronto leo por encima a ver si sí me gusta o no, pero no es que me ponga a leer todo juiciosa, nooo. Si me llama la atención lo comento (...)  
Casi siempre cuando los compañeros ponen fotos o videos se comentaba más la entrada de ellos que una persona que ponía solo texto, entonces yo creo que es como la creatividad, casi venderle la opinión al otro para que me la mire, entonces yo creo que es como la capacidad de escribir bien y la creatividad en el momento de complementar.  
(Entrevista estudiante curso HPI)

Lo anteriormente señalado emerge como una tendencia que toma fuerza en la caracterización de los textos en los foros y en general de lo que se produce en la Web y marca el interés de los estudiantes en la actualidad, ello sumando a los testimonios en los que reiteradamente, los estudiantes refieren su reticencia a leer textos extensos.

Sí, pero me gusta mucho, igual cuando, no sé uno no se tiene o sea me ponen a leer un libro en... virtual y no me gusta, prefiero imprimirlo por largo que sea, pero ya para mirar noticias como uno ve o sea el texto para noticias en Internet es más breve es algo que leyó uno y ya cierras la ventanas y sigue haciendo lo que estaba haciendo, pero es por brevedad que sí lo leo, algo mas rápido. (...) yo creo que soy de los pocos que escriben mucho, varios me han criticado mucho que escribo mucho pero hablo muy poquito, pero yo creo que en este medio hay que escribir poquito para que lo lean, como te dije anteriormente a uno le da pereza ver toda esa pantalla llena de texto entonces uno

recurre siempre a las mismas personas que conoce, que tienen ya como la percepción de cómo hablan, de qué dicen, me parece que entre más poquitos es más, en este caso. (Entrevista a estudiante curso HPI)

### 5.3.3. Otros hallazgos en torno a la escritura

Es importante anotar que en los tres cursos se observó una coincidencia con respecto al desuso en los saludos y las despedidas, especialmente entre los estudiantes. Ello se puede asociar a la continuidad de la conversación que se configura en la mente de los participantes y a la inmediatez que se le quiere otorgar a esta comunicación.

Como aspecto inédito y particular del curso de PC se observó que los estudiantes introdujeron al inicio de su participación la enunciación del tipo de mensaje, es decir, explicitaron si era un mensaje de réplica y para quien estaba hecho, por ejemplo: "comentario sobre el escrito de Sara Velásquez". Son aspectos que se introducen para esa situación particular dado el énfasis que hace el docente sobre el cumplimiento del protocolo y su relación directa con la calificación.

En cuanto a la planeación de la escritura los estudiantes dan cuenta del uso de procesadores de texto, especialmente para los textos de mayor extensión, allí pueden corregir la ortografía y luego pegan este texto en la plataforma. En otros casos, como en las respuestas a otras participaciones, la escritura se hace directamente en la plataforma.

En lo que se refiere a los procesos de lectura los testimonios de las entrevistas permitieron identificar dos formas de proceder: una de ellas es la construcción de la participación mediante el trabajo de lectura y escritura al que dedican dos horas en promedio; y la otra forma de lectura y escritura reportada es que miran las participaciones durante la semana, toman nota en un archivo de Word, buscan en Internet y con este material construyen el escrito o texto de la participación en otro momento o en el momento mismo en que realizan la búsqueda de información.

Otro aspecto de la escritura académica es el de las normas de citación<sup>90</sup>. En general no se observó un uso adecuado de estas, lo cual podría estar asociado a factores mencionados como la relajación del rol.

<sup>90</sup> Existen muchos formatos para ello que están clasificados de acuerdo con la publicación o las áreas de más uso. Por ejemplo para el caso de las ciencias humanas y sociales a donde pertenecen los cursos analizados, uno de los estilos de citación más usados es el de la American Psychological Association o conocido como APA.

## 6. Importancia del discurso argumentativo dentro de un ambiente de aprendizaje

### 6.1. Concepciones sobre la argumentación que manifiestan los docentes de los tres cursos analizados

Tabla 6.15 Concepciones de los docentes sobre la argumentación

Aspecto	Curso: Problemas Colombianos (PC)	Curso: Herramientas Periodísticas en Internet (HPI)	Curso: Comunicación para el Desarrollo 1 (CD)
Referencias de los docentes sobre la argumentación en las conversaciones asincrónicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>· No es simplemente estar de acuerdo, se debe buscar un autor, reforzar.</li> <li>· No se trata de opinar. Se debe estar soportado en conceptos, paradigmas y axiomas que no se le pueden aplicar a todo (rigurosidad de los conceptos).</li> <li>· Argumentar es demostrar una idea, desarrollar una idea tras de otra, aplicar una idea con respeto a un hecho de la realidad.</li> <li>· Con la escritura se permite desarrollar la argumentación.</li> <li>· Es plantear una definición pero debe explicarla con unas ideas que son argumentos, que desarrollan el concepto, que argumentan de una manera más o menos lógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Que en sus textos tengan referencias, fuentes (validez).</li> <li>· Que tengan las razones por las que eligen. los recursos que recomiendan.</li> <li>· Que busquen otro tipo de cosas</li> <li>· Una contribución más fuerte con el conocimiento.</li> <li>· No es solo estar de acuerdo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Que hablen desde sus experiencias o desde una situación concreta.</li> <li>· Que incluyan referentes.</li> <li>· Hay una progresión de los primeros foros a los últimos, en donde sí se ven más referentes y teorías del curso (ya no hablan tanto desde "me parece")</li> <li>· Reflexión argumentada desde los textos y la teoría.</li> </ul>

### 6.2. Observaciones sobre la argumentación y el diálogo

Dentro de los elementos que coinciden en destacar los docentes durante las entrevistas y en las observaciones que hacen a los estudiantes durante la conversación asincrónica, se pudo evidenciar que hay una reiteración en la importancia que tienen los referentes en los que validan sus intervenciones. Los tres docentes insisten en la necesidad de sustentar las participaciones mediante otras voces reconocidas e incluso autorizadas por ellos, puesto que en varios casos las suministran como las fuentes (autores) de las lecturas obligatorias y complementarias, que sirven como material de apoyo de los contenidos del curso. Es claro, entonces, que una característica discursiva como la heteroglosia es un propósito en el que reiteran los docentes y ello se cumple no solo para los ambientes virtuales sino para todo proceso formativo académico que reconoce que los procesos argumentativos tienen un apoyo importante en las voces referenciadas.

Igualmente, los docentes coinciden en que un ejercicio de escritura como el que plantea un espacio asincrónico, en este caso el foro, se convierte en una práctica idónea para mejorar el ejercicio argumentativo de los estudiantes. Los docentes afirman haber observado, de manera informal, un cambio entre la manera cómo se argumentaba en los primeros foros y en las intervenciones de los últimos, en los cuales afirman haber evidenciado un apoyo más frecuente en otras fuentes. Lo anterior podría ser un indicio de un proceso de transformación de la escritura hacia un tono académico acorde con el plano formativo escolar.

También se pudo observar que existe una solicitud explícita por parte de los docentes de que los estudiantes aborden y asuman aspectos diferentes a los sugeridos dentro del curso, es decir que existe la aspiración de que los estudiantes puedan aportar aspectos inéditos, de su propia experiencia o que no han sido abordados por los documentos y contenidos suministrados; así los docentes consideran ideal que los estudiantes miren más allá de la propia clase. Sin embargo, la práctica observada en el ejercicio de escritura del estudiante da cuenta de que en la mayoría de las intervenciones lo que se hace es una enunciación de acuerdos y reiteración de lo que ya han dicho otros compañeros, hecho que corroboran los mismos estudiantes cuando afirman que en algunos momentos los foros se tornan repetitivos y que ello es uno de los motivos para abandonar la lectura.

Si bien hay un discurso del docente que enfatiza en la importancia de argumentar y soportar las ideas en las lecturas de apoyo y en contribuir con la conversación mediante nuevos aspectos o miradas, los mensajes dan cuenta de que este discurso aún es necesario que tome sentido y lo apropien los estudiantes en su práctica. No basta que ello sea una reiteración del docente, aunque es un aspecto básico el mantener dicho objetivo, también es necesario que sea una práctica consciente y que más que cumplir con un protocolo de intervenciones se pueda asumir como un espacio común para la construcción grupal. Se hace necesario profundizar en la comprensión que hoy se tiene sobre la cooperación discursiva y su progresión, pues lo que esta investigación evidencia con claridad es que hay un predominio del interés por mostrar acuerdo más que por profundizar en los argumentos.

Se puede afirmar que la presencia recurrente de expresiones (en total 118 citas) asociadas a los códigos denominados como *expresión verbal emotiva y expresiones populares (lugares comunes)* tiene una relación directa con la deficiencia argumentativa encontrada en los mensajes de los estudiantes. Ello quiere decir que en muchas participaciones los estudiantes respondieron desde un conocimiento popular o afectivo más que académico, soportado en creencias o en el conocimiento popular, que si bien puede tener un valor dentro de las consideraciones interpretativas de un tema, no es el tipo de argumentos central que se pretende aporten los estudiantes en un proceso académico de formación profesional. En contraste, el objetivo de un espacio de discusión es trascender esos lugares comunes y para ello se requiere del compromiso del estudiante frente a su grupo y la distinción de su función dentro de éste.

En lo que se refiere a la intencionalidad de las intervenciones se reitera que la intención predominante en los enunciados de los estudiantes es la de mostrar acuerdo, enfatizar o reiterar sobre el mismo argumento y tópico. Por el contrario intenciones como contraargumentar, cuestionar, reflexionar, justificar tienen una recurrencia menor entre los enunciados que realizaron los estudiantes. (Ver Tabla 6.2 - página 201)

Lo anterior entonces, puede asociarse a varias circunstancias, algunas de las cuales ya han sido señaladas a lo largo de los análisis pero que se enumeran aquí:

- Deficiente formación previa en estrategias comunicativas argumentales, las cuales, según lo señala uno de los docentes en la entrevista, son un problema con el que llegan los estudiantes desde su formación secundaria.
- Poca apropiación temática que dificulta la estructuración de escritos argumentales.
- Poco interés en el curso específico, por lo cual las participaciones se hacen para cumplir con lo mínimo.
- Deficiente competencia en la expresión escrita, la cual dificulta la construcción de argumentos en sus participaciones.
- Concurrencia de actividades académicas durante el semestre, lo que implica para el estudiante una demanda alta de tiempo, que a su vez le exige priorizar los cursos a los que dedican más tiempo y rigor<sup>91</sup>.

91 Este caso puede presentarse con mayor recurrencia en el curso de Problemas Colombianos, ya que no es un curso del ciclo de formación específico y por tanto tiende a ser una materia que tradicionalmente la han asumido los estudiantes como un curso de "relleno".

- Poca claridad sobre lo que es un escrito argumental.
- Interpretación errónea de que contraargumentar a un compañero es una falta a la cortesía (señal de poca madurez argumental del grupo) y que por la condición del rol compartido como estudiantes se debe estar de acuerdo en él.
- Baja conciencia frente al aporte individual al grupo y mayor preocupación por el cumplimiento individual con el ritual, en otras palabras es cumplir con participar y no necesariamente cumplir con aportar a la producción del grupo frente al tema, dos cosas que implican procesos y actitudes diferentes.

La madurez para contraargumentar las ideas de un compañero es un tema en el que es pertinente retomar las ideas de Goffman (1987) cuando habla de la necesidad de mantener lo que denomina una fachada de consenso (o apariencia de acuerdo), asunto al que él se refiere para definir las demandas o rituales comunicativos y no necesariamente acuerdo en las ideas sobre los temas abordados, se trata de un consenso para que la comunicación funcione y a eso se debería referir el acuerdo para no caer en intercambios poco productivos de ideas que no se cuestionan sino que se apoyan sin despliegue de argumentos.

En esa medida es necesario un trabajo explícito con los estudiantes, que les permita tener claridad sobre los *consensos de trabajo*, sin que ello implique que conciban la contraargumentación como una amenaza o el principio de un conflicto. Hace falta que los estudiantes tengan clara esta distinción en la que se pueden y deben respetar los rituales y las normas de conversación pero al tiempo manifestar el desacuerdo con las ideas de los otros.

Pese a lo anterior, se pudieron observar mensajes que demuestran la manera en que el docente puede favorecer la capacidad argumentativa del estudiante cuando hace intervenciones en las que les señala los errores en la interpretación de algunos temas, les solicita ampliación, les hace preguntas que les ayuden a llegar a cierto nivel reflexivo, les solicita contextualizar las ideas, etc. A ello se suma una ventaja intrínseca de la mediación tecnológica y es la posibilidad de tener el registro de las participaciones disponible en todo momento como memoria de lo que se ha dicho durante la conversación por parte de todos los miembros del grupo, ello como el previo a la construcción de cada nueva intervención.

En lo que respecta al espacio específico analizado - el foro - se observa que hace parte de un interés común de los docentes por incorporar los procesos argumentativos como estrategia cognitiva para la comprensión de conceptos dentro de sus cursos. Allí, el estudiante, en mayor o menor medida se ve compelido a tener una posición individual, de la que un grupo tiene registro, un espacio en donde puede entrar en contacto con los escritos de sus compañeros y en donde también debe poner su escrito en un escenario grupal que cambia con cada nueva intervención. El foro se muestra como un espacio idóneo para ejercitar la escritura y que le imprime a ésta una dinámica menos solitaria que la tradicionalmente acostumbrada.

Finalmente, resulta importante mencionar que el hecho de tener un énfasis en la argumentación debe replantear las formas evaluativas puesto que, según lo observado se tiende a condicionar o constreñir la dinámica discursiva natural y contingente que tiene el diálogo intersubjetivo, con el fin de poderla evaluar. Además las condiciones prescriptivas de la participación terminan por estar más orientadas a verificarla y no necesariamente a promover la calidad argumentativa de las mismas.

## Resumen

En este capítulo se realizó un segundo nivel de análisis que permitió contrastar las características de los tres cursos. Igualmente, la identificación de coincidencias y divergencias de las tres situaciones comunicativas de aprendizaje, evidenciaron la complejidad y el carácter inédito que tiene cada encuentro educativo.





# CONCLUSIONES

## Conclusiones respecto al enfoque de la investigación

A lo largo de la investigación se declara la pertinencia de la pragmática y el interaccionismo simbólico para pensar hoy la interacción en ambientes virtuales. Queda demostrada la vigencia y potencia de los estudios del lenguaje en contexto para el estudio de la trama comunicativa entre los sujetos en situación de enseñanza y aprendizaje. Así este trabajo se constituye en una actualización de los postulados de la pragmática clásica centrada en los actos de habla que pretende recuperar una reflexión sobre la comunicabilidad del conocimiento, con el fin de aportar a la comprensión y a la práctica discursiva en ambientes de aprendizaje mediados por TIC.

El enfoque pragmático en conjunción con el interaccionismo simbólico también permiten ver la complejidad de la comunicación intersubjetiva, al recuperar en los análisis elementos como el contexto de la situación, las circunstancias, las convenciones de uso, las funciones de los hablantes, las intenciones, los propósitos, entre otros componentes que tienen formas inéditas dentro de los ambientes virtuales. La gestualidad, la proxemia, la fonética, lo que se expresa y lo que emana en el cara a cara físico de los sujetos es portado de alguna manera por los textos y recursos tipográficos que permite el entorno web. De allí, que este trabajo permitió develar lo subyacente en los discursos, aspecto necesario para el análisis de cualquier conversación, pero que ha cobrado vigencia en espacios que como los foros siguen siendo de gran uso hoy en escenarios que tienen como base el diálogo entre docentes y estudiantes a través del texto.

De nuevo los docentes, bajo este enfoque, están compelidos a leer o inferir intenciones en los textos para lograr una comunicación adecuada con los estudiantes y para comprender los significados subyacentes en los discursos que son las base para conocer qué tipo de comprensiones construyen. No se habla aquí de un rol ideal porque cada situación formativa es específica y la interacción es un proceso dinámico, que por tanto exige capacidad para leer e interpretar los discursos en la contingencia particular de cada encuentro formativo que para este caso acude a las claves de orden pragmático.

Si bien en la actualidad hay un reconocimiento de otras formas expresivas diferentes al texto como el video y el audio, cada vez más integradas en la producción de información en la web, también es necesario reconocer, tal como lo demuestra el escenario institucional concreto de esta investigación, que la producción textual sigue ocupando un lugar central en muchas de las actividades de aprendizaje en ambientes con fines educativos, incluso si se piensa en escenarios como Twitter o en otros aplicativos móviles en donde la interacción es de base textual a través de mensajes cortos.

El enfoque de la presente investigación le sale al paso a las afirmaciones de que en los entornos virtuales hay una pérdida de claves de contexto o reducción de signos sociales, la pragmática permite leer esas otras claves contextuales y entender la complejidad de las comunidades discursivas que se comunican y configuran su identidad a partir de una doble mediación tecnológica: una centrada en la escritura y la otra en las posibilidades que brinda el artefacto técnico, para este caso los foros.

## Conclusiones en cuanto a los roles docente y estudiante

El estudio de los turnos de habla, permitió evidenciar cómo se transforma uno de los roles de poder que tradicionalmente ha mantenido el docente, este es el otorgamiento de la palabra. Los espacios virtuales asincrónicos como los foros, debido a la posibilidad tecnológica de participar en cualquier momento, según la duración prevista del foro, es una realidad para los estudiantes que participan. Si bien es el docente quien decide crear los espacios de participación y definir su configuración, éste no tiene el control absoluto de la manera en que se suceden los turnos de habla, incluso cuando prescribe la forma y frecuencia de las participaciones.

En ninguna de las situaciones comunicativas de los tres cursos analizados los turnos de habla ocupados por el docente superan a los de los estudiantes y si bien en el curso de Problemas Colombianos es más alto que en los otros, ello no se compara con los porcentajes de la presencialidad en donde se puede ver una preponderancia en los turnos de habla que consume un docente en relación con el estudiante, especialmente en el caso de una clase tradicional magistral. El logro de una mayor equidad en la participación o un aumento de los turnos de habla ocupados por los estudiantes podría beneficiar las metas de aprendizaje desde un enfoque colaborativo.

Comparativamente se observó la tendencia de acuerdo con la modalidad del curso, a que conforme aumentan los porcentajes de virtualización los turnos de habla ocupados por el docente aumentaron. Es el caso del curso de Problemas Colombianos en el cual el docente ocupa más turnos de habla durante el foro; en los otros dos cursos hay una escritura más corta y menos turnos de habla ocupados, así en el curso de Problemas Colombianos, que es virtual, el docente ocupa el 34% de los turnos producidos; en el curso de Herramientas Periódicas en Internet, que es bimodal el docente ocupa el 22 % de los turnos de habla y por último en el curso de Comunicación para el Desarrollo, que es un curso presencial con apoyo en actividades en la plataforma el docente ocupa el 10% de los turnos de habla.

Pero si bien los turnos de habla pueden ser un factor para cualificar la interacción es necesario reconocer que ello no es suficiente, puesto que el aumento de participaciones no es garantía en la calidad de las mismas. Sin embargo, es esperable que conforme avanza una experiencia de aprendizaje las intervenciones se hacen más relevantes de acuerdo con lo que manifestaron los docentes cuando se le indagó por las participaciones posteriores a los foros analizados en esta investigación.

De acuerdo con la creencia generalizada de que los jóvenes tienen asumidas las dinámicas de participación en los escenarios tecnológicos se puede afirmar que si bien tienen experiencia previa en foros públicos de consulta general, en lo que respecta a la participación en foros académicos se pone en evidencia sus dificultades en especial con la comprensión inicial de las tipologías participativas y la escritura acorde con las mismas. Además de lo que se puede considerar como poca preparación para la escritura argumentativa y para el disenso frente a los compañeros y el docente.

En los cursos analizados y de acuerdo con las entrevistas se constató que los ambientes virtuales potencian otras caras (Goffman, 1987) dentro de los roles tradicionales del docente y del estudiante. En el caso de los docentes estos no se presentaron como la fuente única de contenidos puesto que suministraron otras fuentes de manera directa e insistieron en su lectura y revisión, y en esa media no realizaron una exposición de las ideas de dichos autores sino que plantearon discusiones entorno a ideas específicas. Para el caso de los estudiantes, algunos manifestaron la percepción de más oportunidades de participación y menos temor que en un ambiente presencial. En general se puede afirmar que se han modificado algunas actitudes que disponen modos de actuar diferentes, que podrían llegar a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este aspecto los docentes entrevistados coinciden en señalar que si bien el ambiente puede favorecer algunos aspectos en la enseñanza y el aprendizaje ello no implica que se transforme al estudiante.

La complejidad en la configuración de los roles y el carácter dinámico de la interacción hacen que no se pueda hablar de un rol ideal o de aplicación generalizada, puesto que se debe considerar cada situación de enseñanza y aprendizaje como única. En este terreno dinámico de la interacción un docente deberá tener una actitud reflexiva permanente sobre su propia comunicación y el clima que esta puede crear en un aula y los efectos en los estudiantes. Una alternativa a esta tarea, es que el docente asuma el rol

de estudiante cuando mira los acontecimientos de una clase, pero tal como afirma Hargreaves (1986) el docente en su ejercicio tiene dificultades para contemplar la situación desde la perspectiva del estudiante y muchas veces no es conocedor de los efectos de su propio comportamiento.

También es posible afirmar que aún falta un trabajo directo para la configuración de estudiantes como pares válidos, ello se pudo evidenciar en la insistencia e intencionalidad con la que los docentes reiteran la importancia de comentar las intervenciones de los compañeros y de responderles a los comentarios que estos a su vez les hagan a ellos. A lo largo del trabajo se mostraron por un lado lo numeroso de las cadenas iniciadas por los docentes y la preponderancia de los estudiantes a responder siempre las intervenciones de los profesores.

En este mismo sentido y con relación a la configuración de un nuevo rol en el estudiante se observó un predominio de mensajes que aprueban o muestran acuerdo con sus pares, aspecto que denota la necesidad de una madurez para enfrentar las posiciones contrarias frente a los compañeros y un compromiso mayor frente a la lectura y la escritura con fines argumentativos. Igualmente, predominaron mensajes en los cuales se manifiesta una posición personal frente al tema, muy basada en las creencias y afectos.

En lo que se refiere a la autopercepción del docente en cada entorno de aprendizaje el docente del curso de Problemas Colombianos, sí percibe un cambio en su labor la cual asocia en el entorno virtual a un docente orientador a diferencia de la presencialidad en donde manifiesta que es un docente que además, debe desarrollar buena parte de los contenidos. Sin embargo, la práctica observada en este mismo curso pudo corroborar que hay una concentración de la actividad docente en el foro hacia la aprobación o desaprobación de cada intervención

## Conclusiones respecto a la relación discurso y aprendizaje en ambientes virtuales

El estudio demuestra, de acuerdo a los testimonios de los docentes y con la progresión discursiva observada en cada uno de los cursos que es necesaria una distinción entre los tipos de actividad lingüística (información, comunicación, conversación, diálogo) porque cada una exige una gestión diferente, cada uno origina una situación social que tanto estudiantes como docentes deberán tener clara porque cada una comporta unos rituales bajo los cuales dicha actividad puede ser eficaz o no para el cumplimiento de los propósitos con los que fue creada.

Lo que se puede afirmar, de acuerdo con los análisis y con la postura de Boves Naves (1992) es que no hay, en los cursos analizados y en sentido estricto, diálogos auténticos sino otras formas dialogadas que han surgido en la virtualidad, más cercanas a las conversaciones, puesto que en los tres cursos no hay una progresión encaminada a que cada interlocutor complemente al otro para la construcción de un sentido único, sino más bien es una conversación abierta que no avanza hacia la unidad de sentido. En las conversaciones observadas y en las intrusiones que sirvieron de marco a la actividad se interpreta una progresión preocupada en las intervenciones y no precisamente en los argumentos "(...) podemos decir que en el diálogo las intervenciones son complementarias hacia un fin, mientras que en la conversación se suman las de todos y lo que resulta es válido porque no se busca un fin común: la conversación puede tener un valor lúdico, el diálogo tiene un valor pragmático" (Boves Naves, 1992: 38).

A este respecto, María del Carmen Bobes (1992) afirma que tampoco es un diálogo el intercambio social dirigido desde afuera por un moderador que se encarga de que los turnos se cumplan. Según lo anterior, la mayoría de los foros educativos moderados por docentes no serían en estricto sentido diálogos. Es por tanto necesario plantearse la pregunta sobre ¿qué tipo de discurso es el adecuado para una actividad específica? Se observó que los foros pueden ser tanto diálogos o conversaciones, no obstante predominó una expresión individual de puntos de vista (por parte de los estudiantes) y una preocupación, en algunos cursos inicial, para que los turnos se llevaran a cabo (por parte de los docentes). Dicha preocupación en el cumplimiento del ritual si bien facilitó la calificación y el control de los turnos (preocupación fuerte en grupos numerosos) no fue garante del logro de los objetivos. El ritual es solo una manera de encontrar un equilibrio en las participaciones, orienta la escritura pero no garantiza la calidad de los

mensajes.

En cuanto a los estudiantes también se constató que si bien la prescripción que hace el docente unida a la calificación, los compele a cumplir los enunciados iniciales, en la práctica no se puede afirmar que el cumplimiento del ritual se hace con rigor, bien sea porque no se comprende la dinámica discursiva propuesta, porque se desacata deliberadamente, por un inadecuado manejo de la herramienta o porque la dinámica espontánea de la conversación prima sobre las prescripciones.

De esta manera se logra profundizar en las convenciones discursivas y revalorizar el origen complejo del aprendizaje y su carácter social desde el escenario del aula virtual, que como lo demuestra la presente investigación ha sido concebida y usada por los docentes como escenario para socializar ideas, ello de acuerdo con cada una de las tres tipologías de cursos analizadas, en donde el foro se constituyó en el espacio para el encuentro y como la posibilidad en dos de los cursos (excepto el curso cien por ciento virtual) de ampliar los encuentros entre los participantes limitados por las coordenadas espacio – temporales. Pero si bien existe hoy con la virtualidad una ampliación de esta posibilidad ello no garantiza la interacción social, entendida desde los postulados del interaccionismo que plantea este trabajo. Es aquí donde se demuestra, precisamente, la necesidad de una cualificación en elementos de la pragmática (hacer consciente su capacidad comunicativa y las alternativas para mejorarla) tanto para los docentes como para los estudiantes quienes están compelidos a construir vínculos intersubjetivos vía mediación tecnológica.

Se puede ver, entonces, que hay un interés y la necesidad de realizar discusiones argumentadas para distintos propósitos. En esa medida y por lo analizado en las entrevistas la percepción del docente sobre este espacio y sus características está asociada al reconocimiento de la importancia de la participación activa, la conversación y la argumentación para los procesos cognitivos de los estudiantes.

Se reitera que factores como el número de participantes, los tiempos demandados, la dinámica de participación planteada, el número mensajes producidos y el contenido de los mismos son elementos relativos a la propia progresión de la conversación, de allí la necesidad de acudir a las claves interpretativas de orden pragmático que permitan entender esas formas, siempre inéditas, en las que se organiza una conversación.

Otro elemento que dentro de la producción discursiva evidenció su peso fue la importancia que tienen los referentes en los que se validan las intervenciones textuales los estudiantes. Los tres docentes insisten en la necesidad de sustentar las participaciones mediante otras voces reconocidas y validadas por mismos docentes ya que en varios casos ellos las suministran como fuentes en las lecturas obligatorias y complementarias, que sirven como material de apoyo para los contenidos. Ello es evidencia de la preocupación de los docentes por una escritura con rigor argumentativo para la que se debe formar en todo curso y que un ambiente de aprendizaje podría ser un escenario idóneo para ello.

Teniendo en cuenta que uno de los resultados más evidentes respecto a la intencionalidad predominante en las participaciones analizadas a lo largo de los tres cursos fue la demostración de acuerdo, la enfatización y la reafirmación de las ideas de los compañeros se plantea la necesidad de que una de las labores formativas transversales a todo curso y saber es lograr profundizar en la comprensión que hoy se tiene sobre la cooperación discursiva y su progresión para el logro de producciones más argumentadas, que permitan contribuir con la calidad de los aprendizajes en ambientes virtuales.

Se constató que, de acuerdo a lo que lo expresaron los estudiantes en las entrevistas, se tiene una percepción de que hacer respuestas argumentadas es muy demandante en tiempos, lo cual se suma a las actividades paralelas que ellos realizan en otros cursos. Ello pudo ser una de las causas para el predominio de participaciones repetitivas y reiterativas que son menos exigentes, ya que enfatizan en las mismas ideas y no les implica la realización actividades como la relectura, la búsqueda de otras fuentes, el respaldo con ejemplos, la lectura de todos los mensajes de sus compañeros, entre otras estrategias que se deberían realizar, en lo ideal, para configurar una mensaje argumentado.

Al mismo tiempo y frente a la situación anteriormente descrita, se observó una solicitud explícita por parte de los docentes de que los estudiantes aportaran aspectos diferentes a los sugeridos dentro del curso, sin embargo, y como ya se ha dicho, los

estudiantes reiteraron ideas y que luego las entrevistas permitieron ver que incluso ellos criticaron este tipo de participaciones porque los foros, según expresaron se tornaron repetitivos y fue una de las razones para que, en algunos casos, se abandonara su lectura.

Se suma al predominio de participaciones repetitivas la presencia de expresiones asociadas a los códigos denominados como *expresión verbal emotiva y expresiones populares (lugares comunes)*, los cuales también tienen una relación directa con la deficiencia argumentativa encontrada en los mensajes de los estudiantes. Un número mayoritario de mensajes de los estudiantes se respondieron desde un conocimiento popular o afectivo, soportado en creencias o en el conocimiento popular, que si bien puede tener un valor dentro de las consideraciones interpretativas de un tema, no es el tipo de argumentos central que se pretende aporten los estudiantes en un proceso académico de formación profesional.

Se hace necesario un análisis de la presencia de las voces de otros en las participaciones (heteroglosia) de los estudiantes y ello se logra si los docentes también tienen claridad sobre la relación que existe entre la presencia de otros en los discursos, la escritura académica y los procesos de argumentación. En términos de escritura académica diferenciar las otras voces de la de quien escribe permite configurar una escritura propia para la que se deberá formar, en especial en la educación superior.

Pese a lo anterior, se pudieron observar mensajes que demuestran la manera en que el docente puede favorecer la capacidad argumentativa del estudiante cuando hace intervenciones en las que les señala los errores en la interpretación de algunos temas, les solicita ampliación, les hace preguntas que les ayuden a llegar a cierto nivel reflexivo, les solicita contextualizar las ideas, etc. A ello se suma una ventaja intrínseca de la mediación tecnológica (específicamente en la asincronía comunicativa de los foros) y es la posibilidad de tener el registro de las participaciones disponible en todo momento como memoria de lo que se ha dicho durante la conversación por parte de todos los miembros del grupo, ello como el previo a la construcción de cada nueva intervención.

## Conclusiones de orden metodológico

Se retoman algunos conceptos desarrollados bajo el enfoque sociolingüístico, para el análisis de la comunicación en el aula y con el fin de comprender lo que acontece en los ambientes virtuales con propósitos de aprendizaje. Se apuesta por la recontextualización de estas ideas, que en su momento fueron clave para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula física y que hoy cobran vigencia como puente para entender la realidad comunicativa en el marco de la actual mediación tecnológica, que trae consigo cambios en las formas narrativas de los discursos y a su vez comportan cambios en las claves contextuales de orden pragmático.

Esta investigación se puede considerar un aporte a futuros análisis de interacciones basadas en texto y con fines educativos desde el enfoque pragmático al proponer una mirada compleja al contexto del cual destaca elementos necesarios para cualquier interpretación de una situación comunicativa escolar en ambientes virtuales desde dos niveles contextuales: un contexto general formado por: marco sociocultural, marco institucional de la formación, marco profesional formativo y marco del curso; y un contexto específicos del cual hacen parte: el contexto de la actividad y el contexto conversacional.

En complemento a lo anterior, el interaccionismo simbólico también guía la comprensión de las formas en las que se relacionan los marcos contextuales. La interacción señala la naturaleza *contingente* (Blumer, 1981) de dicha relación, ello significa que en la medida que los sujetos entran en contacto a través del lenguaje se da una negociación y reinterpretación de las reglas y principios que conciernen a cada marco contextual. Si bien pueden darse pautas para la interacción, ello no garantiza que se comporten de una manera específica o a la manera que un docente supondría cuando plantea un encuentro asincrónico. En esa medida los elementos del contexto se relacionan de maneras inéditas en cada situación comunicativa.

Así y de acuerdo con la apuesta central de la pragmática de realizar una mirada contextual a la producción discursiva se puede ver su pertinencia, dado que dos sujetos involucrados en una misma situación comunicativa pueden construir su rol de manera

diferente, ello plantea una mirada crítica a las concepciones que asumen la virtualidad como una oportunidad para la ampliación de cobertura pues la interacción es un asunto complejo, en el que no se pueden descuidar los múltiples elementos con los que los estudiantes van configurando su rol.

## Prospectiva de las investigación en esta área

La importancia de la función del docente y su estrecha relación con las habilidades comunicativas pone en escena el tema de la moderación como centro de atención investigativa que requiere de mayores profundizaciones dada la complejidad de la interacción humana y que aquí se intentó abordar desde el horizonte pragmático. Investigaciones como la de Allan (2004), ya mencionada en el estado del arte constituyen un ejemplo de la importancia de proveer al docente de información visual de la interacción para que tenga una idea más precisa del rumbo y la estructura de los diálogos durante un foro y que con base en ello pueda orientarlos.

Sin embargo, no solo es necesaria una transformación de las herramientas técnicas sino de una reflexión sobre las habilidades comunicativas en el marco de la mediación tecnológica actual. Es así como uno de los aspectos más señalados dentro de la evaluación de la calidad de un curso virtual es la retroalimentación ¿cómo hacer retroalimentaciones más efectivas? ¿qué tipo de interacciones son las más significativas para el aprendizaje?

Igualmente, un foco en las distribución de turnos de habla y sus repercusiones en las discusiones asincrónicas tiene una relación directa con la necesidad de fomentar la reflexión metacomunicativa para dimensionar los efectos que puede tener la distribución de dichos turnos y la configuración de secuencias conversacionales en la interacción mediada por TIC a partir de las distintas posibilidades tecnológicas de las herramientas.

La presente investigación realizó una profundización en los análisis de los primeros foros de tres cursos, lo cual plantea la importancia de realizar estudios sobre la evolución discursiva a lo largo de todo un curso (análisis longitudinales) ya que algunos entrevistados afirmaron que en los foros que siguieron dentro del curso pudieron ver participaciones mejor sustentadas. Este aspecto no fue claro cuando se indagó por él directamente y tampoco se encontraron estudios concretos en este sentido que pudieran hacer pensar que a medida se vuelve una práctica rutinaria y familiar dentro del curso mejoran las discusiones asincrónicas.

También se puede señalar un interés investigativo en la comprensión de los procesos de lectura y escritura en ambientes virtuales. Al respecto esta investigación señaló algunas rutinas en las prácticas de lectura y escritura en espacios asincrónicos donde la interacción es básicamente textual. En esta línea se pudo observar que hay dos dinámicas configuradas de acuerdo con las intenciones de la participación: por un lado se puede hablar de una escritura espontánea, más emotiva y que apela a la opinión personal y se realiza desde la misma interfaz o procesador de textos de la plataforma (Moodle); por otro lado, se puede hablar de textos planeados por fuera de la plataforma y realizados con procesadores de textos más completos que permiten aplicar funcionalidades como la de los correctores ortográficos y que en algunos casos incluyeron referencias bibliográficas con aplicación de estilos y normas de citación.

De forma complementaria a estos escritos se distinguieron dos rutinas en la lectura: de recorrido o escaneo, se podría decir que son lecturas de conjunto: y por otro lecturas más atentas y completas que incluso demandan el despliegue de archivos por fuera de la plataforma. Lo descrito manifiesta la incidencia que tienen el momento de lectura y de escritura de los textos para la elaboración e interpretación de los mismos, aspecto que puede ser interesante ampliar en otras investigaciones con el fin de obtener una comprensión amplia de los procesos de lectura y escritura en ambientes virtuales de aprendizaje.

## Los resultados novedosos obtenidos en nuestra investigación, en contraste con los resultados de otras investigaciones, serían fundamentalmente los siguientes:

Las evidencias encontradas y desarrolladas en extenso en el estado del arte dan cuenta que en el campo educativo han sido más explorado el estudio de la interacción desde la progresión discursiva asociada a la función cognitiva en el aprendizaje. Por el contrario esta investigación se centró en los aspectos comunicativos que si bien tienen repercusiones en lo cognitivo no tienen allí su centro.

A lo largo de la investigación se cuestionaron las indicaciones prescriptivas frente a la participación, que se pretenden aplicar como fórmulas con fines evaluativos. Se observó que en los tres cursos se realizaron indicaciones respecto a tipología y turnos de habla, pero que finalmente la práctica natural de las discusiones hizo complicado para el docente reconocer en los textos de dichas participaciones las mismas tipologías enunciadas. Dos de los tres cursos analizados desistieron de sus propósitos evaluativos bajo dichas tipologías y turnos. Sin embargo, un tercer curso (Problemas Colombianos) en su búsqueda de criterios evaluativos hizo prescriptiva y normativa la participación que finalmente es asumida por el estudiante, pero ello no necesariamente influyó en la calidad de las participaciones.

Así, se constata la necesidad de ampliar la discusión sobre las formas evaluativas de espacios asincrónicos de discusión como los foros, puesto que, según lo observado hay una tendencia a condicionar o constreñir la dinámica discursiva natural y contingente que tiene el diálogo intersubjetivo con el fin de poderla evaluar. Además, las condiciones prescriptivas de la participación terminan por estar más orientadas a verificarla y no necesariamente a promover la calidad argumentativa de las mismas.

Actualizar los postulados de las pragmáticas en entornos virtuales de aprendizaje se puede considerar un aporte a la comprensión de la interacción mediada por TIC desde los elementos contextuales de la interacción, punto neurálgico que revela la forma en que se produce, se usa y se interpreta el lenguaje en situaciones inéditas como las que puede plantear cualquier encuentro educativo virtual.

Un aspecto que en principio pareció irrelevante fue la extensión de los textos en relación con las preferencias de lectura, pues a medida que se realizaron las entrevistas a los estudiantes se pudo corroborar que es un factor que incide directamente en la lectura de los mensajes de los compañeros. De acuerdo con lo observado en los tres casos, se consideró un texto extenso aquel que tiene de cuatro párrafos en adelante. Este aspecto es interesante mirarlo en términos de la producción conjunta de un grupo en donde se puede llegar a producir un volumen alto de texto, ello implica que hay que formar para la lectura de los otros e intentar que este factor no sea un elemento desmotivador para la interacción, al tiempo que es necesario plantear, en el caso que se considere conveniente, que las producciones textuales pongan en juego la capacidad de síntesis en atención a los tiempos de los interlocutores.

De acuerdo con los resultados se plantea la conveniencia de considerar un periodo preparativo para las discusiones virtuales. En este sentido, podría ser conveniente contemplar un periodo de adaptación a la dinámica participativa, ello podría ser incluso una política transversal en las instituciones educativas en procura de mejorar las competencias comunicativas necesarias para las discusiones en ambientes virtuales.

## Conclusiones respecto a las particularidades del contexto

En la actualidad se observa que muchas de las instituciones de Educación Superior han acogido o creado un modelo o perspectiva frente a la incorporación de TIC. Al respecto es importante señalar que la institución que sirve de marco interpretativo al fenómeno estudiado permite observar que los tres docentes, formados en la propuesta UPB –EAV hacen interpretaciones y prácticas diferentes de acuerdo con las concepciones que cada uno tiene sobre el aprendizaje, de allí que cada docente puso en juego el modelo de una manera distinta a la hora de planear la interacción. Sin embargo, sí fue posible ver que el modelo

llama la atención e interroga a los docentes frente a un asunto fundamental: la mediación y la interacción dentro del proceso de aprendizaje, lugares donde tiene su centro dicha propuesta.

Vale aclarar que lo anterior no es solo el resultado de tener una propuesta sino de un trabajo continuo que se ha realizado durante más de una década dentro de la Institución, sin embargo aún es clara la brecha entre la teoría y la práctica; un asunto es el modelo y otra su puesta en marcha para cada individuo.

Se puede afirmar que es poca la elaboración de material de los docentes en formatos no textuales que permitan explorar las ventajas de los ambientes virtuales y el amplio repertorio de posibilidades expresivas que ofrecen. En el caso de la institución donde se ubican los cursos existe una dependencia que apoya la elaboración de los mismos, sin embargo los docentes aducen que, en la mayoría de los casos, es una actividad que demanda tiempos exclusivos de dedicación frente a los cuales la institución ha implementado algunas estrategias pero que no son suficientes y requieren un apoyo más concreto. En este sentido sería interesante analizar el tema de producción de contenidos de acuerdo con las dinámicas institucionales y por supuesto las repercusiones de este tema en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, el tema de los contenidos también abre otras discusiones relacionadas con la autoridad que el docente pone en juego frente a las temáticas del curso, cuando es autor y da participación a otras voces en el propio discurso o cuando usa contenidos de otros autores.







## REFERENCIAS

1. Allan, M. (2004). A peek into the life of Online Learning Discussion Forums: Implications for Web-based distance learning. *The International Review Of Research In Open Distance Learning*, 5 (2), 1-18.
2. Arango, M. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. Laboratorio de Investigación y Desarrollo de Informática en Educación LIDIE. Recuperado el 3 de marzo del 2007 en: <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>
3. Área Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos: un estudio de casos. *Revista de educación*, (352), 77-97.
4. Arriazu Muñoz, R. (2007). Nuevos medios o nuevas formas de indagación: una propuesta metodológica para la investigación social online a través del foro de discusión. *Forum Qualitative Social Research*, 8(3). Recuperado a partir de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/07-3-37-s.htm>.
5. Attwell, G. (2010). Can web 2.0 and social software help transform how we measure quality in teaching, learning and research? *Changing Cultures in Higher Education* (pp. 433-446). Springer Berlin Heidelberg. Recuperado a partir de <http://www.springerlink.com/content/jq46370332404564/abstract/>
6. Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
7. Baelo Alvarez, R., y Cantón Mayo, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7).
8. Béjar, R., Bettehoff, J., Brescó, E., Flórez, O., Juárez, J., Mur, J. A., & Verdú, N. (2006). Representaciones de foros virtuales: diseño de una herramienta para analizar las interacciones entre usuarios en el campus virtual de la Universidad de Lleida. Recuperado a partir de [http://www.ice.udl.es/udv/observatori/documents/cidui\\_06.pdf](http://www.ice.udl.es/udv/observatori/documents/cidui_06.pdf)
9. Blumer, H. (1981). *El interaccionismo simbólico. Perspectivas y metodología*. Barcelona: Hora SA.
10. Bobes Naves, M. del C. (1992). *El diálogo, estudio pragmático, lingüístico y literario*. Madrid: Gredos.
11. Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?: economía de los intercambios lingüísticos*. Educación. Madrid: Akal.
12. Byrman, Arja, Järvelä, Sanna, y Häkkinen, Päivi (2005). What is reciprocal understanding in virtual interaction. *Instructional Science*, 23, 121-136.
13. Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
14. Carabaña, J., & Lamo de Espinosa, E. (1978). La Teoría Social del Interaccionismo Simbólico: Análisis y Valoración Crítica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, (1), 159-203.
15. Cazden, C.B (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
16. Charles, D., Charles, T., McNeill, M., Bustard, D., & Black, M. (2011). Game based feedback for educational multi user virtual environments. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 638-654. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01068.x
17. Cheung, C. M. K., Chiu, P.-Y., & Lee, M. K. O. (2011). Online social networks: Why

- do students use facebook? *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1337–1343. doi:10.1016/j.chb.2010.07.028
18. Chiecher, A., Rinaudo, M. C., & Donolo, D. (2006). Diálogos asincrónicos entre tutores y alumnos en contextos virtuales. El discurso didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales. Buenos Aires: La Isla de la Luna.
  19. Collison G., et al. (2000). *Facilitating Online Learning: Effective Strategies for Moderators*. Madison, WI: Atwood Publishing.
  20. Constantino, G. D. (2006). El discurso didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales. Buenos Aires: La Isla de la Luna.
  21. Consejo Nacional de Planeación Económica y Social (Conpes). (2000). Agenda de Conectividad. Recuperado de: <http://www.agenda.gov.co/documents/files/CONPES%203072.pdf>
  22. Davidson-Shivers, G. V., Muilenburg, L. Y., & Tanner E.J. (2001). How do students participate in synchronous and asynchronous online discussions? *Journal of Educational Computing Research*, 4, 351-366.
  23. De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: a review. *Computers & Education*, 46, 6-28.
  24. Ducate, L. C., Anderson, L. L., & Moreno, N. (2011). Wading Through the World of Wikis: An Analysis of Three Wiki Projects. *Foreign Language Annals*, 44(3), 495–524. doi:10.1111/j.1944-9720.2011.01144.x
  25. Dunlap, J. C., Sobel, D., & Sands, D. I. (2007). Designing for deep and meaningful student - to- content interaction. *Tech Trends*, 51, 20-31.
  26. EAV, Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales (2006). Un modelo para la educación en ambientes virtuales. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
  27. EAV, Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales (2011). La relación tecnología, comunicación y educación: un enfoque mediacional para la transformación curricular. Vicerrectoría Académica UPB.
  28. EAV, Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales. (s.f.). UPB. Recuperado Septiembre 20, 2011, a partir de <http://eav.upb.edu.co/peav/>
  29. Edelson, D. C., & O'Neill, D.K. (1994). CoVis Collaboratory Notebook: supporting collaborative scientific inquiry. American Association for the advancement of science (AAAS). Recuperado de: [http://www.academia.edu/307745/Distributed\\_Collaborative\\_Science\\_Learning\\_Using\\_Scientific\\_Visualization\\_and\\_Wideband\\_Telecommunications](http://www.academia.edu/307745/Distributed_Collaborative_Science_Learning_Using_Scientific_Visualization_and_Wideband_Telecommunications)
  30. Escandel Vidal, M. V. (1993). Introducción a la pragmática. Autores, texto y temas: Linguística (Vol. Primera Edición). Barcelona: Anthropos y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
  31. Facundo, A. H. (2003). La Educación Superior a Distancia/virtual en Colombia (págs. 1-35). Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina (IIESALAC), UNESCO. Recuperado a partir de [\\_http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/internac/univ\\_virtuales/colombia/vir\\_co.pdf\\_](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/internac/univ_virtuales/colombia/vir_co.pdf)
  32. Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
  33. Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*. No 106 Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=970291>
  34. Galvis, P. P. A. (2010, Septiembre 12). Criterios y rúbrica TIGRE para autocontrolar calidad de aportes en discusiones: TIGRE - rúbrica para discusiones pragmáticas. Criterios y rúbrica TIGRE para autocontrolar calidad de aportes en discusiones. Recuperado Noviembre 23, 2011, a partir de <http://aportetigre.blogspot.com/2010/09/tigre-rubrica-para-discusiones.html>
  35. Gálvez Mozo, A. (2005). La puesta en pantalla: rituales de presentación en un foro virtual universitario. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Universidad Oberta de Cataluña y UNESCO, 2(1).
  36. Gálvez Mozo, A. M., Ardévol Piera, E., Núñez Mosteo, F., & González Balletbó, I. (2003). Los espacios de interacción virtual como dispositivos sociotécnicos. Presented at the VIII Congreso Nacional de Psicología Social, Málaga.
  37. García Contto, J. D. (2006). Para una aproximación de la semiótica discursiva a la intersubjetividad profesor alumno. El discurso didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales (págs. 63-79). Buenos Aires: La Isla de la Luna.
  38. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *The American Journal of Distance Education*, 15, 7-23.
  39. Garrison, D. Randy, Anderson, Terry, and Archer, Walter (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 42, 136-148.

40. Gerbic, P. & Stacey, E. (2005). A purposive approach to content analysis: Designing analytical frameworks. *The Internet and Higher Education*, 8, 45-59.
41. Goffman, E. (1970). *Ritual de la Interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
42. Goffman, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu- Murguía.
43. Green, J. L., & Harker, J. O. (1982). *Gaining Access to Learning: Conversational, social, and cognitive demands of group participation. Communicating in the Classroom*. Wisconsin: Academic Press.
44. Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.
45. Gros, B. y Silva, J. Barberà, E. (2006, Julio). Metodologías para el análisis de espacios virtuales colaborativos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, No 16.
46. Gunawardena, C. N., Hillman, D. C., & Willis, D. J. (1994). Learner-Interface Interaction in Distance Education: An Extension of Contemporary Models and Strategies for Practitioners. *The American Journal of Distance Education* 8[2].
47. Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis on global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 397-431.
48. Guzdial, M., Turns, J., Rappin, N., & Carlson, D. (1995). Collaborative support for learning in complex domains. The first international conference on Computer
49. Hara, Noriko, Bonk, Curtis J., and Angeli, Charoula (2000). Content Análisis of Online Discusión in an Applied Educational Psychology. *Instructional Science*, 28, 115-152.
50. Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. (3ra. Ed.). Madrid: Narcea.
51. Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In *Collaborative Learning Through Computer Conferencing* (pp. 117-136). Berlin: Springer - Verlag.
52. Herring, S. C. (2010). Web content analysis: expanding the paradigm. *International Handbook of Internet Research* (pp. 233-249). Springer Netherlands. Recuperado a partir de <http://www.springerlink.com/content/h13h8327j22m2x28/abstract/>
53. Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2010). Use of three dimensional (3D) immersive virtual worlds in K12 and higher education settings: A review of the research. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 33-55. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00900.x
54. IESE, & CELA. (2011). *Indicador de la Sociedad de la Información (ISI). Situación de las tecnologías de la información y comunicación en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México*. (p. 93). CELA IESE. Recuperado a partir de [http://issuu.com/rtrucios/docs/estudio\\_isi\\_3\\_tri?mode=window&pageNumber=1](http://issuu.com/rtrucios/docs/estudio_isi_3_tri?mode=window&pageNumber=1)
55. Íñiguez Rueda, L., & Antaki, C. (1998). Análisis del discurso. *Anthropos: Huellas del Conocimiento*, (177), 59-66.
56. Íñiguez Rueda, Lucipinio. (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales (Segunda.)*. Barcelona: Universidad Oberta de Cataluña (UOC).
57. Jonassen, David H. and Kwon, Huyg (2001). Communication patterns in computer mediated versus face-to-face group problem solving. *Educational Technology Research and development*, 49, 35-51.
58. Jones, S. (1999). *Doing Internet research: critical issues and methods for examining the Net*. SAGE.
59. Keskin, N. O., & Metcalf, D. (2011). The current perspectives, theories and practices of mobile learning. *TOJET*, 10(2).
60. King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment*. San Francisco: Jossey-Bass.
61. Kirk, J. J., & Orr, R. L. (2003). A primer on the effective use of threaded discussion forums. Recuperado a partir de [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/bd/03.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/bd/03.pdf)
62. Lam, P., Cheng, K. F., & McNaught, C. (2005). Asynchronous Online Discussion: Empirical Evidence on Quantity and Quality. In G. Richards & P. Kommers (Eds.), *17th annual World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 1-7). Montreal: Association for the advancement of computer in education.
63. Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Logman
64. Levinsen, K. T. (2007). Qualifying online teachers communicative skills and their impact on e-learning quality. *Educational and Information Technologies*, 12, 41-52.
65. Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
66. Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2010). *Qualitative Communication Research Methods*. SAGE.
67. Londoño, Carlos Enrique. (2009). Programa, curso Problemas Colombianos. Universidad Pontificia Bolivariana. Tomado

- de: Aula Digital <http://lms.upb.edu.co/moodle/>
68. López- Barajas Zayas, E., & Montoya, J. M. (1995). Estudios de caso: fundamentos y metodología. Madrid: UNED.
  69. Marra, Rose, Moore, Joi L., and Klimczak, Aimee K. (2004). Content Analysis of Online Discussion Forums: A comparative analysis of protocols. *Educational Technology Research and development*, 52, 23-40.
  70. Mayans I Planells, J. (2002). Género chat: o como la etnografía puso un pie en el ciberespacio. Barcelona: Gedisa Editorial.
  71. Mazur, J. M. (2004). Conversation analysis for educational technologist: theoretical and methodological issues for researching the structures, processes and meaning of de on -line talk. *Handbook for Research in educational communications and technology*. In D.H. Jonassen (Ed.).
  72. McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2010). Personalised and Self Regulated Learning in the Web 2.0 Era: International Exemplars of Innovative Pedagogy Using Social Software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28–43.
  73. Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad* (3ra. Ed.). Buenos Aires: Paidós.
  74. Medina Rivilla, A. (1998). *Didáctica e Interacción en el Aula*. Madrid: Editorial Cincel.
  75. Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos* (Vol. 39). Paidós Iberica Ediciones SA.
  76. Meyer, K. A. (2004). Evaluating online Discussions: four different frames of analysis. *Journal of Asynchronous Learning Network JALN*, 8, 1-14.
  77. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2001). Recuperado marzo 12, 2012, a partir de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-235097.html>
  78. Ministerio de Educación Nacional, C. (2004). Estadísticas de instituciones según carácter académico, origen y clase Bogotá: MEN.
  79. Ministerio de Educación Nacional, C. (2007a). *E-learning: una educación incluyente y con alta calidad* Bogotá: MEN.
  80. Ministerio de Educación Nacional, C. (2007b). *Ministerio de Educación rindió cuentas al País* Bogotá: MEN.
  81. Ministerio de Educación Nacional, C. (2007c). *Plan de Acción 2008, Agenda de Conectividad*.
  82. Ministerio de Educación Nacional, C. (2008). *Colombia Sede de la Conferencia Regional de Educación Superior* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (sitio web).
  83. Molina Bolívar, J. C. (2009). Noticias y comentarios en línea : hacia una opinión pública virtual. Flacso, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador. Retrieved from <http://67.192.84.250/dspace/handle/10469/1388>. Accedido en: 2012-02-29 22:21:49
  84. Mueller, J., Hutter, K., Fueller, J., & Matzler, K. (2011). Virtual worlds as knowledge management platform – a practice-perspective. *Information Systems Journal*, 21(6), 479–501. doi:10.1111/j.1365-2575.2010.00366.x
  85. Ndon, U. T. (2010). *Hybrid-Context Instructional Model: The Internet and the Classrooms: The Way Teachers Experience It*. IAP.
  86. Newman, D. R., Webb, B., & Cochrane, C. (1996). A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. *Queen's University, Belfast, Europeanisation Papers*.
  87. Ong, W. (1999). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra* (Tercera.). México: Fondo de Cultura Económica.
  88. Orellana López, Dania María y Sánchez Gómez, Ma Cruz (2007): Entornos virtuales: nuevos espacios para la investigación cualitativa. Sánchez Gómez, Ma Cruz y Revuelta Domínguez F. I. (Coords.) *Metodología de Investigación Cualitativa en Internet* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, no1. Universidad de Salamanca <[http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_01/n8\\_01\\_orellana\\_lopez\\_sanchez\\_gomez](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_orellana_lopez_sanchez_gomez)>
  89. Osorio, L. A., Aldana, M. F., & Leal, D. E. (2007). Incorporación de TIC en ambientes presenciales de aprendizaje en educación superior: experiencia Universidad de los Andes. In *Virtual Educa Brasil*.
  90. Östman, J.-O., & Verschueren, J. (2011). *Pragmatics in Practice*. John Benjamins Publishing Company.
  91. Ottenbreit-Leftwich, A. T., Brush, T. A., Strycker, J., Gronseth, S., Roman, T., Abaci, S., vanLeusen, P., et al. (2012). Preparation versus practice: How do teacher education programs and practicing teachers align in their use of technology to support teaching and learning? *Computers & Education*, 59(2), 399–411. doi:10.1016/j.compedu.2012.01.014
  92. Ozan, O., y Kesim, M. (s. f.). *Providing Scaffolding by Using Mobile Applications in Connectivist Learning Environment*.
  93. Palou de Carranza, E. (2006). Análisis de las prácticas discursivas en la práctica escolar. *El discurso didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales* (págs. 83 - 98). Buenos Aires: La Isla de la Luna.
  94. Pardo, M. L. (2006). *Agenda para un análisis crítico del discurso del aula. El discurso didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales* (p. 41-47). Buenos Aires: La Isla de la Luna.

95. Patiño Lemos, M. R. y Giraldo Ramírez, M. E. (2008). Programa para la apropiación de tecnologías de información y comunicación en la UPB. Documento Institucional.
96. Pérez Sánchez, L. (2005). El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. *Quaderns Digitals* n° 40. ISSN 1575-9393 [[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8878](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8878)]
97. Perry, W. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years*. San Francisco: Jossey-Bass.
98. Procter, R., Williams, R., Stewart, J., Poschen, M., Snee, H., Voss, A., & Asgari-Targhi, M. (2010). Adoption and Use of Web 2.0 in Scholarly Communications. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 368(1926), 4039–4056. doi:10.1098/rsta.2010.0155
99. Redfern, S., & Naughton, N. (2002). Collaborative virtual environments to support communication and community in internet-based distance education. *Journal of Information Technology Education*, 1(3), 201–211.
100. Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco.
101. Rizo, M. (2004). El Interaccionismo Simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. Recuperado a partir de [\\_http://www.portalcomunicacion.com/esp/n\\_aab\\_lec\\_0.asp?id\\_llico=17\\_](http://www.portalcomunicacion.com/esp/n_aab_lec_0.asp?id_llico=17_)
102. Roblyer, M. D., & Wiencke, W.R. (2003). Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses. *American Journal of Distance Education*, 17(2), 77-99.
103. Rodríguez Sabiote, Clemente, Pozo Llorente, Teresa, Gutiérrez Pérez, José (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior Text. Article. Recuperado marzo 11, 2012, a partir de [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm)
104. Rueda Ortiz, R. (2007). Para una pedagogía del hipertexto. Un teoría de la deconstrucción y la complejidad (Primera.). Barcelona: Anthropos.
105. Ruiz Carrascosa, J. (1995). Estudio de casos una estrategia para el análisis del uso de las nuevas tecnologías de la información (NTI) en educación. *Estudios de caso: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
106. Sabaj, Omar; Matsuda, Ken I y Fuentes, Miguel A (2010). Un Modelo para la Homogeneización de las Clases Textuales de la Biblioteca Electrónica Scielo-Chile: la Variabilidad del Artículo de Investigación en Diversas Disciplinas. *Inf. tecnol.* [online]. vol.21, n.6 [citado 2012-03-07], pp. 133-148 . Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-)
107. Searle, J. (1980). *Actos de habla. Teorema, Serie Mayor*. Madrid: Cátedra.
108. Sperber, D., & Wilson, D. (1994). *La Relevancia. Lingüística y conocimiento*. Madrid: Visor.
109. Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
110. Swan, K. (2003). Learning effectiveness online: what the research tell us. In J. Bourne & J. L. Moore (Eds.), *Elements of Quality Online Education, Practice and Direction* (pp. 13-45). Sloan Center for Online Education.
111. Swan, K. & Fang Shih, L. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Network JALN*, 9, 115-136.
112. Thomas, M. J. W. (2002). Learning with incoherent structures: the space of online discussion forums. *Journal of Computer Assisted Learning* 18(3), 351-366.
113. Titone, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica: teorías y modelos de análisis*. Madrid: Narcea.
114. Todorova, M., & Todorov, G. (2011). Multimedia technologies and ICT in organising e-portfolio for students. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 17(1), 105–119. doi:10.2478/v10241-012-0013-7
115. Torre Medina, A. (2004). La función de fuerza ilocutiva en la obra «Cómo hacer cosas con palabras» de Austin. Universidad de Barcelona. Recuperado a partir de [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UB/AVAILABLE/TDX-1001104-094226//TESISATORREMEDIINA.pdf\\_](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1001104-094226//TESISATORREMEDIINA.pdf_)
116. Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla: La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
117. Tutty, J. I. & Klein, J. D. (2007). Computer - mediated instruction: a comparison of online and face to face collaboration. *Educational Technology Research and development*.
118. Van Dijk, T. A. (1988). *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra.
119. Vive Digital. (2010). Recuperado marzo 11, 2012, a partir de [http://www.vivedigital.gov.co/marco\\_del\\_plan\\_1\\_plan\\_vive\\_digital.php](http://www.vivedigital.gov.co/marco_del_plan_1_plan_vive_digital.php)
120. Wilkinson, L. C. (1982). *Communicating in the Classroom*. Wisconsin: Academic Press.

121. Williams, J., & Chinn, S. J. (2010). Using Web 2.0 to support the active learning experience. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 165.
122. Wozniak, H. & Silveira, S. (2004). Online discussions: promoting effective student to student interaction. *The Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (Ascilite)*.
123. Yang, Ya-Ting C. (2007). A catalyst for teaching critical thinking in a large university class in taiwan: asynchronous online discussions with the facilitation of teaching assistants. *Educational Technology Research and development*.
124. Yin, R. (1994). *Case study Research, Design and Methods* (2da Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
125. Young, R. (1992). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Temas de Educación. Barcelona: Paidós.
126. Yus, F. (2001). *Ciberpragmática*. Barcelona: Ariel.
127. Zapata, D. (2002). *Contextualización de la enseñanza virtual en la educación superior*. (Primera ed.) Bogotá. Icfes

# ANEXOS

## Informe de la codificación de los textos de foros por curso producido por el software Atlas - TI (Versión 5)

HU: analisis\_foros\_definitivo2

File: [C:\Documents and Settings\Gloria\Mis documentos\Scientific Software\ATL...\analisis\_foros\_definitivo2.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 29/06/11 18:30:16

-----  
Codes-quotations list

-----  
Code-Filter: PD

-----  
Code: amenaza a la imagen {18-0}~

"Se refiere a las situaciones pueden amenazar la imagen de manera implícita y explícita. En una situación educativa puede ser más común la amenaza de imagen que el docente hace a los estudiantes con el fin de retarlos a responder."

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
112 -112 , 165 -165 , 167 -167 , 210 -210 , 265 -265  
, 266 -266 , 294 -294 , 325 -325 , 440 -441 , 455  
-455 , 485 -485 , 491 -491 , 507 -507 , 772 -772 ,  
1058-1058, 1148-1148, 1152-1152

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf  
101 -101

Code: Autoreferencia {6-0}~

"Es cuando la estudiante hace referencia a otras ideas propias que ya había consignado en otro mensaje de su autoría"

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
232 -232 , 480 -480 , 753 -753 , 766 -766

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf  
39 -39 , 244 -244

Code: Conocimiento mutuo manifiesto {9-0}~

"Es cuando se expresa información que son comunes a los interlocutores"

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
827 -827 , 944 -944

P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf

63 -63 , 66 -66 , 80 -80

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

34 -34 , 323 -323

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

81 -81 , 171 -171

Code: deixis demostrativos {3-0}~

"se refiere los demostrativos como: acá, allá, este, estos, aquellos, etc"

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

659 -659 , 670 -670 , 804 -804

Code: Deixis posesivo {32-0}~

"Tiene que ver con las marcas del discurso que indican el lugar del enunciador en el discurso. Y como incluye otras voces"

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

20 -20 , 23 -23 , 23 -23 , 23 -23 , 24 -24 , 25 -25 ,  
84 -84 , 101 -101 , 132 -132 , 146 -146 , 174 -174 ,  
279 -279 , 281 -281 , 282 -282 , 374 -374 , 398 -398  
, 446 -446 , 474 -474 , 480 -480 , 569 -569 , 671  
-671 , 671 -671 , 714 -714 , 796 -796 , 871 -871 ,  
965 -965 , 966 -966 , 1115 -1115

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

59 -59 , 142 -142

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

257 -257 , 293 -293

Code: deixis\_tiempo {33-0}~

"Se refiere a los adverbios de tiempo que son frecuentes en el discurso y que en buena parte señalan la importancia de cierta temporalidad en los textos"

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

299 -299 , 300 -300 , 301 -301 , 373 -373 , 373 -373  
, 374 -374 , 375 -375 , 377 -377 , 379 -379 , 397  
-397 , 405 -405 , 446 -446 , 464 -464 , 485 -485 ,  
486 -486 , 532 -532 , 546 -546 , 611 -611 , 643 -643  
, 703 -703 , 707 -707 , 789 -789 , 805 -805 , 878  
-878 , 973 -973

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

138 -138 , 138 -138 , 143 -143 , 167 -167 , 172 -172  
, 249 -249

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

61 -61 , 147 -147

Code: despedida del mensaje- firma {36-0}~

"Tiene que ver con la forma en que la persona termina el mensaje. Si pone una despedida final o no, como su nombre, una palabra de despedida, hasta pronto, etc"

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
135 -135 , 220 -220 , 232 -232 , 266 -266 , 339 -339  
, 379 -379 , 398 -398 , 427 -427 , 474 -474 , 537  
-537 , 723 -723 , 782 -782 , 815 -817 , 882 -882 ,  
898 -898 , 916 -916 , 925 -925 , 938 -939 , 996 -996  
, 1117-1118, 1130-1130, 1139-1139

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf  
25 -25 , 42 -42 , 70 -70 , 81 -81 , 168 -168 , 198  
-198 , 282 -282 , 299 -299 , 318 -319

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf  
40 -40 , 72 -72 , 158 -158 , 235 -235 , 370 -370

Code: el otro en el discurso {197-0}~

"Se refiere a las marcas que dicen que lugar le da el enunciador a otros en su propio discurso. Tiene relación con la cortesía y con los códigos marcados como referencia a fuentes y trato individual y grupal.

Es necesario ver que es otro en el discurso es de dos clases: un OTRO, que es mi compañero en el diálogo, que está en la misma situación comunicativa, con quien hay un pacto comunicativo; y un segundo OTRO, que es el general el que meto al discurso pero con quien no estoy hablando directamente en la situación comunicativa, el caso de la citas (polifonía de voces).

Además es importante analizar bajo este código que se incluye el otro del docente y el otro del estudiante. Esto quiere decir que luego hay que dividir este código en el otro del docente y el otro del estudiante."

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
12 -12 , 20 -20 , 22 -22 , 23 -23 , 23 -23 , 24 -24 ,  
30 -30 , 31 -31 , 33 -33 , 40 -40 , 46 -46 , 61 -61 ,  
61 -61 , 69 -69 , 73 -73 , 74 -74 , 74 -74 , 79 -79 ,  
84 -84 , 85 -85 , 89 -90 , 102 -102 , 117 -117 , 124  
-124 , 133 -133 , 134 -134 , 134 -134 , 134 -134 ,  
160 -160 , 160 -160 , 160 -160 , 172 -172 , 180 -180  
, 195 -195 , 210 -210 , 215 -215 , 229 -229 , 230  
-230 , 232 -232 , 256 -256 , 263 -263 , 264 -264 ,

270 -270 , 272 -272 , 289 -289 , 294 -294 , 299 -299  
, 304 -304 , 309 -309 , 320 -320 , 333 -333 , 334  
-334 , 337 -337 , 357 -361 , 374 -374 , 378 -378 ,  
386 -386 , 433 -433 , 440 -440 , 441 -441 , 446 -446  
, 452 -452 , 467 -467 , 485 -485 , 491 -491 , 496  
-496 , 502 -502 , 507 -508 , 517 -517 , 526 -526 ,  
532 -532 , 568 -568 , 569 -569 , 603 -603 , 611 -611  
, 611 -611 , 642 -642 , 704 -704 , 760 -760 , 827  
-827 , 833 -833 , 864 -864 , 879 -879 , 921 -921 ,  
924 -924 , 930 -930 , 966 -966 , 973 -973 ,  
1053-1053, 1062-1062, 1068-1068, 1105-1105,  
1116-1116, 1125-1125, 1126-1126, 1137-1137

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

24 -24 , 34 -34 , 35 -35 , 48 -48 , 49 -49 , 53 -53 ,  
86 -86 , 86 -86 , 96 -96 , 101 -101 , 112 -112 , 112  
-112 , 113 -113 , 117 -117 , 128 -128 , 136 -136 ,  
147 -147 , 148 -148 , 154 -154 , 165 -165 , 191 -191  
, 192 -192 , 225 -225 , 230 -230 , 243 -243 , 271  
-271 , 275 -276 , 291 -291 , 292 -292 , 298 -298 ,  
311 -311 , 323 -323 , 337 -337 , 350 -350 , 355 -355  
, 355 -355 , 360 -360 , 368 -368 , 383 -383

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

8 -8 , 11 -11 , 32 -32 , 38 -38 , 61 -61 , 61 -61 ,  
66 -66 , 66 -66 , 71 -71 , 76 -76 , 81 -81 , 82 -82 ,  
86 -86 , 91 -91 , 97 -97 , 102 -102 , 108 -108 , 113  
-113 , 113 -113 , 118 -118 , 124 -124 , 129 -129 ,  
145 -145 , 153 -153 , 156 -156 , 162 -163 , 170 -170  
, 171 -171 , 172 -172 , 181 -181 , 186 -186 , 196  
-196 , 201 -201 , 206 -206 , 215 -215 , 216 -216 ,  
218 -218 , 221 -221 , 222 -222 , 225 -225 , 231 -231  
, 239 -239 , 244 -244 , 245 -245 , 257 -257 , 258  
-258 , 264 -264 , 278 -278 , 286 -286 , 291 -291 ,  
299 -299 , 303 -303 , 307 -307 , 319 -319 , 324 -324  
, 329 -329 , 329 -329 , 331 -332 , 346 -346 , 352  
-352 , 353 -353 , 359 -359

Code: el yo docente en el discurso {25-0}~

"Se refiere a las marcas que dicen que lugar se  
otorga a sí mismo el enunciador (en este caso el  
docente) en su propio discurso.

Tiene relación con la cortesía y con los códigos  
marcados como referencia a fuentes y trato individual  
y grupal."

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

12 -12 , 85 -85 , 95 -95 , 220 -220 , 236 -236 , 704  
-704 , 1055-1055, 1150-1150

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

23 -23 , 61 -61 , 165 -165 , 202 -202 , 203 -203 ,

291 -291 , 292 -292 , 303 -303 , 315 -315

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

8 -8 , 8 -8 , 31 -31 , 33 -33 , 91 -91 , 108 -108 ,  
278 -278 , 358 -358

Code: el yo estudiante en el discurso {140-0}~

"Se refiere a como se autorefiere el estudiante  
dentro de los discursos de sus participaciones."

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

20 -20 , 20 -20 , 22 -22 , 40 -40 , 73 -73 , 74 -74 ,  
134 -134 , 160 -160 , 272 -272 , 274 -274 , 281 -281  
, 282 -282 , 288 -288 , 289 -289 , 299 -299 , 337  
-337 , 355 -355 , 386 -386 , 388 -388 , 398 -398 ,  
405 -405 , 418 -418 , 464 -464 , 480 -480 , 496 -496  
, 502 -502 , 567 -567 , 586 -586 , 587 -587 , 657  
-657 , 657 -657 , 659 -659 , 659 -659 , 671 -671 ,  
671 -671 , 742 -742 , 782 -782 , 791 -791 , 796 -796  
, 802 -802 , 813 -813 , 827 -827 , 871 -871 , 880  
-880 , 909 -909 , 924 -924 , 959 -959 , 965 -965 ,  
967 -967 , 994 -994 , 995 -995 , 1034-1034,  
1046-1046, 1063-1063, 1063-1063, 1065-1065,  
1068-1068, 1068-1068, 1137-1137, 1138-1138

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

7 -7 , 11 -11 , 12 -12 , 17 -17 , 29 -29 , 34 -34 ,  
49 -49 , 53 -53 , 58 -58 , 59 -59 , 61 -61 , 74 -74 ,  
112 -112 , 113 -113 , 117 -117 , 136 -136 , 142 -142  
, 147 -147 , 148 -148 , 190 -190 , 197 -197 , 225  
-225 , 254 -254 , 255 -255 , 275 -276 , 297 -297 ,  
311 -311 , 337 -337 , 350 -350 , 355 -355 , 360 -360  
, 368 -368 , 383 -383

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

37 -37 , 38 -38 , 39 -39 , 56 -56 , 61 -61 , 71 -71 ,  
76 -76 , 81 -81 , 97 -97 , 102 -102 , 118 -118 , 123  
-123 , 129 -129 , 134 -134 , 139 -139 , 144 -144 ,  
149 -149 , 153 -153 , 154 -154 , 155 -155 , 162 -163  
, 170 -170 , 196 -196 , 202 -202 , 206 -206 , 214  
-214 , 216 -216 , 239 -239 , 240 -240 , 244 -244 ,  
245 -245 , 252 -252 , 257 -257 , 268 -268 , 286 -286  
, 286 -286 , 291 -291 , 293 -293 , 299 -299 , 303  
-303 , 313 -313 , 331 -332 , 340 -340 , 346 -346 ,  
351 -351 , 366 -366 , 367 -367

Code: Encabezado (inicio) {92-0}~

"Se refiere a la manera en que se inician los  
mensajes, como los saludos, en algunos casos títulos,  
etc.

También se puede referir al inicio de párrafos dentro

de mensajes que cumplen con un esquema.

De tal manera se podría hacer una diferencia entre inicios o encabezados de los mensajes e incios de los párrafos. Algún rasgo común en el inicio de los párrafos da cuenta claramente del tipo de mensajes que este es, por ejemplo el MENSAJE 40 en donde la estudiante hace una réplica al docente para proteger su imagen ante críticas que el docente le hace”

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
106 -106 , 117 -117 , 123 -123 , 178 -179 , 190 -190  
, 215 -215 , 225 -225 , 246 -246 , 256 -256 , 273  
-273 , 288 -288 , 299 -299 , 309 -309 , 314 -314 ,  
371 -372 , 403 -403 , 412 -412 , 417 -417 , 424 -424  
, 432 -432 , 446 -446 , 463 -463 , 472 -472 , 479  
-479 , 512 -512 , 525 -525 , 531 -531 , 546 -546 ,  
567 -567 , 577 -577 , 591 -591 , 653 -654 , 688 -688  
, 700 -701 , 712 -712 , 728 -728 , 736 -736 , 741  
-741 , 758 -758 , 764 -764 , 788 -788 , 826 -827 ,  
848 -849 , 871 -871 , 903 -903 , 935 -936 , 943 -943  
, 955 -955 , 978 -978 , 1062-1062, 1077-1077,  
1113-1113, 1123-1123, 1135-1136

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf  
22 -22 , 34 -34 , 39 -39 , 66 -66 , 101 -101 , 112  
-112 , 117 -117 , 165 -165 , 209 -209 , 247 -247 ,  
259 -259 , 280 -280 , 286 -286 , 303 -303 , 311 -311  
, 315 -315 , 337 -337 , 367 -367 , 382 -382

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf  
37 -37 , 44 -44 , 50 -50 , 56 -56 , 71 -71 , 86 -86 ,  
102 -102 , 123 -123 , 144 -144 , 153 -153 , 186 -186  
, 196 -196 , 222 -222 , 230 -230 , 252 -252 , 268  
-268 , 286 -286 , 313 -313 , 338 -338

Code: Expresion rol docente {41-0}~

“Se refiere a expresiones que confirman el rol de docente, ya sea cuando inicia un párrafo aprovando o no lo que se dice y destacando algunos aspectos. Muy bien, no es correcto, etc. En general confirma la funcion aprobatoria o no del docente, su poder de aprobar o desapropar.

Este código puede tener una relación con el código y memo referidos al inicio de los mensaje y con el de metacomunicación.

Generalmente el docente inica con observaciones metacomunicativas que reafirman el rol de poder del docente”

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
220 -220 , 261 -261 , 366 -366 , 452 -452 , 491 -491  
, 492 -492 , 507 -507 , 562 -562 , 598 -598 , 638  
-638 , 839 -839 , 930 -930 , 973 -973 , 1008-1008,  
1019-1019, 1053-1053, 1054-1054, 1058-1058,  
1100-1101, 1105-1105, 1143-1143, 1150-1150, 1152-1152

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf  
40 -40 , 42 -42 , 102 -102 , 130 -130 , 165 -165 ,  
167 -167 , 230 -230 , 248 -248 , 315 -315 , 316 -317

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf  
33 -33 , 91 -91 , 108 -108 , 109 -109 , 278 -278 ,  
282 -282 , 358 -358 , 360 -360

Code: Expresion verbal emotiva {57-0}~

"Se refiere a las expresiones que apelan mas a los sentimientos.

Estas expresiones tienen relación con la presentación del yo ante otros porque tienen mayor subjetividad"

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
68 -68 , 73 -73 , 74 -74 , 89 -90 , 191 -191 , 225  
-225 , 279 -279 , 280 -280 , 282 -282 , 314 -315 ,  
379 -379 , 485 -485 , 496 -496 , 541 -541 , 572 -572  
, 581 -581 , 586 -586 , 623 -623 , 627 -627 , 646  
-646 , 657 -657 , 661 -661 , 667 -667 , 714 -714 ,  
759 -761 , 788 -788 , 796 -796 , 804 -804 , 815 -817  
, 856 -856 , 937 -937 , 944 -944 , 966 -966 , 967  
-967 , 1047-1047, 1115-1115, 1124-1124, 1125-1125

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf  
102 -102 , 103 -103 , 154 -154 , 156 -156 , 166 -166  
, 171 -171 , 232 -232 , 245 -245 , 257 -257 , 258  
-258 , 263 -263 , 264 -264 , 282 -282 , 299 -299 ,  
307 -307 , 314 -314 , 325 -325 , 364 -365 , 369 -369

Code: Expresión cordialidad {44-0}~

"Son expresiones que buscan mayor cercanía con el otro, en general también muestran un acuerdo con la otra persona.

Relacionar con el código INTENCIÓN MOSTRAR ACUERDO"

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
89 -89 , 160 -160 , 172 -172 , 205 -205 , 230 -230 ,  
270 -270 , 288 -290 , 333 -333 , 366 -366 , 463 -463  
, 473 -473 , 485 -485 , 496 -496 , 502 -502 , 520  
-520 , 525 -525 , 527 -527 , 546 -546 , 636 -636 ,  
638 -638 , 714 -714 , 737 -737 , 759 -761 , 765 -765  
, 767 -767 , 833 -833 , 871 -871 , 937 -937 , 938  
-938 , 938 -939 , 973 -973 , 1139-1139

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

22 -22 , 66 -66 , 123 -123 , 281 -281 , 329 -329 ,  
360 -360

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

149 -149 , 158 -158 , 245 -245 , 298 -298 , 329 -329  
, 358 -358

Code: Expresión popular (lugar común) {63-0}~

"Tiene relación con el código REFERENCIA A CREENCIAS"

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

282 -282 , 446 -446 , 533 -533 , 535 -535 , 536 -536  
, 537 -537 , 541 -541 , 547 -547 , 551 -551 , 571  
-571 , 578 -579 , 587 -587 , 611 -611 , 612 -612 ,  
665 -665 , 688 -688 , 694 -694 , 705 -705 , 708 -708  
, 714 -714 , 719 -719 , 723 -723 , 748 -748 , 766  
-766 , 789 -789 , 815 -817 , 833 -833 , 909 -909 ,  
910 -910 , 924 -924 , 937 -937 , 944 -944 , 945 -945  
, 959 -959 , 1047-1047 , 1087-1087 , 1114-1114

P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf

94 -94 , 105 -105

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

29 -29 , 40 -40 , 96 -96 , 113 -113 , 129 -129

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

44 -44 , 66 -66 , 71 -71 , 103 -103 , 154 -154 , 155  
-155 , 157 -157 , 170 -170 , 176 -177 , 191 -191 ,  
206 -206 , 207 -207 , 223 -223 , 232 -232 , 239 -239  
, 244 -244 , 292 -292 , 307 -307 , 314 -314

Code: Intención aclarar idea {29-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

39 -39 , 118 -118 , 150 -150 , 165 -165 , 344 -344 ,  
425 -426 , 481 -481 , 526 -526 , 551 -551 , 694 -694  
, 827 -827 , 833 -833 , 839 -839 , 1008-1008 ,  
1148-1148 , 1149-1149 , 1150-1150 , 1151-1151

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

166 -166 , 324 -324 , 338 -338 , 339 -339 , 351 -351  
, 355 -355

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

207 -207 , 257 -257 , 278 -278 , 282 -282 , 329 -329

Code: Intención ampliar {71-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

32 -32 , 57 -57 , 61 -61 , 79 -79 , 85 -85 , 95 -95 ,  
139 -139 , 166 -166 , 173 -173 , 231 -231 , 262 -263  
, 264 -264 , 265 -265 , 272 -272 , 453 -453 , 474  
-474 , 485 -485 , 487 -487 , 491 -491 , 492 -492 ,  
517 -517 , 546 -546 , 598 -598 , 636 -636 , 637 -637  
, 683 -683 , 694 -694 , 864 -864 , 1003-1003 ,

1014-1014, 1026-1026, 1034-1034, 1055-1055

P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf

52 -52 , 88 -88 , 94 -94 , 100 -100 , 105 -105

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

11 -11 , 40 -41 , 102 -102 , 153 -153 , 154 -154 ,  
166 -166 , 203 -203 , 298 -298 , 316 -317 , 324 -324  
, 355 -355 , 355 -355

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

21 -21 , 56 -56 , 81 -81 , 82 -82 , 86 -86 , 148 -148  
, 186 -186 , 186 -186 , 206 -206 , 208 -208 , 245  
-245 , 258 -258 , 292 -292 , 331 -332 , 351 -351 ,  
352 -352 , 353 -353 , 358 -358 , 359 -359 , 360 -360  
, 369 -369

Code: Intención concluir, cierre {26-0}~

"Este código se refiere tanto a párrafos que quieren  
concluir ideas y están ubicados a lo largo del texto  
(conclusiones parciales), como a párrafos finales que  
sirven de conclusión general de TODO, el texto"

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

89 -90 , 339 -339 , 379 -379 , 407 -407 , 537 -537 ,  
625 -625 , 647 -647 , 815 -817 , 915 -915 , 967 -967

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

299 -299 , 332 -332 , 343 -345 , 345 -345 , 351 -351  
, 355 -355 , 360 -360

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

149 -149 , 172 -172 , 218 -218 , 222 -222 , 293 -293  
, 299 -299 , 314 -314 , 325 -325 , 369 -369

Code: Intención contraargumentar {13-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

73 -73 , 309 -309 , 387 -387

P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf

52 -52 , 94 -94

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

324 -324 , 337 -337 , 360 -360 , 360 -360

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

186 -186 , 346 -346 , 352 -352 , 368 -368

Code: Intención cuestionar reflexionar {45-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

34 -34 , 134 -134 , 134 -134 , 215 -215 , 220 -220 ,  
391 -391 , 485 -485 , 546 -546 , 570 -570 , 578 -579  
, 592 -592 , 592 -593 , 613 -613 , 792 -792 , 804  
-804

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

101 -101 , 305 -306 , 330 -331 , 360 -360

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

9 -10 , 33 -33 , 66 -66 , 81 -81 , 82 -82 , 92 -92 ,  
148 -148 , 172 -172 , 186 -186 , 197 -197 , 208 -208  
, 214 -214 , 215 -215 , 217 -217 , 234 -234 , 252  
-252 , 280 -281 , 282 -282 , 299 -299 , 303 -303 ,  
319 -319 , 325 -325 , 331 -332 , 346 -346 , 360 -360  
, 364 -365

Code: Intención dar una orden {13-0}~

"Son actos ilocucionarios. Que pretenden que el otro haga. Es tal vez el acto de habla mas común o mas expresado por el docente al inicio de las discusiones en donde da todas las instrucciones de lo que debe hacer el estudiante. Este tipo de ordenes o actos ilocucionarios sirven de marcas que definen el rol de poder del docente, su posición de privilegio."

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

7 -7 , 8 -8 , 10 -10 , 12 -12 , 14 -14 , 36 -36 , 165  
-165 , 452 -452 , 556 -556 , 1148-1148

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

42 -42 , 68 -69 , 102 -102

Code: intención explicar\_informar {11-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

51 -51 , 352 -352

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

148 -148 , 311 -311 , 339 -339 , 355 -355

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

268 -268 , 286 -286 , 340 -340 , 352 -352 , 358 -358

Code: Intención implícita {22-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

36 -36 , 62 -62 , 95 -95 , 112 -112 , 191 -191 , 266  
-266 , 294 -294 , 366 -366 , 434 -434 , 440 -440 ,  
455 -455 , 532 -532 , 563 -563 , 569 -569 , 614 -614  
, 915 -915

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

9 -10 , 26 -26 , 33 -33 , 134 -134 , 319 -319 , 365  
-365

Code: Intención justificar selección {20-0}~

"Argumentos que se exponen para justificar algo ya sea por qué se responde a alguien o por qué se elige un contenido."

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

398 -398 , 413 -413 , 642 -642 , 778 -778 , 780 -780  
, 799 -799 , 833 -833 , 937 -937 , 1091-1091

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

7 -7 , 34 -34 , 86 -86 , 226 -226 , 271 -271 , 287  
-287 , 297 -297 , 311 -311

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

144 -144 , 269 -269 , 339 -339

Code: Intención Mostrar acuerdo {70-0}~

"Es cuando explícitamente un enunciador quiere  
manifestar acuerdo con otros. Tiene relación directa,  
en algunos casos con el código de "expresión  
cordialidad"

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

73 -73 , 74 -74 , 107 -107 , 144 -144 , 172 -172 ,  
191 -191 , 205 -205 , 256 -256 , 288 -290 , 314 -315  
, 413 -413 , 502 -502 , 512 -512 , 526 -526 , 642  
-642 , 682 -682 , 688 -689 , 714 -714 , 737 -737 ,  
737 -737 , 742 -743 , 759 -761 , 760 -760 , 833 -833  
, 921 -921 , 922 -922 , 923 -923 , 937 -937 ,  
1003-1003, 1062-1062, 1068-1068, 1069-1069,  
1114-1114, 1115-1115, 1137-1137

P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf

42 -42 , 47 -48

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

17 -17 , 23 -23 , 29 -29 , 53 -53 , 81 -81 , 81 -81 ,  
91 -91 , 96 -96 , 101 -101 , 117 -117 , 117 -118 ,  
123 -123 , 128 -128 , 197 -197 , 202 -202 , 329 -329  
, 350 -350 , 351 -351 , 368 -368

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

37 -37 , 66 -66 , 71 -71 , 76 -76 , 91 -91 , 113 -113  
, 170 -170 , 176 -177 , 186 -186 , 191 -191 , 239  
-239 , 298 -298 , 324 -324 , 329 -329

Code: Intención mostrar error {10-0}~

"Se refiere a cuando el docente u otro estudiante  
muestran que en la intervención se comete un error de  
manera explícita. Este código tiene mucha relación  
con el de amenaza a al imagen porque en varios casos  
puede ser interpretado de esta manera y la gente  
cuando se le señala un error tiende a reestablecerlo  
o corregirlo y mas en un contexto académico, esa  
sería la actitud esperada."

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

167 -167 , 294 -294 , 440 -441 , 464 -464 , 561 -561  
, 1056-1056, 1149-1149, 1150-1150

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

101 -101

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

33 -33

Code: Intención preguntar {6-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
96 -96 , 473 -473

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf  
318 -319

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf  
93 -93 , 273 -273 , 303 -303

Code: Intención reafirmar, enfatizar {56-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
46 -46 , 84 -84 , 107 -107 , 124 -124 , 131 -131 ,  
144 -144 , 195 -195 , 216 -216 , 246 -246 , 304 -304  
, 304 -304 , 339 -339 , 390 -390 , 433 -433 , 446  
-446 , 541 -541 , 569 -569 , 586 -586 , 638 -638 ,  
688 -689 , 714 -714 , 719 -719 , 753 -753 , 766 -766  
, 949 -949 , 963 -963 , 1013-1013, 1137-1137

P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf  
18 -18 , 24 -24 , 99 -99 , 110 -112 , 130 -130

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf  
12 -12 , 17 -17 , 67 -67 , 117 -118 , 123 -123 , 158  
-160 , 165 -165 , 291 -291 , 338 -338 , 343 -345 ,  
345 -345

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf  
61 -61 , 71 -71 , 92 -92 , 103 -103 , 108 -108 , 154  
-154 , 176 -177 , 202 -202 , 252 -252 , 264 -264 ,  
293 -293 , 319 -319

Code: Intención solicitar ampliación argumentos {34-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
210 -210 , 266 -266 , 320 -320 , 326 -326 , 440 -441  
, 453 -453 , 454 -454 , 492 -492 , 507 -507 , 562  
-562 , 603 -603 , 604 -604 , 773 -773 , 973 -973 ,  
1152-1152

P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf  
66 -66

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf  
24 -24 , 42 -42 , 68 -69 , 101 -101 , 130 -130 , 167  
-167 , 204 -204 , 230 -231 , 231 -231 , 249 -249 ,  
281 -281 , 292 -292 , 305 -306

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf  
66 -66 , 93 -93 , 109 -109 , 273 -273 , 279 -279

Code: Metacognición {33-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
168 -168 , 168 -168 , 246 -246 , 262 -262 , 265 -265  
, 289 -289 , 290 -290 , 325 -325 , 388 -388 , 532  
-532 , 636 -636 , 658 -658 , 897 -897 , 966 -966 ,  
995 -995 , 1070-1070, 1071-1071, 1081-1081,

1137-1137, 1138-1138

P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf

117 -117 , 137 -137

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

29 -29 , 106 -106 , 107 -107 , 142 -142 , 143 -143

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

144 -144 , 164 -164 , 202 -202 , 245 -245 , 258 -258  
, 358 -358

Code: Metacomunicación {79-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

30 -30 , 96 -96 , 165 -165 , 168 -168 , 172 -172 ,  
200 -200 , 210 -210 , 236 -236 , 261 -261 , 288 -290  
, 289 -289 , 290 -290 , 294 -294 , 325 -325 , 333  
-333 , 335 -335 , 345 -345 , 366 -366 , 391 -391 ,  
433 -433 , 452 -452 , 463 -463 , 464 -464 , 474 -474  
, 487 -487 , 491 -491 , 496 -496 , 507 -508 , 520  
-520 , 556 -556 , 605 -605 , 636 -636 , 655 -655 ,  
693 -693 , 696 -696 , 772 -772 , 791 -791 , 792 -792  
, 793 -793 , 804 -804 , 812 -812 , 813 -813 , 827  
-827 , 833 -833 , 842 -842 , 850 -850 , 854 -854 ,  
856 -856 , 897 -897 , 943 -943 , 949 -949 , 959 -959  
, 1058-1058, 1063-1063, 1070-1070, 1071-1071,  
1081-1081, 1100-1101, 1126-1126, 1152-1152

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

142 -142 , 142 -142 , 142 -142 , 173 -173

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

148 -148 , 149 -149 , 155 -155 , 157 -157 , 162 -163  
, 164 -164 , 196 -196 , 201 -201 , 223 -223 , 245  
-245 , 263 -263 , 278 -278 , 279 -279 , 314 -314 ,  
340 -340

Code: modalizacion {65-0}~

"Se refiere a la manera como los enunciadores dicen  
las cosas. Visión del locutor respecto al contenido de  
lo que dicen.

Esto tiene que ver con la cortesía y con la imagen.  
De alguna manera cuando digo algo de determinada  
manera es porque quiero (tengo la intención) de  
comunicar un sentido específico y ese sentido en  
parte ayuda a que me defina como sujeto, es una  
expresión de la subjetividad."

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

107 -107 , 118 -118 , 118 -118 , 131 -131 , 132 -132  
, 133 -133 , 134 -134 , 134 -134 , 139 -139 , 144  
-144 , 160 -160 , 160 -160 , 174 -174 , 191 -191 ,  
215 -215 , 225 -225 , 261 -261 , 274 -274 , 280 -280  
, 289 -289 , 299 -299 , 302 -302 , 303 -303 , 333

-333, 336 -336, 337 -337, 350 -350, 356 -356,  
373 -373, 388 -388, 391 -391, 394 -394, 397 -397  
, 405 -405, 419 -419, 434 -434, 446 -446, 473  
-473, 474 -474, 485 -485, 496 -496, 535 -535,  
592 -592, 611 -611, 618 -618, 625 -625, 626 -626  
, 643 -643, 644 -644, 657 -657, 665 -665, 666  
-666, 669 -669, 794 -794, 808 -808, 809 -809,  
813 -813, 873 -873, 874 -874, 915 -915, 962 -962  
, 1065-1065, 1066-1066, 1068-1068, 1068-1068

Code: Presuposición pragmática {9-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

532 -532, 812 -812

P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf

17 -17, 72 -73, 117 -117

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

48 -48, 53 -53

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

213 -213, 230 -230

Code: Recurso expresivo tipográfico {83-0}~

"Son formas gráficas de marcar el énfasis en un  
discurso, es una marca de ostensión comunicativa."

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

51 -51, 79 -79, 112 -112, 126 -126, 132 -132,  
150 -150, 150 -150, 165 -165, 309 -309, 344 -344  
, 350 -350, 351 -351, 379 -379, 393 -393, 452  
-452, 561 -561, 571 -571, 571 -571, 572 -572,  
592 -592, 593 -593, 598 -598, 628 -629, 646 -646  
, 656 -656, 672 -675, 680 -680, 694 -694, 700  
-701, 720 -720, 723 -723, 728 -728, 730 -730,  
767 -767, 772 -772, 782 -782, 799 -799, 802 -802  
, 819 -821, 851 -851, 854 -854, 857 -857, 882  
-882, 902 -902, 903 -903, 908 -908, 914 -914,  
978 -978, 980 -980, 986 -986, 997 -998,  
1032-1032, 1077-1077, 1082-1082, 1083-1083,  
1114-1114, 1123-1123

P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf

123 -125

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

86 -86, 112 -112, 113 -113, 130 -130, 135 -135,  
142 -142, 143 -143, 180 -180, 209 -209, 214 -216  
, 231 -231, 261 -263, 331 -331

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

26 -26, 33 -33, 51 -51, 103 -103, 134 -134, 158  
-158, 223 -223, 338 -338, 339 -339, 341 -341,  
364 -365, 367 -367

Code: Referencia a creencias {34-0}~

"Tiene relación con el código EXPRESIÓN POPULAR LUGAR  
COMÚN"

- P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
25 -25 , 146 -146 , 272 -272 , 279 -279 , 282 -282 ,  
404 -404 , 405 -405 , 418 -418 , 419 -419 , 419 -419  
, 419 -419 , 646 -646 , 722 -723 , 1066-1066,  
1067-1067, 1087-1087, 1115-1115, 1116-1116
- P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf  
94 -94
- P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf  
34 -34 , 113 -113
- P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf  
17 -17 , 38 -38 , 39 -39 , 51 -51 , 76 -76 , 118 -118  
, 123 -123 , 200 -200 , 202 -202 , 208 -208 , 225  
-225 , 258 -258 , 299 -299

Code: Referencia a experiencias {14-0}

- P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
1003-1003
- P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf  
37 -37
- P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf  
81 -81 , 142 -142 , 143 -143 , 197 -197
- P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf  
39 -39 , 144 -144 , 199 -199 , 216 -216 , 258 -258 ,  
286 -286 , 329 -329 , 353 -353

Code: Referencia a fuentes (autor lecturas) {62-0}~

"Son las referencias que el enunciador hace sobre los documentos u otros autores específicos. Esto tiene que ver con la polifonía de voces dentro de un texto. Es lo que en el análisis del discurso tiene que ver con la heteroglosia. Está relacionado con el otro en el discurso.

Sería importante también mirar cuáles de estas citas son directas e indirectas

"

- P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf  
33 -33 , 40 -40 , 124 -124 , 124 -124 , 131 -131 ,  
132 -132 , 132 -132 , 134 -134 , 262 -263 , 272 -272  
, 272 -272 , 327 -327 , 328 -328 , 333 -333 , 350  
-350 , 357 -361 , 379 -379 , 396 -396 , 569 -569 ,  
615 -615 , 617 -617 , 623 -623 , 627 -627 , 628 -629  
, 638 -638 , 647 -647 , 655 -655 , 667 -667 , 672  
-675 , 713 -713 , 729 -729 , 792 -792 , 811 -811 ,  
819 -821 , 914 -914 , 945 -945 , 945 -945 ,  
1031-1031, 1053-1053, 1080-1080, 1105-1105, 1143-1143
- P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf  
23 -23 , 117 -117 , 130 -130
- P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

53 -53 , 53 -53 , 136 -136 , 137 -137 , 138 -138

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

32 -32 , 51 -51 , 213 -213 , 278 -278 , 314 -314 ,  
324 -324 , 325 -325 , 339 -339 , 353 -353 , 358 -358  
, 360 -360 , 368 -368

Code: Referencia a fuentes indefinidas {39-0}~

"Se refiere a cuando los estudiantes citan asuntos  
que oyeron pero no dan la referencia exacta de quién  
afirmó tal asunto. Si bien allí hay una referencia a  
un discurso de otro, esto no contribuye con su  
rigurosidad lo cual le resta fuerza argumental"

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

74 -74 , 180 -180 , 195 -195 , 375 -375 , 378 -378 ,  
387 -387 , 392 -392 , 403 -403 , 532 -532 , 535 -535  
, 568 -568 , 570 -570 , 571 -571 , 581 -581 , 593  
-593 , 611 -611 , 614 -614 , 643 -643 , 669 -669 ,  
813 -813 , 852 -852 , 908 -908 , 915 -915 ,  
1027-1027 , 1063-1063 , 1078-1078

P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf

17 -17 , 35 -35 , 62 -62

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

34 -34 , 34 -34 , 48 -48 , 138 -138

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

155 -155 , 165 -165 , 234 -234 , 269 -269 , 314 -314  
, 346 -346

Code: Referencia a fuentes textual {16-0}~

"Se refiere a las citas textuales o directas,  
entrecorilladas."

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

132 -132 , 379 -379 , 656 -656 , 680 -680 , 797 -797  
, 799 -800 , 802 -802 , 957 -958 , 960 -961 , 963  
-964 , 990 -990 , 994 -994 , 1043-1044

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

135 -135 , 350 -350

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

165 -165

Code: Referencia a mensajes previos {30-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

31 -31 , 216 -216 , 225 -225 , 271 -271 , 272 -272 ,  
289 -289 , 304 -304 , 333 -333 , 425 -426 , 433 -433  
, 680 -680 , 827 -827

P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf

81 -81 , 94 -94

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

12 -12 , 291 -291 , 323 -323 , 350 -350 , 355 -355 ,

365 -366 , 379 -381

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

21 -21 , 153 -153 , 170 -170 , 207 -207 , 273 -273 ,  
314 -314 , 319 -319 , 325 -325 , 346 -346

Code: restituir imagen {11-0}~

"Se refiere a las réplicas que se hacen ante una  
amenaza de imagen. En una situación educativa puede  
ser mas común en los estudiantes cuando los docentes  
le hacen una retroalimentación. Esta interpretación  
de amenaza tiene que ver mucho con el tono que use el  
docente para sus intervenciones."

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

118 -118 , 172 -172 , 270 -270 , 425 -425 , 464 -464  
, 481 -481 , 778 -778 , 780 -780 , 1062-1062,  
1069-1069

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

107 -107

Code: Trato grupal {37-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

89 -90 , 134 -134 , 180 -180 , 182 -182 , 463 -463 ,  
512 -512 , 535 -535 , 535 -535 , 562 -562 , 571 -571  
, 856 -856 , 930 -930 , 994 -994 , 1069-1069

P 2: mentalidad\_empred\_primer\_foro.rtf

94 -94

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

17 -17 , 42 -42 , 49 -49 , 91 -91 , 142 -142 , 275  
-276 , 280 -280 , 292 -292 , 305 -306

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

8 -8 , 11 -11 , 17 -17 , 76 -76 , 76 -76 , 81 -81 ,  
82 -82 , 93 -93 , 149 -149 , 222 -222 , 240 -240 ,  
303 -303 , 360 -360

Code: Trato individual {39-0}

P 1: FORO 1 PROBLEMAS COLOMBIANOS CURSO 13780.rtf

7 -7 , 46 -46 , 61 -61 , 61 -61 , 73 -73 , 205 -205 ,  
256 -256 , 270 -270 , 333 -333 , 485 -485 , 487 -487  
, 496 -496 , 502 -502 , 517 -517 , 519 -519 , 563  
-563 , 603 -603 , 688 -688 , 742 -742 , 778 -778 ,  
1062-1062

P 3: herramientas\_foro1\_textos.rtf

17 -17 , 53 -53 , 81 -81 , 96 -96 , 123 -123 , 158  
-158 , 209 -209 , 329 -329 , 350 -350 , 355 -355 ,  
360 -360

P 4: ccion\_desarrollo\_foro1.rtf

91 -91 , 186 -186 , 206 -206 , 298 -298 , 307 -307 ,  
314 -314 , 329 -329





Este trabajo se ubica en un plano general dentro de la relación comunicación-educación en contextos mediados por aplicaciones de la tecnología digital, y específicamente en el estudio de la interacción en ambientes virtuales con fines educativos. La incorporación creciente de propuestas educativas virtuales o mixtas en todos los niveles educativos, en la última década, da cuenta de un interés firme por este tipo de estrategias pedagógicas y pone en primer plano la necesidad de una reflexión en torno a la producción discursiva en dichos escenarios desde una mirada pragmática que no reproduzca esquemas participativos generalizables sino que pueda tomar los elementos contextuales necesarios para entender el carácter inédito de cada situación comunicativa con fines formativos.



UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA