



MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS
OPCIÓN «LENGUAJE, CULTURA Y SOCIEDAD»

Tesis para defender el título de maestría de «Lenguaje, cultura y sociedad»

**La interacción verbal en un foro virtual
universitario**

Autora: Lic. Eliana Lucían Vargha

C.I.: 2642037-9

Directora de tesis: Dra. Beatriz Gabbiani

Montevideo, 7 de julio de 2014

Página de aprobación con el aval de director de tesis

Tabla de contenido

Resumen

1. Introducción

1.1. Objeto de estudio

1.1.1. Corpus

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Generales

1.2.2. Específicos

1.3. Organización del texto

1.4. Antecedentes

1.5. Fundamentación para la elección del tema

1.6. Formulación del problema

1.7. Enfoque teórico y metodológico

2. Desarrollo de la investigación

2.1. Descripción del corpus

2.1.1. Procedimientos en el manejo de la información y reproducción del corpus

2.2. El contexto en un foro virtual universitario

2.3. Particularidades de la interacción verbal en un foro virtual de la Universidad de la República

2.3.1. La elección de los registros de lengua y de las fórmulas de tratamiento

2.3.2. La adecuación de la interacción verbal al contexto institucional, sus objetivos y su discurso

2.3.3. La cortesía verbal

3. Conclusiones

3.1. El contexto en una interacción verbal universitaria virtual

3.2. Peculiaridades de la interacción verbal en un foro virtual universitario

3.3. El vínculo pedagógico virtual en la Universidad

4. Bibliografía

Resumen

En esta investigación se estudia un caso de interacción verbal en un contexto virtual universitario. Dicha interacción se realiza en un foro virtual de funcionamiento paralelo a un curso presencial de una tecnicatura de la Universidad de la República (UdelaR), por lo cual tiene fines educativos.

El propósito es analizar y describir las características de funcionamiento de este tipo particular de interacción verbal: la noción de contexto en un foro virtual, la adecuación del discurso al contexto institucional, la elección del registro de lengua y de las fórmulas de tratamiento, la cortesía verbal.

Mediante el estudio de un caso, se busca aportar conocimientos teóricos sobre la temática de la interacción verbal educativa universitaria en un contexto virtual. Eventualmente, el estudio sobre este modo de interacción, cada vez más usado en el campo del aprendizaje en general y en el nivel universitario en particular, podrá aportar datos para un entendimiento más profundo de sus singularidades, a fin de generar formas más eficaces de interacción pedagógica.

Dado que no es la finalidad de este estudio realizar juicios de valor sobre las prácticas discursivas de los participantes del foro, su propósito es fundamentalmente descriptivo.

Palabras claves: interacción verbal, foro virtual universitario, contexto institucional, análisis conversacional, cortesía verbal.

Abstract

This research studies a case of verbal interaction in a virtual environment at university. This interaction, which has educational purposes, takes place in a virtual forum running parallel to a face-to-face course. This course is part of a technical degree awarded by the Universidad de la República (UdelaR, Uruguay).

The aim of the research is to analyse and describe how this specific type of verbal interaction operates: the notion of *context* in a virtual forum, how discourse is adapted to the institutional context, the choice of register and forms of address, and verbal politeness.

It is through a case study that the research aims to provide theoretical knowledge on the subject of educational verbal interaction in higher education within a virtual environment. In time, the study of this type of interaction, increasingly used in learning in general and in higher education in particular, will contribute to a deeper understanding of the type's special characteristics, thus generating more effective forms of pedagogical interaction.

As it does not aim to make judgements on the discursive practices of the forum participants, the goal of this study is mainly descriptive.

Key words: verbal interaction, virtual university forum, institutional context, conversational analysis, verbal politeness.

La interacción verbal en un foro virtual universitario

1. Introducción

1.1. Objeto de estudio

En esta tesis se estudia un tipo de interacción verbal particular: la llevada a cabo en un foro virtual universitario. Para ello se sigue la perspectiva funcionalista de diálogo que entiende que la teoría sobre la interacción verbal debe basarse en discursos auténticos, por lo que no se puede partir de ejemplos abstractos extraídos de la lengua como un sistema formal descontextualizado. Este enfoque le presta especial atención al contexto, a los significados y funciones comunicativas que en él se desarrollan, y a lo que sus actores interpretan a partir de lo dicho. Es por eso que este trabajo se centrará en enunciados reales siempre tomados dentro del contexto de producción-interpretación.

La descripción de los aspectos particulares del foro virtual estudiado permitirá analizar las características más destacadas de este tipo de interacción, para esclarecer su funcionamiento y sus singularidades con respecto a la interacción verbal no virtual (o presencial) en un ámbito pedagógico universitario.

Para ello es necesario definir la modalidad comunicativa empleada en la interacción virtual estudiada, el foro, y diferenciarla de otras modalidades de comunicación no virtuales, como la conversación cara a cara o las cartas, por ejemplo.

El foro virtual que se analizará se enmarca en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Universidad de la República (UdelaR) y presenta un modo de interacción verbal educativo, relativamente reciente en el marco universitario uruguayo¹. Se caracteriza por poseer objetivos comunicativos pautados por el

¹ El proyecto denominado *Generalización del uso educativo de las TIC en la Universidad de la República (UR)* surge como iniciativa del grupo de trabajo de la Unidad Académica relacionado

marco institucional en el que se inscribe, es decir, objetivos explícitos que delimitan el intercambio y estructuran los roles de los actores.

Dado que se trata de un nuevo espacio para la interacción verbal universitaria se considera necesario estudiar sus particularidades para un mayor entendimiento de sus dimensiones discursivas y pedagógicas. Por esa razón, el propósito de esta investigación es analizar y describir las características de funcionamiento de este tipo particular de interacción verbal para aportar conocimientos teóricos sobre la temática de la interacción verbal educativa en un contexto virtual. Eventualmente, el estudio sobre este modo de interacción, cada vez más usado en el campo del aprendizaje en general y en el nivel universitario en particular, podrá aportar datos para un entendimiento más profundo de sus singularidades, a fin de generar formas más eficaces de interacción pedagógica.

La finalidad de este estudio es fundamentalmente descriptiva, y no está dentro de sus intereses realizar juicios de valor sobre las prácticas discursivas de los participantes del foro.

1.1.1. Corpus

El corpus que se analiza en esta investigación consiste en las interacciones verbales llevadas a cabo en el foro virtual de una tecnicatura de la UdelaR, de funcionamiento paralelo a un curso presencial, enmarcado en el EVA, a partir de abril del año 2010 hasta mayo del año 2011.

Desde el punto de vista ético, el proyecto contempló la obtención de la autorización pertinente, no perjudicó el desarrollo de las actividades del curso y conserva el anonimato de sus participantes.

con esta temática. En el año 2006 comienza la redacción del proyecto y es aprobado en el año 2007, por lo que entra en funcionamiento para el público universitario en general a partir del año 2008. Sin embargo, la generalización de su empleo por parte de docentes y estudiantes comienza un año más tarde.

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Generales

- Analizar y describir las particularidades de la interacción verbal universitaria en un foro virtual de la UdelaR.
- Contribuir mediante la investigación al conocimiento teórico sobre la interacción verbal en un contexto virtual en un ámbito académico.

1.2.2. Específicos

- Analizar las características que adquiere el contexto en una interacción virtual universitaria.
- Estudiar las particularidades de la interacción virtual universitaria en relación con: la elección de los registros de lengua y de las fórmulas de tratamiento, su adecuación al contexto institucional, sus objetivos y su discurso, la cortesía verbal.
- Describir la manera en la que se desarrolla el discurso institucional en el foro virtual de la UdelaR seleccionado.

1.3. Organización del texto

La tesis se estructura en tres partes más la bibliografía al final: 1. la introducción, 2. el desarrollo de la investigación, 3. las conclusiones y 4. la bibliografía empleada en el estudio de la temática.

La primera parte contiene subtítulos que organizan la presentación de la información general sobre el objeto de estudio: sus objetivos, antecedentes, fundamentación y metodología. Esta información se ampliará y profundizará en el desarrollo del trabajo.

La segunda parte se subdivide en tres capítulos, cada uno correspondiente a un foco de interés en el estudio del tema: la descripción del corpus y el procedimiento empleado para su reproducción en esta investigación, las características del contexto en un foro virtual y las particularidades de la

interacción verbal en un foro virtual universitario. El tercer capítulo, a su vez, presenta tres subcapítulos que analizan las particularidades de la interacción verbal estudiada en las que se centrará la investigación: la elección de los registros de lengua y las fórmulas de tratamiento; la adecuación de la interacción verbal al contexto institucional, sus objetivos y su discurso; y la cortesía verbal.

La tercera parte del trabajo presenta las conclusiones a las que se arriba después del análisis del objeto estudiado, organizadas en función de las preguntas que esta investigación busca responder. Y, finalmente, se presenta la bibliografía seleccionada tanto para el estudio teórico y el análisis del corpus, como para las opciones metodológicas que se siguen en el desarrollo de la investigación.

1.4. Antecedentes

En Uruguay hay investigaciones que son antecedentes en el estudio de la interacción verbal y que esta investigación considera: el lenguaje y el poder en educación primaria (Gabbiani, 2000), la cortesía y la interacción verbal universitaria en el marco de clases de lenguas extranjeras (Gomes, 2009 y Orlando, 2006-2009), el diálogo y las preguntas en el salón de clase universitario (Coscia, 2013), las interacciones en clase y en consultorios (Gabbiani y Madfes, 2006), las interacciones telefónicas de servicios (Gabbiani, 2006, Madfes, 2006 y Orlando, 2006), el diálogo en contextos institucionales (Madfes org., 2009), el aprendizaje y la enseñanza en formación profesional a distancia con nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Kaplún, 2005), la inadecuación comunicativa en espacios virtuales de aprendizaje y la escritura en los espacios virtuales de aprendizaje en formación docente (Cruz, 2011 y 2013).

Este trabajo parte de los aportes teóricos que han nutrido las investigaciones en estas temáticas y que toman, también, los autores antes mencionados. Los trabajos de Drew y Heritage (1992) para las interacciones que se inscriben en el ámbito del diálogo institucional; Fairclough (2001) y van Dijk (2003) para las interacciones verbales y el poder; Gardner (1987), Charaudeau y Maingueneau (2002) para la noción de negociación del tópico que se analizará en función del contexto

institucional; Goffman (1959, 1974, 1981) para la concepción de la actividad comunicativa como una escena codificada socialmente; Brown y Levinson (1978, 1987); Haverkate (1994), Kerbrat-Orecchioni (2004) y Bravo (2005) para tratar la temática de la cortesía lingüística; Gumperz y Hymes (1972), Schifffrin (1987), Goodwin y Duranti (1994), Linell (1998) y Briz (1998, 2000) para el análisis de la conversación y la noción de contexto, entre otros.

A su vez, la investigación se inscribe dentro de los estudios sobre el análisis conversacional en contextos institucionales. Parte de la noción de conversación como un fenómeno práctico, social y cultural (van Dijk, 2000), altamente organizado, que implica tomar decisiones interpretativas basadas en informaciones contextuales construidas conjuntamente o inferidas de presupuestos cognitivos, étnicos y culturales, entre otros (Marcuschi, 1986) y realiza su aporte teórico-descriptivo en relación con las características que adquiere la interacción en un ámbito universitario virtual.

Por otro lado, se nutre de los estudios realizados por David Crystal (2001 y 2004) sobre las modalidades de comunicación en Internet, y toma las reflexiones teóricas sobre las características textuales que se llevan a cabo en el ciberespacio, desarrolladas por Landow (1995) y Aarseth (1997), entre otros. Las nuevas tecnologías comunicacionales imponen innovadoras y complejas estrategias de decodificación de los mensajes y, en base a esto, Aarseth redefine la noción tradicional de texto, a partir de los cambios que introdujeron estas nuevas tecnologías informáticas aplicadas a la comunicación. Asimismo, se toman los estudios de la autora española Sanmartín Sáez (2007) sobre la conversación tecnológica y sobre las peculiaridades de la lectura y de la escritura en los géneros discursivos digitales.

Durante el desarrollo del trabajo se ampliará y profundizará lo mencionado en esta introducción, y se irán explicitando las referencias bibliográficas empleadas en cada tema.

1.5. Fundamentación para la elección del tema

La elección del tema se debe a un interés personal de la investigadora por estudiar la interacción verbal en ámbitos académicos, porque la temática atraviesa su desempeño profesional, ya que es docente en educación secundaria, terciaria y universitaria, y asistente técnica en un programa de lectura y escritura en el sistema nacional de educación, por lo que la interacción académica forma parte cotidiana de su profesión.

Se consideró que si bien el estudio de la interacción verbal en contextos institucionales tenía antecedentes importantes en el país, las características que la interacción adquiere en contextos virtuales académicos no presenta aportes teóricos extendidos o lo suficientemente difundidos a nivel nacional. Por ende, se vio la oportunidad de ampliar la dimensión de los estudios sobre el tema mediante la incorporación de contextos virtuales, con el fin de aportar datos que permitan profundizar en la investigación de sus puntos de encuentro con la interacción verbal presencial en contextos académicos. A su vez, el trabajo busca describir las singularidades de este tipo de interacción virtual en un foro universitario, para comenzar un camino de reflexión teórica sobre el tema.

En la elección del corpus se tuvieron en cuenta las posibilidades de accesibilidad, las dimensiones (su tamaño en función de la cantidad de información contenida) en relación con los objetivos y el tiempo de la investigación, y los permisos correspondientes.

Se seleccionó un foro virtual correspondiente a una tecnicatura universitaria de funcionamiento paralelo a un curso presencial porque la investigadora participaba del curso presencial y del foro como estudiante y eso le daba un lugar privilegiado para la observación de la interacción, a fin de acceder a una comprensión integral de los hechos que se analizan. A su vez, las dimensiones del corpus eran las adecuadas para llevar a cabo los objetivos de la investigación en el tiempo propuesto, y se obtuvieron los permisos correspondientes por parte de los implicados en el foro, en particular, del docente responsable.

En todo momento, se prestó especial atención en salvaguardar éticamente a sus participantes y en no entorpecer el natural funcionamiento del foro.

1.6. Formulación del problema

En base al corpus seleccionado para investigar se busca responder preguntas de la siguiente naturaleza:

- a. ¿Qué características adquiere el contexto en una interacción verbal universitaria virtual?
- b. Cuáles son las particularidades de la interacción verbal en un foro virtual universitario, en cuanto a:
 - la elección de los registros de lengua y de las fórmulas de tratamiento
 - su adecuación al contexto institucional, sus objetivos y su discurso
 - la cortesía verbal.
- c. Las peculiaridades de la interacción virtual universitaria, ¿generan vínculos pedagógicos diferentes a los que se observan en contextos presenciales?

1.7. Enfoque teórico y metodológico

Para contestar las preguntas antes mencionadas, primero se deberá hacer una descripción pormenorizada del corpus empleado. Para ello se recurrirá a los conceptos teóricos del análisis conversacional (Goodwin y Duranti, 1994) y a instrumentos metodológicos de la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972; Hymes, 1974).

La investigación es de carácter cualitativo e integra a la investigadora a la comunidad de habla conformada por los participantes del foro, compartiendo con ellos la situación de habla, es decir, el marco contextual en el que acontecen los eventos y los actos de habla.

En este enfoque es sumamente importante la situación en la que se lleva a cabo la interacción, no solo en cuanto a los aspectos espacio-temporales sino también al

posicionamiento psicológico y sociocultural de sus participantes, las características de relacionamiento que establecen entre sí y la finalidad que persiguen con su interacción.

En el desarrollo de dicha interacción, los actos de habla que se producen comparten determinado registro, más o menos formal de acuerdo con el evento comunicativo, y los participantes emplean diversos instrumentos, ya sea del canal oral o del escrito, que incluyen elementos verbales y no verbales en función de determinadas reglas de interacción impuestas por la situación. La combinación de estos elementos da lugar a los diversos géneros discursivos que coexisten en la comunidad de hablantes.

El análisis de la conversación estudia el habla como un *conjunto de prácticas socialmente situadas* (Goodwin y Duranti 1994: 28) y analiza la capacidad de los hablantes de comprender más allá de los parámetros verbales, lo que da lugar a la concepción de marcos de sentido común y a procedimientos sociales codificados y compartidos. Esto implica que todo análisis de una interacción verbal llevada a cabo desde esta perspectiva deba especificar no solo los conocimientos lingüísticos de los participantes sino también los paralingüísticos, los no lingüísticos y los socioculturales que deben compartir para que la interacción sea satisfactoria.

En el análisis interactivo se tiene en cuenta, siguiendo a Schiffrin (1987), que el lenguaje siempre ocurre en un contexto: cultural (significados y visiones del mundo compartidos), social (construcción de la noción del sujeto y de la situación comunicativa) y cognitivo (conocimientos y experiencias anteriores). A su vez, el lenguaje es sensible al contexto porque no solo ocurre en él sino que ayuda a construirlo y, finalmente, el lenguaje siempre es comunicativo porque no solo está diseñado para la comunicación sino que se dirige a alguien inmediato o eventual, o es recibido por alguien como si estuviera dirigido para él.

En cuanto a la concepción discursiva, se sigue el concepto funcionalista, por lo que se trabaja con un discurso contextualizado y se presta especial atención al contexto, a los significados y funciones comunicativas que en él se desarrollan y a

lo que sus actores interpretan a partir de lo dicho. Por lo tanto, el lenguaje es siempre discurso, ya que se lo estudia en uso, formando parte de las prácticas comunicativas de sus actores. Estos actores, a su vez, pertenecen a determinada organización social que involucra representaciones mentales y actos comunicativos realizados por los usuarios en situaciones reales, lo que produce complejas combinaciones de roles e identidades sociales y culturales (Linell 1998, Mumby y Clair 2000, van Dijk 2000, entre otros).

La caracterización de la modalidad discursiva estudiada en el ámbito académico se basa en todos los aportes conceptuales y procedimentales que, sin entrar en contradicciones teóricas, arrojan luz sobre el objeto de estudio. Al señalar los puntos de encuentro y desencuentro con las investigaciones previas se perfilarán las particularidades que lo definen. Esto implica una metodología contrastiva y multifacética, propia de un enfoque complejo del análisis conversacional.

2. Desarrollo de la investigación

2.1. Descripción del corpus

Crystal (2002 y 2006) estudia el lenguaje empleado en Internet, sus características particulares que lo diferencian de la conversación cara a cara y de los textos dialógicos escritos no virtuales, y define las diversas modalidades de comunicación virtual: correo electrónico, grupos de chat, videoconferencias, tableros de anuncios electrónicos, foros de debate, entre otros. El corpus analizado en este trabajo se corresponde con la modalidad del foro virtual, enmarcado en un contexto educativo universitario. Esta modalidad de comunicación virtual permite una interacción verbal dinámica entre varios usuarios, de manera asincrónica, a partir de temáticas prefijadas o acordadas previamente.

El término *foro* se remonta a la antigüedad romana (*forum*), concebido como el espacio público en el cual se discutían temas de interés general. En la actualidad continúa conservando su índole pública, más o menos restringida, y se refiere al escenario físico o virtual en el que expertos o interesados en determinadas temáticas discuten, comparten e intercambian sus puntos de vista al respecto:

Un foro virtual es un escenario de comunicación por Internet, donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas. Es una herramienta que permite a un usuario publicar su mensaje en cualquier momento, quedando visible para que otros usuarios que entren más tarde, puedan leerlo y contestar. A este estilo de comunicación se le llama asincrónica dada sus características de no simultaneidad en el tiempo. Esto permite mantener comunicación constante con personas que están lejos, sin necesidad de coincidir en los horarios de encuentro en la red, superando así las limitaciones temporales de la comunicación sincrónica (como un chat, que exige que los participantes estén conectados al mismo tiempo) y dilatando en el tiempo los ciclos de interacción, lo cual, a su vez, favorece la reflexión y la madurez de los mensajes. (Arango, 2003: s/p)

El corpus de la investigación consta del conjunto de interacciones verbales llevadas a cabo en un foro virtual universitario de funcionamiento paralelo a un

curso presencial de una tecnicatura universitaria, desde su apertura en abril de 2010 hasta su cierre en mayo de 2011.

El foro que se estudia tiene un régimen de uso restringido, dado que la participación era exclusiva para los estudiantes y el docente de la asignatura, los que ingresaban por medio de una clave.

Dicho foro presenta 62 participantes registrados y habilitados para interactuar con el rol de estudiantes, entre los que se encuentra la investigadora, más un usuario con el rol de «Profesor», lo que da un total de 63 participantes. Dentro de los participantes categorizados como estudiantes se integran, también, un docente encargado de llevar a cabo las pasantías obligatorias en la carrera y un especialista extranjero, ambos invitados por el docente a cargo del curso.

Con respecto a las funciones de cada rol de usuario (docente y estudiantes) es importante destacar que todos estaban habilitados para proponer temas dentro del foro y para responder a las temáticas propuestas por otros. A su vez, la participación en el foro era de carácter voluntario, ya que no constituía un requisito para la aprobación del curso. Sin embargo, el docente manifestó que era deseable que los estudiantes participaran y explicitó que dicha participación iba a ser considerada en la evaluación del curso.

Una vez dentro del foro, los usuarios se encontraban con dos opciones: 1. *Novedades*; 2. *Foro de Xxx* [nombre del curso universitario] *para consultas, dudas, comentarios y demás*. En cada categoría se podían introducir temas con la finalidad de informar y de generar un intercambio con los otros participantes.

Para iniciar un tema se coloca un título o asunto que da cuenta de lo que tratará el intercambio en el foro y luego se escribe el mensaje que será publicado y compartido con todos los integrantes del grupo.

La primera opción del foro, *Novedades*, presenta 19 temas relacionados con el funcionamiento del curso en general: días, horarios, salones, régimen de asistencias, fechas de inicio y de finalización del curso, fechas de evaluaciones, materiales teóricos de estudio y eventos académicos relacionados con el curso.

Las 19 temáticas que ingresan a la sección de *Novedades* están introducidas por el docente y no tienen respuestas por parte de los estudiantes. Como su título lo anuncia, el carácter de este espacio es fundamentalmente informativo y, si bien no está cerrado a respuestas, su finalidad no es predominantemente interactiva.

La segunda categoría, *Foro de Xxx para consultas, dudas, comentarios y demás*, presenta 265 temas propuestos por todos los participantes (el docente y los estudiantes) con diversos tópicos y grados de interacción en las respuestas, como se irá mostrando en el desarrollo de esta investigación.

La denominación del foro, en consonancia con los objetivos institucionales del EVA en la cual se inserta, desde el inicio delimita su campo de funcionamiento: adscribe el foro al curso de la tecnicatura que lo motiva y, de ese modo, acota su funcionalidad y sus posibles temáticas. Sin embargo, deja abierta una posibilidad de apertura expresada al final de su denominación: *y demás*.

Una vez que los participantes van proponiendo los temas del foro, estos quedan dispuestos en una lista, ordenada por fecha, que identifica al autor y su propuesta, señalada en el título o asunto. Cuando los otros participantes lo disponen, pueden responder o hacer sus aportes en relación con las temáticas introducidas por sus compañeros o el docente. La lista de temas también aporta la información numérica sobre la cantidad de respuestas que obtuvo cada tema iniciado.

El límite temporal para la interacción estaba pautado institucionalmente. Este foro se mantuvo abierto por 1 año, como lo anuncia este fragmento del último tema introducido por el docente en la categoría de *Novedades*:

Participante A [docente]

Queridos todos:

Como tenía que pasar, este curso de Xxx [nombre del curso] se cerrará.

Pedí a Xxx, de la UMTAI, que lo diera de baja, ya que corresponde que los cursos de la Udelar queden abiertos solo mientras están activos.

Xxx lo cerrará dentro de unos diez días. Aviso para que tengan unos días más para copiar o imprimir los archivos que les interesen a quienes aún no lo hayan hecho.

A su vez, dentro del foro, los usuarios podían leer esta advertencia institucional: «Las personas que no entren al curso durante 365 días se darán de baja automáticamente. Su cuenta seguirá existiendo y podrán reinscribirse en cualquier momento.» Por ende, el tiempo para la interacción estaba señalado institucionalmente y, dentro de esas condiciones, cada usuario podía disponer de sus momentos de interacción virtual.

Es importante el marco institucional en el que se inscribe el foro que se analiza, dado que la interacción verbal se lleva a cabo en el EVA de la UdelaR, que presenta características propias:

La Red EVA se concibe como un cluster de servidores y plataformas educativas instaladas en los diversos servicios universitarios que integran la UR [Universidad de la República]. Se trata de un proyecto de integración que permite a diferentes plataformas distribuidas en las instituciones que integran la federación, compartir servicios y recursos, intercambiar usuarios y gestionar sistemas de autenticación unificados.

Incluye una red institucional que articula a todos los servicios universitarios interesados en el desarrollo de EVA, en sus niveles académico, político, administrativo y técnico.

Asimismo, incluye una red social que articula a los actores sociales implicados directamente en la gestión de los sistemas EVA en cada institución. (UdelaR – EVA, 2010: s/p).

Este modo de interacción educativa que plantea el EVA tiene objetivos comunicativos pautados por el marco institucional en el que se inscribe:

Con el fin de facilitar la diversificación de las modalidades de cursado en la enseñanza de grado y acompañar la labor de los equipos docentes de la UR, se pone a disposición de la comunidad académica el acceso a un conjunto de herramientas y entornos virtuales para el aprendizaje.

En esta etapa se trata de colaborar con la implementación de cursos en un entorno virtual que implica **el desarrollo y la gestión de una plataforma educativa** que integre de manera amplia a todos los actores, los distintos servicios universitarios y las sedes del interior, reconociendo y potenciando la heterogeneidad en la Universidad de la República.

El Entorno Virtual se convierte entonces en una **herramienta de integración de TIC en los procesos de enseñanza universitaria**, con la utilización de software que da soporte al **aprendizaje colaborativo**.

El entorno virtual propuesto cuenta con funcionalidades que permiten la comunicación fluida y activa entre los actores del proceso promoviendo nuevos roles para el docente (guía y moderador) y para los estudiantes, con un papel más activo en la construcción de los conocimientos. (UdelaR – EVA 2010: s/p).

Como se desprende de las citas anteriores, se trata de un nuevo espacio para la interacción verbal con objetivos explícitos que delimitan el intercambio y estructuran los roles de sus actores, incidiendo directamente sobre las dimensiones discursivas y pedagógicas universitarias. Esta temática será abordada en el punto 2.3.1. de esta tesis, correspondiente a la adecuación de la interacción verbal al contexto institucional, sus objetivos y su discurso.

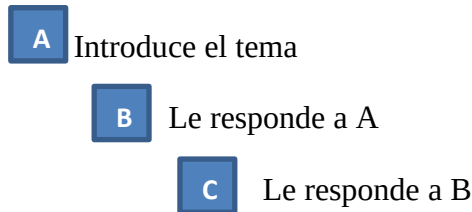
2.1.1. Procedimientos en el manejo de la información y reproducción del corpus

El procedimiento que se llevó a cabo para copiar la información contenida en el foro virtual, a fin de conformar y sistematizar el corpus fue el siguiente:

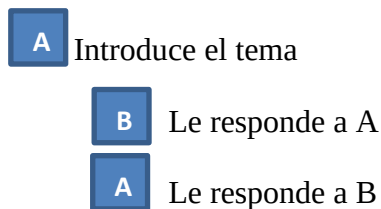
- 1.** Se realizaron capturas de pantalla de todas las temáticas introducidas en el foro, con el objetivo de poder visualizar la cadena de intervenciones en el orden y la jerarquización originales. Esas capturas de pantalla se fueron pegando en el procesador de textos Word, ordenadas en carpetas por orden de aparición en el foro: tema 1, tema 2, y así sucesivamente.

La visualización en pantalla de los núcleos temáticos conformaba esquemas de intervenciones como los siguientes:

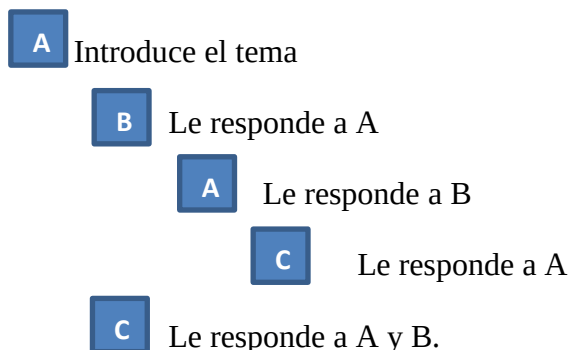
a. Esquema de intervenciones correspondiente a la temática ingresada en lugar número 8, en el foro:



b. Esquema de intervenciones correspondiente a la temática ingresada en lugar número 82, en el foro:



c. Esquema de intervenciones correspondiente a la temática ingresada en lugar número 97, en el foro:



Con estos ejemplos es suficiente para demostrar la importancia de conservar el orden y la jerarquía en cuanto a la disposición de las respuestas dentro de las temáticas ingresadas en el foro, dado que registran gráficamente la direccionalidad de la interacción verbal, es decir, a quién va dirigida cada intervención y en qué ramal de respuestas decide el enunciador ubicar su participación. Los esquemas van desde los más simples (a.) a los más complejos (c.) y, aunque muchas veces se explicita en el mensaje a quién va dirigido, la información que aporta la visualización gráfica de la interacción es un valioso instrumento de análisis.

Además, es una de las cualidades que diferencia a este tipo de interacción virtual de la presencial y debe integrarse a su estudio.

2. Posteriormente, debajo de las capturas de pantalla correspondientes a cada temática ingresada en el foro (copiadas y pegadas en Word y ordenadas en carpetas por orden de aparición), se agregó la copia y el pegado, también en Word, del texto correspondiente a cada intervención, etiquetado con el nombre del enunciador.

Esto se hizo con la finalidad de intervenir lo menos posible en el texto original, evitando la transcripción para no cometer errores o modificar aspectos tales como la paginación, ortografía, puntuación, elementos gráficos empleados, etc.

3. Finalmente, una vez conformado el corpus, se tomaron las siguientes decisiones procedimentales con respecto a la manera en la que se reproducirá la información contenida en él dentro de este trabajo:

- Las intervenciones analizadas serán copias fieles de su enunciación original.
- Solamente se modificarán los datos que identifiquen a los enunciadores, con el fin de salvaguardarlos, dado que la investigación es descriptiva y no está dentro de sus propósitos realizar juicios de valor sobre la conducta discursiva de los participantes del foro analizado.
- En los casos en los que deba nombrarse a un participante, nunca se hará de manera particular y siempre se empleará el masculino genérico. Se toma esta decisión porque la variante de género no está dentro de las áreas de análisis que este trabajo se propone estudiar y, por ende, no se considera una información relevante, en esta ocasión.
- En las interacciones verbales se identificará con la letra A al primer participante del intercambio discursivo, con la B al segundo, y así sucesivamente.

- Los datos que puedan servir para identificar a los participantes dentro de su discurso serán sustituidos por X o mediante el empleo de corchetes con puntos suspensivos para señalar omisiones.
- Se distinguirá entre la mayúscula (X) y la minúscula (x) cuando se deban ocultar datos, para respetar el uso que de este diacrítico se hace en el original.
- Los comentarios y aclaraciones que se considere necesario realizar se escribirán entre corchetes.

2.2. El contexto en un foro virtual universitario

Para el análisis del corpus seleccionado se hace necesario responder a la interrogante de qué particularidades adquiere la noción de contexto en una interacción verbal llevada a cabo en un foro virtual universitario. Para eso es relevante el estudio del contexto, de lo que sus actores interpretan a partir de lo dicho y de los significados y funciones comunicativas que en él se llevan a cabo.

Para desarrollar el tema se partirá del concepto de contexto que a inicios de la segunda década del siglo XX ya concebía Malinowski. El contexto como algo que va más allá de lo lingüístico y que abarca las condiciones generales en las que una lengua se habla:

Una enunciación proferida en la vida real, nunca está separada de la situación en la que ha sido emitida. [...] Así como en la realidad de las lenguas habladas o escritas, una palabra sin contexto lingüístico es una mera ficción y no representa nada por sí misma, también en la realidad de una lengua hablada viviente la expresión no tiene significado excepto en el contexto de situación. (Malinowski, 1923: 325)

Un foro virtual es más que un escenario en el cual se publican mensajes para realizar intercambios verbales con otros usuarios:

[...] el foro se puede considerar un microcosmos, con normas, reglas de funcionamiento propias, en el que se negocian posiciones, estatus, funciones, etc. De ningún modo es un simple contenedor de mensajes, una mera emergencia

técnica, un concepto o el simple telón de fondo de un juego de relaciones. Un foro virtual es un microambiente, un juego de acontecimientos que puntúan el nacimiento de fenómenos de sociabilidad. Es, por decirlo en otras palabras, un elemento básico de la vida social en los entornos virtuales. (Gálvez, A. y otros 2003: s/p)

El contexto en el cual se lleva a cabo la interacción implica, entonces, no solo el lugar y el tiempo en los que esta se desarrolla, sino un mundo compartido entre los participantes y una serie de prácticas sociales y discursivas asociadas con él. El sentido de pertenencia que el grupo desarrolla en relación con el contexto se refleja en el discurso, en la forma muchas veces cercana y afectiva en la que sus participantes se refieren a él a pesar de que es virtual, lo que demuestra que trasciende lo espacio-temporal.

En los fragmentos de discurso que se presentan a continuación se observa el sentido de pertenencia de los participantes hacia la comunidad de habla que conforman, y se muestran ejemplos de diversas maneras en las que se hace referencia al contexto virtual en el que se desarrolla su comunicación:

Participante A [docente]

Estimados:

Envié a nuestra casa EVA otro recurso: las consultas frecuentes de la página de la Real Academia Española.

[...]

Este tema ingresado por el docente en el lugar 23 del foro muestra la manera afectiva e integradora, cercana a la noción de «hogar», en la que este se refiere al contexto de la comunicación. Más adelante en el transcurso del tiempo, en el tema ingresado al foro en el lugar 118, el docente vuelve a referirse al contexto en esos términos de cercanía y familiaridad, y eso genera confusión entre los participantes:

Participante A [docente]

Estimados:

¡Tenemos entre nosotros a Xxx Xxx! [nombre de un profesional

extranjero]

[...]

Disfruten de su profesionalismo, es un lujo que nos damos.

Participante B

A, recién me entero de que está en Montevideo. ¿Cuándo, cómo y dónde?

Saludos. leticia

Participante C

Me pregunto: ¿Cómo la vamos a disfrutar? ¿Habrá algún encuentro previsto?

Saludos.

C

Participante A [docente]

Disculpen, fue mi error: Xxx está en nuestra casa EVA (desde Cataluña, maravillas de la Interné).

Besos.

A

El docente tiene tan interiorizada la noción de contexto virtual como el lugar de encuentro que no explicita las coordenadas espacio-temporales cuando anuncia la presencia del profesional extranjero: ¡Tenemos entre nosotros a Xxx Xxx! Eso desconcierta a los participantes del foro que se ven en la necesidad de obtener datos más concretos. El docente se da cuenta de su omisión, se disculpa y reafirma su posición al referirse al contexto virtual como: Xxx está en nuestra casa EVA [sic].

Este sentido de pertenencia a la comunidad de habla se va desarrollando en el transcurso del proceso comunicativo. A su vez, como se analizará más adelante, junto con este rasgo se van conformando otros como el humor y el empleo de un registro de tono más informal, entre otros. En la interacción anterior, puede observarse, por ejemplo, el empleo humorístico de «la interné».

En el siguiente fragmento de tema ingresado al foro por un estudiante en el lugar número 75 se muestra cómo los participantes se refieren a ellos mismos con denominaciones que indican un sentido de pertenencia grupal:

Participante A

Estimados todos:

Buenos días, los saludo y ya que siempre ando a las corridas y un tanto despistado (este semestre mal, muy mal) le pregunto al insigne foro de evos: ¿hay criterios especiales y/o específicos para diagramar correctamente una lista de ítemes? [...]

¿Alguna referencia bibliográfica? ¿Un pasaje de la Biblia, quizás? Espero respuestas, queridos cómplices [...]

Saludos 🤪s,

A

Participante B

"El que no sabe, calla", o por lo menos ese es mi caso...

Creo que todos somos muy cuidadosos a la hora de escribir en el EVA, por eso no tenés una respuesta inmediata. Yo también, voy a pensar bien para no decir un disparate, aunque tenga una suposición.

El humor y el tono informal empleados por el participante A muestran un sentimiento de confianza y cercanía con los integrantes de la comunidad de habla, materializado mediante expresiones como: insigne foro de evos; queridos cómplices. Sin embargo, ese carácter distendido y afectivo coexiste con el hecho de que el contexto virtual en el que se desarrolla el evento comunicativo forma parte de una institución académica y, por ende, hay que cuidar la forma y el contenido de lo que en él se publica, como señala el participante B: Creo que todos somos muy cuidadosos a la hora de escribir en el EVA, por eso no tenés una respuesta inmediata.

La conducta de todos los participantes está pautada por el marco institucional en el que acontece la comunicación y en el foro universitario los objetivos comunicativos están explícitamente codificados. El discurso que la institución

produce sobre ella misma y que regula sus prácticas se expresa de múltiples maneras: a través de reglamentos, cartas, publicidad, página web oficial, o a través del habla social de sus miembros. Enriquez (1989) sostiene que mediante el análisis del discurso de los miembros de la institución puede observarse que todas las intervenciones están atravesadas por esa codificación discursiva institucional y que incluso las posibilidades de innovación se encuentran codificadas o predeterminadas mediante esas normas que preexisten a la llegada de nuevos miembros.

Para analizar la manera en la que los participantes de una interacción verbal actúan, Goffman (1981) aporta al respecto el concepto de *marco participativo*, que no solamente implica a los interlocutores directos en la interacción sino a todos aquellos que, de alguna manera, están englobados perceptivamente en ella. A su vez, señala que dentro de ese marco la conducta de los participantes está codificada y es tan esencial para el análisis de la interacción como el propio discurso:

When a word is spoken, all those who happen to be in perceptual range of the event will have some sort of participation status relative to it. The codification of these various positions and the normative specification of appropriate conduct within each provide an essential background for interaction analysis –whether (I presume)– in our society or any other. (Goffman, 1981: 3)

El *marco participativo* dentro del foro analizado implica no solamente a los interlocutores que participan activamente en la discusión de una temática, sino a todos aquellos que participan indirectamente como lectores. Los participantes directos del intercambio verbal, entonces, no solo producen discurso para su interlocutor, sino también para sus lectores (participantes indirectos). Estos participantes indirectos pueden decidir si quieren integrar directamente la interacción verbal o no, pero más allá de ese hecho, al estar presentes en el marco participativo están influyendo en las particularidades del intercambio discursivo. A su vez, los participantes directos son conscientes de que su discurso es público y eso condiciona su comportamiento comunicativo.

El temprano interés de Goffman (1964) por la **situación**, como punto de partida del análisis sociológico de la conversación, se refleja en su preocupación por las clases de receptores que pueden no ser destinatarios oficiales. Lo que es interesante de los participantes no ratificados es que [...] pueden ser ratificados [...] y su presencia puede ser tomada en cuenta por parte de los hablantes. Los **espectadores circunstanciales** (*bystanders*) son aquellos participantes no ratificados que tienen algún tipo de acceso (auditivo y/o visual) a la situación. Como nos advierte Goffman (1981: 132), «debe considerarse su presencia como la excepción y no la regla». Estos espectadores circunstanciales pueden ser **oyentes casuales o furtivos** (*eavesdroppers*). Por supuesto, los contextos y las culturas varían con respecto a lo que se espera que hagan los espectadores circunstanciales. En algunos contextos estos podrían actuar como si no estuvieran presentes (Goffman, 1981: 132), pero, en otros, pueden evidenciar su presencia y su comprensión de la interacción, de tal modo que se obliguen a sí mismos a participar. (Duranti, 1991: 400)

El siguiente fragmento de interacción ilustra lo expuesto sobre la posibilidad de participar en el foro como un lector-espectador. Corresponde al tema que ingresa al foro en el lugar número 89:

Participante **A** [docente]

[...] Xxx Xxx [nombre de estudiante] está redactando un informe sobre estas clases [...].

¿Qué les parece si todos los que quieran aportar algo más a ese informe se lo pasan [...]?

Es bueno hacer una evaluación cuando solo nos faltan siete clases para terminar.

Saludos.

A

Participante **B**

Queridos A y compañeros,

la verdad es que -egoístamente- he seguido desde afuera todas las intervenciones y las he aprovechado. Tengo muy poco tiempo para intervenir, pero con gusto me pongo a disposición si se precisa algo para

elaborar el informe.

B

Puede observarse que ya hacia el final del curso, un estudiante que participaba del foro como un lector-espectador siente que ha sido «egoísta» y decide intervenir, primero para explicitar su situación y, segundo, para ofrecer su ayuda de una manera activa dentro del foro.

Esta intervención es interesante porque muestra el hecho de que en el foro hay participantes que decidieron actuar como lectores y que no proponen temas o intervienen en las temáticas propuestas por otros, aunque sí leen los temas y las respuestas que los demás publican. Pero, también, es ilustrativo el hecho de que esa decisión produce un sentimiento negativo en el participante, dado que percibe que con esa actitud no le aporta al grupo todo lo que este le da a él. Por eso, como una acción reparadora, ofrece su ayuda.

El aporte teórico de Goffman sobre el marco participativo en la interacción es muy útil al momento de entender el funcionamiento del foro. Desde el punto de vista institucional u oficial, todos sus integrantes son ratificados, dado que todos tienen iguales permisos y facultades para iniciar un tema o responder el tema iniciado por otro. Sin embargo, no todos tienen el mismo rol jerárquico. Hay un único participante que cumple con el rol de «Profesor» y esto, tradicionalmente, lo habilita a ciertas libertades que los otros participantes no poseen, al menos que el docente lo permita.

Es importante recordar que en los objetivos propuestos institucionalmente para el funcionamiento del EVA (2010) en el que se inserta el foro se explicita la búsqueda de una forma de «comunicación fluida y activa entre los actores del proceso, promoviendo nuevos roles para el docente (guía y moderador) y para los estudiantes, con un papel más activo en la construcción de los conocimientos» (s/p).

A su vez, si bien los objetivos institucionales y los permisos oficiales ratifican a todos los participantes, es necesario considerar que cada tema iniciado, si bien está enmarcado en la misma situación general que el resto, instaura un nuevo

parámetro temático y un nuevo evento comunicativo. Dentro de ese nuevo evento, el mensaje puede estar dirigido a algún participante en particular, ya sea de manera explícita o implícita, y colocar al resto, por ende, en el lugar de espectadores circunstanciales que podrán evidenciar o no su presencia.

El análisis de un fragmento de una interacción verbal, que ingresa al foro en el lugar número 5 con el asunto *Ortografía en el EVA*, pone en evidencia el mecanismo anteriormente explicado:

Participante A [docente]

Recuerden que este es un entorno virtual universitario donde estudiamos
Xxxx [nombre del curso universitario]: utilicen las
mayúsculas/minúsculas y los tildes correspondientes en sus perfiles [...]
Este aviso va para [enumera los nombres y comenta ciertos errores] 😊

Participante B

Hola, A:

Recibí consultas de varios compañeros que no pudieron modificar la información de sus perfiles, a pesar de haber seguido los pasos correctamente. Es probable que exista algún problema en el funcionamiento de la eva, por lo que sería necesario dar aviso a los informáticos encargados de su funcionamiento.

Perdón por dármeles de defensor 😊, pero me consta que quisieron corregir la información en sus perfiles y no pudieron. Después de volver a intentarlo, te iban a avisar en caso de no tener éxito (no sé si por correo o en la próxima clase).

Un beso.

B.

En esta interacción puede observarse cómo el participante A, en su rol de docente, enumera los errores cometidos por otros participantes y los nombra directamente. Ese mensaje tiene receptores ratificados (los nombrados en la lista), pero también está dirigido al resto de participantes no ratificados. Todos (incluido el docente) son totalmente conscientes de que el mensaje tiene un carácter público dentro de

esa comunidad de hablantes y, por ende, el mensaje no solo cumple la función de corregir a los participantes ratificados, sino de advertir al resto.

Ese carácter consabidamente público del mensaje es el que habilita al participante B, que es un espectador circunstancial, a integrar la interacción. Este participante es consciente de su intromisión y por eso atenúa su intervención con un pedido de disculpas: Perdón por dármelas de defensor 😊. Más adelante se analizará el uso que ambos participantes hacen de las imágenes de rostros que expresan emociones (*emoticones*) con el fin de atenuar los actos exhortativos de su discurso y reponer la información visual que el medio virtual de comunicación no habilita.

En este momento es importante destacar dos aspectos: por un lado, el hecho de que en cada evento comunicativo se instalan nuevos parámetros discursivos a los que los participantes deben adaptarse; y, por otro lado, el hecho de que todos los participantes son conscientes del carácter público de los mensajes publicados en el foro, dentro de esa comunidad de habla integrada por 63 participantes. Por lo tanto, cuando escriben, aunque escriban para algún participante en particular, están considerando al resto.

Para profundizar en las particularidades que adquiere la noción de contexto dentro de estos parámetros, se tendrán en cuenta las siguientes dimensiones contextuales, propuestas por Goodwin y Duranti (1992):

- a. *Entorno*: los marcos espaciales y temporales dentro de los cuales se desarrolla la interacción.
- b. *Entorno conductual*: la forma en la que los participantes usan sus cuerpos y conductas para organizar el espacio en el que se encuentran.
- c. *Lenguaje como contexto*: el hecho de que la producción de nueva habla cambia el contexto momento a momento, dado que las estructuras de coparticipación están codificadas en formas lingüísticas.
- d. *Contexto extrasituacional*: la noción de que la interacción no se restringe al habla realizada sino que es posible de ser extendida mucho más allá de lo dicho.

Con respecto a la primera dimensión, el *entorno*, se puede afirmar que el contexto virtual se diferencia del presencial por el hecho de que los participantes de la interacción verbal comparten el marco espacial virtual pero no el real. Tampoco comparten, necesariamente, el temporal. Por eso, deberán reponerse mediante la escritura todas las marcas contextuales que no puedan ser recuperadas por el entorno lingüístico. Los participantes no están en condiciones de hacer referencias concretas a elementos de su entorno material real, puesto que no es compartido. Lo único que se comparte es el entorno virtual que sirve de soporte para la interacción.

Por razones similares a las anteriores, el *entorno conductual* no puede regularse por el manejo que cada participante hace del espacio físico. Sin embargo, sí se presentan conductas reguladas a nivel lingüístico y comunicativo por el registro formal que impone el marco institucional universitario en el espacio virtual, y por las negociaciones discursivas que a lo largo de la interacción los participantes van realizando. La consciencia de los parámetros de conducta que el contexto institucional impone está presente en los participantes del foro, como lo muestra la intervención de B en el fragmento del tema ingresado al foro en el lugar número 75, copiado más arriba: Creo que todos somos muy cuidadosos a la hora de escribir en el EVA, por eso no tenés una respuesta inmediata. O como lo expresa el docente en el tema que ingresa en el quinto lugar y se acaba de analizar: Recuerden que este es un entorno virtual universitario donde estudiamos Xxxx [nombre del curso universitario]. Estas conductas atraviesan a los participantes que en mayor o menor medida se adaptan a ellas.

Es en la dimensión del *lenguaje como contexto* en la que más se apoyan los participantes para lograr una interacción verbal exitosa. La propia interacción va produciendo cambios en el contexto virtual que son percibidos y seguidos por los interlocutores, a pesar de que en ocasiones, los obliguen a apartarse de las conductas institucionalmente esperadas.

El *contexto extrasituacional* en una interacción verbal virtual solo se hace posible cuando el referente externo a la interacción es conocido por todos los participantes

de la interacción, de lo contrario el objetivo comunicativo no se cumple; es decir, los participantes podrán interpretar cabalmente la interacción si manejan esa referencia extrasituacional, de no ser así se tratará de una información faltante que impedirá la comprensión del mensaje.

Dado que en el foro analizado todos los participantes comparten, además del espacio virtual del foro, la instancia presencial del curso en el salón de clase, es natural pensar que manejen, de manera más o menos solvente, los parámetros extrasituacionales que enmarcan la interacción verbal, siempre y cuando se relacionen con esas instancias grupales y no con referencias personales no conocidas por todos.

Sin embargo, se presentan casos en los que la inmediatez del contexto virtual produce fallas en la comunicación debido a la omisión que el enunciador hace de las referencias extrasituacionales. El siguiente tema ingresa al foro en el lugar número 102, con el asunto *El puente de Vallejo (j)*:

Participante A:

Esta entrada se mantiene en la bibliografía?

A

Participante B:

Perdón, pero no entiendo la pregunta.

Participante A:

Vallejo, Gustavo. El Puente Punta Lara-Colonia. Premio Anual de Arquitectura – marzo 1999

¿Se trata de un libro?

Participante B:

No queda claro si se trata de un libro, pero no importa porque esta bibliografía no la estamos agrupando por tipo de documento, así que no es tan relevante de qué tipo de material se trata.

[...]

Saludos.

B

El participante A ingresa la temática de una manera muy vaga, sin considerar que los otros integrantes del foro no participan de su contexto real inmediato y de la información extraconversacional que lo enmarca. Su intervención también delata una necesidad de inmediatez en la comunicación, propia de una conversación cara a cara. También se observa el alto grado de interiorización del contexto virtual, expresado en el uso de un determinante con valor demostrativo: Esta entrada se mantiene en la bibliografía? La imposibilidad de acceder a la información contextual que el determinante demostrativo señala obliga al interlocutor a pedir aclaraciones y, finalmente, mediante la actualización de los datos antes omitidos, la comunicación es exitosa.

La relevancia de estas dimensiones contextuales, así como del marco institucional que las contiene, se ponen de manifiesto en el análisis de la siguiente interacción verbal, ya mencionada anteriormente, *Ortografía en el EVA*:

Participante **A** [docente]

Recuerden que este es un entorno virtual universitario donde estudiamos
Xxxx [nombre del curso universitario]: utilicen las
mayúsculas/minúsculas y los tildes correspondientes en sus perfiles [...]
Este aviso va para [enumera los nombres y comenta ciertos errores] 🤖

Participante **B**

Hola, A:

Recibí consultas de varios compañeros que no pudieron modificar la información de sus perfiles, a pesar de haber seguido los pasos correctamente. Es probable que exista algún problema en el funcionamiento de la eva, por lo que sería necesario dar aviso a los informáticos encargados de su funcionamiento.

Perdón por dármeles de defensor 🤖, pero me consta que quisieron corregir la información en sus perfiles y no pudieron. Después de volver a

intentarlo, te iban a avisar en caso de no tener éxito (no sé si por correo o en la próxima clase).

Un beso.

B.

Participante A

Gracias por el aviso, B.

Sí, algo pasa. Según Xxxx tenemos que empezar por migrar de la Subcategoría en que figura xxxx [nombre del foro] al enlace correspondiente de la FHCE porque podemos tener más de un problemita. Ya avisé a Xxxx y a Xxxx [responsables del tema]. También avisaré a Xxxx [coordinador de la tecnicatura].

Besos.

A

PD: Estoy tan fascinado con este EVA que consulto el foro cada diez minutos...

Participante C [mencionado por A en la lista de nombres]

B ha respondido por mi. A él le consulté porque no pude cambiar mi perfil, de minúsculas y sin tildes, luego de volver del taller del sábado. Lo intenté muchas veces y hasta quise agregar una foto pero fue inútil. No tomó los cambios. Incluso quise dar de baja y volver a ingresar con las mayúsculas correspondientes y no pude hacerlo.

Entonces pido que cuando lean xxxx xxxx hagan de cuenta que es Xxxx Xxxx, que vive en Montevideo (no montevideo) y en la calle Xxxx (no en xxxx)

También me parece genial el Eva y espero lo podamos disfrutar.

Besos

de C (no c)

Participante D [también mencionado por A en la lista de nombres]

A, ya me di cuenta de varios errores en mi perfil, pero lo edité efectué los cambios y nos los realizó.

Gracias

Xxxx

Participante A

Sí, Xxxx, estamos tratando de arreglarlo.

Lo curioso es que el perfil de Xxxx Xxxx está bien ahora y antes le faltaba el tilde de Xxxx 🤔

Esta interacción verbal, como se dijo unos párrafos más arriba, corresponde al tema número 5 de un total de 265 temas ingresados desde su inicio al cierre. Es una de las primeras intervenciones, como puede desprenderse, además, de la propia temática tratada por los participantes. La interacción es muy rica en muchos aspectos que se irán analizando en el desarrollo de este trabajo, para este capítulo interesan los aspectos que ayuden a analizar la noción del contexto en el foro virtual universitario.

Es importante destacar que, dado que es una de las primeras intervenciones, los participantes están acordando las reglas de funcionamiento para los futuros intercambios. En ese sentido, es el docente el que corrige las desviaciones y recuerda el marco institucional universitario que pauta la interacción. Como fue mencionado anteriormente, lo hace nombrando directamente a las personas que cometieron inadecuaciones y, para atenuar ese hecho que expone directamente a los mencionados ante los otros miembros del foro, emplea la imagen de un rostro sonriente.

El participante B (no mencionado por A en la lista de nombres de quienes cometieron errores) decide participar directamente en la interacción y expone las razones por las cuales las personas mencionadas pudieron cometer los errores señalados. Dado que se está dirigiendo al docente cuida mucho los aspectos formales de su escritura e intenta ser cortés. Para eso, siguiendo el ejemplo del propio docente, usa la imagen de un rostro sonriente que guiña un ojo. De esa

manera, repone la información paraverbal y no verbal que en el intercambio escrito no se manifiestan y hace explícita su intención de cortesía.

En el uso que B hace del emoticón (rostro que expresa emociones), a imitación del comportamiento jerárquicamente superior de A, dado que se trata del docente, se observa cómo es el propio discurso el que va modificando el contexto y cómo los participantes tienen la capacidad de adaptarse a los nuevos parámetros que esos cambios imponen, aunque eso implique alejarse de los objetivos institucionales pautados a priori. El docente se desvía de la formalidad que un discurso académico impone en un marco universitario, pero lo hace para salvaguardar la comunicación y entablar un vínculo con los participantes discursivamente productivo y eficaz. Ese objetivo es captado por B, que lo sigue, haciéndose partícipe de esa nueva situación contextual.

A su vez, en la intervención de B puede observarse el respeto por la forma genérica de las cartas tradicionales: apertura (saludo al destinatario), cuerpo y cierre (despedida y firma). Esto demuestra que este participante decide apegarse a ciertos códigos de formalidad y apartarse de otros, buscando, en todo momento, una intervención comunicativa exitosa y adecuada al contexto institucional académico en el que se enmarca el foro.

Las estrategias empleadas dan resultado. A agradece a B y concede, dado que a pesar de que siguen apareciendo errores en las intervenciones de los participantes C y D (mencionados en la lista de nombres), el docente no los hace explícitos: B ha respondido por mi. [ausencia de tilde en el pronombre]; A, ya me di cuenta de varios errores en mi perfil, pero lo edité efectué los cambios y nos los realizó. [ausencia de coma entre los verbos yuxtapuestos].

Sin embargo, al final de la interacción, la participación del docente despliega un tono irónico que pone en tela de juicio la concesión anterior:

Lo curioso es que el perfil de Xxxx Xxxx está bien ahora y antes le faltaba el tilde de Xxxx 🙄

El participante A refuerza la intención irónica de su intervención mediante el empleo final de la imagen de un rostro, en este caso, asombrado.

Abre y cierra la interacción el interlocutor que mayor poder despliega (el docente) y es el que se permite intervenciones más exhortativas y menos atenuadas, dado que su rol (visto desde una perspectiva tradicional) lo habilita a eso.

Las particularidades de este tipo de interacción verbal obligan a los participantes a manejar estrategias discursivas y conductas innovadoras con respecto a la interacción presencial. En los ejemplos analizados los participantes optan por emplear formas iconográficas (rostros con emociones) que se alejan del marco formal institucional. Frente a la disyuntiva de apegarse a las pautas formales o de correr el riesgo de intervenir de manera no exitosa, priorizan el hecho de hacer explícitas sus intenciones y valoraciones.

En resumen, el análisis de esta interacción permite observar que la dimensión contextual que adquiere más relevancia es la lingüística (lenguaje como contexto). Las intervenciones producen cambios en el contexto que obligan a los participantes a realizar recontextualizaciones. Esto es posible porque esos cambios contextuales son interpretados y seguidos por los participantes de la interacción mediante el empleo de diversas estrategias (verbales e iconográficas) que priorizan un intercambio comunicativo exitoso.

Otra característica particular del contexto en una interacción verbal en un foro virtual lo marca la permanencia de lo escrito. Esto permite que una iniciativa sea respondida por diversos usuarios en distintos momentos y que, como consecuencia, los temas nunca estén teóricamente cerrados. A su vez, la linealidad de la escritura impide el habla simultánea, que sí es posible en la conversación.

Todo participante del foro puede elegir el orden en el que desea continuar la interacción y el modo en el que desea hacerlo, ya sea respondiendo a un tema, abriendo uno nuevo o simplemente leyendo lo registrado. El participante podrá ir y venir en las secuencias discursivas de manera no lineal ni inmediata.

Teniendo en cuenta estas particularidades de la interacción verbal analizada, es importante recordar que Briz (2000) afirma que más allá de las divisiones que más o menos arbitrariamente puedan hacerse de manera teórica en el discurso, las múltiples prácticas comunicativas de las diversas comunidades lingüísticas hacen que en la práctica muchas de esas categorías se den de manera interrelacionada. Es necesario constatar en qué medida las nuevas tecnologías de la comunicación, en este caso al servicio de una comunidad académica, pautan el acercamiento entre la oralidad y la escritura y entre un registro formal y uno informal.

Siguiendo al mismo autor, el registro formal, propio de contextos institucionales de índole académica, y el informal o coloquial, propio de situaciones comunicativas de cercanía y familiaridad entre los interlocutores, pueden entenderse como «dos extremos imaginarios dentro del continuum de habla, extremos no entendidos tanto como límites a uno y otro lado del continuum, sino como cortes más o menos arbitrarios en él». (Briz, 1998: 16). A lo largo de esa línea imaginaria se ubican registros intermedios que son pautados por la situación comunicativa y las costumbres sociales particulares. A su vez, el empleo de un registro u otro, así como su dominio y adecuación a la situación dada dependen de las competencias lingüística y comunicativa de los usuarios.

Por todo lo analizado se puede afirmar que las dimensiones del contexto estudiadas en relación con los escenarios virtuales sirven para señalar las diferencias con respecto al contexto de una interacción presencial y ayudan a reflexionar sobre las particularidades teóricas que la noción de contexto aplicada a un entorno virtual debe considerar.

2.3. Particularidades de la interacción verbal en un foro virtual de la Universidad de la República

Según Drew y Heritage (1992) el diálogo institucional se caracteriza por estar orientado a un objetivo, tarea o identidad relacionados con la institución y por tener constricciones pautadas por ella. En ese sentido se aleja de la conversación

cotidiana, puesto que las opciones de interacción se ven restringidas por las convenciones de la institución.

Por ende, la interacción verbal del foro no puede considerarse una conversación coloquial, ya que esta, además de no estar pautada por un marco institucional, supone según Briz (1998: 32):

- una interlocución en presencia, conversación cara a cara;
- inmediata, actual (aquí y ahora);
- con forma de turno no predeterminada;
- dinámica, con alternancia de turnos inmediata, que favorece la mayor o menor tensión dialógica (la relación hablante oyente es simultánea y/o sucesiva, es decir, supone una conversación más o menos prolongada, y no pares mínimos de intervenciones (rituales);
- cooperativa en relación con el tema de conversación y la intervención del otro.

La interacción verbal llevada a cabo en los foros virtuales no es en presencia y es asincrónica. Sin embargo, sí posee una forma de turno no predeterminada y es cooperativa. También se da una alternancia de turnos que permite el desarrollo de intercambios verbales más o menos prolongados de intervenciones, pero estos, a diferencia de lo que señala Briz para la conversación, pueden ser inmediatos o no.

Según Briz, la alternancia de turno no predeterminada es el rasgo definidor de la conversación: «Se trata de un mecanismo regulador de la progresión de la conversación, de un hecho estructurador y de control por parte de los hablantes, en general, de cualquier discurso dialógico» (2000: 61).

Se puede afirmar, entonces, que la interacción verbal en un foro virtual, dada su alternancia de turnos no predeterminada, es un discurso dialógico que comparte ciertas características con la conversación. Sin embargo, también se aparta de ella, dado que se lleva a cabo de manera asincrónica y mediante un canal escrito, lo que le otorga mayor tiempo de planificación discursiva y de reflexión metalingüística.

La *interacción* (o diálogo), según este autor, tiene lugar cuando se combinan intercambios sucesivos limitados temáticamente por unidades denominadas secuencias: «En principio, todo discurso conversacional se articula en tres grandes secuencias dialogales, la de apertura, la de cuerpo y la de cierre, que pueden contener subunidades secuenciales» (Briz, 2000: 56). En el foro se observa que no necesariamente estas secuencias, comunes en la oralidad, se cumplen en la interacción virtual.

Por otro lado, la linealidad de la escritura impide el habla simultánea, y su permanencia permite que una iniciativa sea respondida por diversos usuarios en distintos momentos. A su vez, al permanecer las interacciones publicadas en el foro, como fue mencionado anteriormente, los temas permanecen potencialmente abiertos, ya que cualquier usuario del foro puede retomarlos en cualquier momento, pudiendo seguir un orden aleatorio en la elección de los temas publicados según un interés determinado. Es importante recordar, entonces, que si bien la escritura es lineal, la lectura que realiza el usuario del foro no lo es, ya que podrá ir y venir en las secuencias discursivas de manera no lineal ni inmediata.

Muchos de los aspectos considerados en el análisis conversacional aportan un marco de referencia conceptual para el estudio de la interacción verbal en un foro virtual. Se observa, por ejemplo, que los tres niveles o componentes señalados por Briz (2000) en el estudio de la actuación lingüística están presentes en el tipo de interacción verbal que se analiza:

1. El nivel de la *enunciación* (referido a las acciones e informaciones de los actos de habla), cuya unidad de análisis será el *enunciado*, definido como la unidad mínima de acción y de intención capaz de funcionar aislada en un mismo contexto discursivo;
2. El nivel de la *argumentación* (el conjunto de intenciones y valoraciones explícitas o implícitas de esos actos de habla), cuya unidad de análisis será la *intervención*, entendida como el enunciado o conjunto de enunciados emitidos

por un interlocutor de forma continua o discontinua, vinculados por una estrategia única de acción e intención;

3. Y el nivel de la *interacción* o conversación (las relaciones con los otros), cuya unidad de análisis es el *intercambio*, definido como dos intervenciones sucesivas de distintos hablantes, una de inicio y otra de reacción. La *interacción* tiene lugar cuando se combinan intercambios sucesivos limitados temáticamente por unidades denominadas secuencias: «En principio, todo discurso conversacional se articula en tres grandes secuencias dialogales, la de apertura, la de cuerpo y la de cierre, que pueden contener subunidades secuenciales». (2000: 56)

El nivel de *enunciación* y de *argumentación* se manifiestan en la interacción verbal analizada del mismo modo que en una conversación presencial: un interlocutor realiza un acto de habla mediante la producción de enunciados dirigidos a los integrantes de la interacción discursiva (presentes dentro del marco participativo) con una intención y valoración determinadas, ya sea de manera implícita o explícita.

Con respecto al nivel de la *interacción*, se constata que los intercambios, dadas las características particulares del contexto virtual, no siempre manifiestan las tres secuencias dialogales que propone Briz para la oralidad: apertura, cuerpo y cierre.

Participante A

Todos conocemos una combinación de teclas (alt + 174, alt +175) para escribir las comillas latinas, sin embargo, la combinación es modificable, pudiéndose ingresar un método más fácil para el uso diario. Para eso, en el menú principal, hay que dirigirse a Insertar, Símbolos, Subconjunto: Latín-1. Se hace doble click en una de las comilla latinas que se ven en el recuadro para que aparezca en Símbolos Utilizados Recientemente. Al aparecer en el recuadro de esta última opción, se hace un click sobre el símbolo. Al quedar de un tono azulado, que quiere decir que es modificable, se hace un click en Teclas. Aparecerá un cuadro llamado

Personalizar Teclado, allí, en Nueva Tecla de Método Abreviado se puede escribir una nueva combinación.

Participante **B** [docente]

Muy bueno, A. Gracias.

Esta interacción corresponde a la primera temática que ingresa al foro, con el asunto *Cambiar la forma de ingresar los signos en Word*. Está propuesta por un estudiante y se apega tanto a la temática como al registro que acota el marco institucional. Se observa que el participante propone el tema sin necesidad de una fórmula de apertura. Esto demuestra que hay información extrasituacional que el enunciador considera que todos manejan, como por ejemplo, el carácter institucional del foro que impone un tono formal y acota las temáticas a lo académico. Por otro lado, el hecho de que las interacciones tengan un asunto que funciona como un título que anuncia la temática a tratar hace innecesario o redundante el empleo de una fórmula de apertura que ingrese el tema, como sí sucede en la conversación presencial.

El docente [participante B] manifiesta una valoración positiva en relación con lo publicado por A y le agradece. Con esa actitud está motivando la iniciativa del estudiante y corroborando el hecho de que el tema y el tono elegidos por él fueron los adecuados al contexto de la comunicación.

Por otro lado, dado que lo escrito permanece publicado, el tema está cerrado solo momentáneamente, ya que otro participante del foro puede retomarlo en cualquier momento, ya sea para sumarle información, para rebatirlo o, simplemente, para leerlo. En ese último caso, el usuario no dejará una marca visible en el foro de su participación en el evento comunicativo.

Tanto A como B son conscientes de que el mensaje ha sido leído por más participantes, pero como la intervención de A no apela a otros interlocutores, puesto que tiene un carácter informativo, queda publicado en el foro sin más respuestas que la de B. La valoración positiva del docente cumple la función,

entonces, de valorar positivamente la participación del estudiante A y de estimular la iniciativa de todos los estudiantes del curso que lean el mensaje en el foro.

Uno de los rasgos más importantes al momento de diferenciar la interacción verbal estudiada de la conversación cara a cara está dado por el canal o modo comunicativo. En el foro virtual se emplea la escritura que, si bien genera la posibilidad de una mayor planificación y revisión discursivas, deja a un lado la información paraverbal y no verbal que es imprescindible considerar en una interacción presencial. Esa característica se manifiesta en el foro en la necesidad de hacer referencia a estos parámetros no verbales por medio de descripciones, explicaciones, onomatopeyas y signos gráficos, ya sea de puntuación o iconográficos, para explicitarlos.

Por otro lado, las nuevas tecnologías comunicacionales imponen innovadoras y complejas estrategias de decodificación de los mensajes, y en base a esto, Aarseth redefine la noción tradicional de texto, a partir de los cambios que introdujeron estas nuevas tecnologías informáticas aplicadas a la comunicación, elaborando el concepto de *cybertexto*.

Los textos son productos cruzados de un conjunto de matrices: lingüística (la letra), tecnológica (las condiciones mecánicas) e histórica (el contexto socio-político); y debido a la inestabilidad temporal de todas estas variables los textos son procesos imposibles de terminar y de reducir. Este punto de vista nos permite incluir los textos no lineales, muchos de los cuales carecen de autor (e incluso de lectores) en el sentido tradicional. (Aarseth, 1997 s/p).

También es relevante la reflexión de Jesús Martín-Barbero (2007) en relación con la identidad y la alteridad en la comunicación del nuevo siglo y la mediación tecnológica del conocimiento en la producción social:

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica (Echeverría, 1999) de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural: hoy la tecnología no remite a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. (Barbero, en De Moraes, 2007:72).

Se puede afirmar, entonces, que la interacción verbal en un foro virtual universitario comparte ciertas características con la conversación y con el diálogo institucional y eso habilita a emplear algunas de sus nociones teóricas para el análisis del tipo de interacción estudiado. Pero, también, que la interacción verbal en un foro virtual universitario presenta particularidades que la apartan de la conversación y del diálogo institucional, y es mediante el análisis de esas diferencias que se arribará a la comprensión de las particularidades propias de este tipo de interacción.

2.3.1. La elección de los registros de lengua y de las fórmulas de tratamiento

En la década del 60 la lingüística sistémico-funcional anglosajona plantea una relación entre la situación extralingüística y el uso particular de la lengua en una situación comunicativa en particular. Halliday, McIntosh y Strevens (1964) y, posteriormente, Gregory y Carroll (1978) observan que la lengua se adecua a la situación comunicativa en función de diversos parámetros contextuales. Halliday (1974) los clasifica en:

1. El *campo*: el marco social en el que se lleva a cabo la interacción y el sentido del tema tratado, lo que determina si se trata de una interacción coloquial o especializada en determinada disciplina académica.
2. El *modo*: medio o canal mediante el cual se lleva a cabo la comunicación (oral o escrita), que influye en las prácticas discursivas y determina su grado de planificación o espontaneidad.
3. El *tenor*: los parámetros de enunciación que se manifiestan en:
 - a. el *tenor interpersonal* o *tono*: aquel que determina el grado de formalidad y se expresa tanto en las fórmulas de tratamiento escogidas como en las marcas de subjetividad u objetividad.
 - b. el *tenor funcional*: aquel que refiere a la forma predominante que adopta el discurso en relación con la función comunicativa perseguida: explicativo, descriptivo, persuasivo...

Campo, modo y tenor dan lugar a un *registro* (o estilo) en particular, que se manifiesta en la forma final del discurso: su léxico general o especializado, formal o coloquial, los patrones sintácticos atados a las normas académicas o más libres, la organización de la información apegada a superestructuras preestablecidas o no, las fórmulas de tratamiento elegidas, etc.

El registro está condicionado, entonces, por el medio de comunicación: oral o escrito, el tema, la relación entre los participantes y la intención comunicativa; es decir, el contexto comunicativo determina el registro que será empleado. Ahora bien, siguiendo a Briz (2000), los diversos registros no deben concebirse como compartimentos estancos, sino como un *continuum* en el que predominarán más o menos determinados rasgos. Esto puede observarse con facilidad si se considera que entre la oralidad y la escritura hay múltiples manifestaciones intermedias, como las que se observan en los chats, por ejemplo, que emplean un registro escrito pero con rasgos de espontaneidad, dinamismo y coloquialidad propios del habla oral. Del mismo modo, entre lo formal y lo informal se observan matices e interrelaciones, como el chiste empleado en una conferencia académica con el fin de distender, por ejemplo.

Por otro lado, no hay que olvidar que así como el contexto determina el uso particular que de la lengua se hace en el discurso, el propio discurso es también capaz de generar cambios contextuales que los interlocutores deben saber interpretar y acompañar, acomodándose a los nuevos parámetros comunicativos. Esto se observa, por ejemplo, cuando un hablante varía su fórmula de tratamiento de lejanía por una que expresa cercanía y familiaridad, o cuando cambia el tópico, pasando de uno especializado a uno de interés más general o personal. Por ende, el condicionamiento entre situación extralingüística y uso específico de la lengua en la interacción es variable y un hablante puede emplear distintos registros para llevar a cabo con éxito su interacción dentro de la misma situación comunicativa, en consonancia con sus intereses.

A continuación se observarán las elecciones que los participantes del foro hacen en relación con el registro empleado. El primer tema que ingresa al foro con el

asunto *Cambiar la forma de ingresar los signos en Word*, ya comentado en el apartado 2.3. de esta tesis, es propuesto por un estudiante y se apeg a los parámetros de formalidad propios de un ámbito discursivo académico: emplea un léxico técnico, sin expresiones subjetivas o coloquiales ni fórmulas de apertura o cierre que impriman marcas de oralidad en su intervención. Además, realiza construcciones sintácticas apegadas a las formalidades de la lengua y elige la impersonalidad o sujetos de referencia genérica en su discurso. Por otro lado, a pesar de que comete errores sintácticos y ortográficos, el docente no los señala en su respuesta, dado que opta por hacer prevalecer el valor positivo de su iniciativa, y alentar, de esa manera, a otros estudiantes a participar.

Participante A

Todos conocemos **[sujeto de referencia genérica / impersonalidad contextual]** una combinación de teclas (alt + 174, alt +175) para escribir las comillas latinas **[léxico técnico]**, sin embargo, la combinación es modificable, pudiéndose ingresar un método más fácil para el uso diario. Para eso, en el menú principal, hay que dirigirse **[construcción impersonal]** a Insertar, Símbolos, Subconjunto: Latín-1.**[omisión de espacio entre caracteres]**Se hace **[construcción impersonal]** doble click **[falta de cursiva en el extranjerismo crudo]** en una de las comilla **[error de concordancia: artículo-sustantivo]** latinas que se ven en el recuadro para que aparezca en Símbolos Utilizados Recientemente. Al aparecer en el recuadro de está **[error ortográfico: tilde]** última opción, se hace un click sobre el símbolo. Al quedar de un tono azulado, que quiere decir que es modificable, se hace un click en Teclas. Aparecerá un cuadro llamado Personalizar Teclado, allí, en Nueva Tecla de Método Abreviado se puede escribir **[construcción impersonal]** una nueva combinación.

Participante B [docente]

Muy bueno, A. Gracias.

En las primeras intervenciones virtuales en el foro, los participantes negocian sus parámetros de comunicación y el docente se encarga de pautar las normas de corrección idiomática que desea establecer en la interacción, como ya fue analizado en el tema que ingresa en quinto lugar al foro, en el apartado 2.2. de esta tesis, *Ortografía en el EVA*:

Participante A [docente]

Recuerden que este es un entorno virtual universitario donde estudiamos
Xxxx [nombre del curso universitario]: utilicen las
mayúsculas/minúsculas y los tildes correspondientes en sus perfiles [...]
Este aviso va para [enumera los nombres y comenta ciertos errores] 😊

Tradicionalmente, el contexto institucional académico de índole universitaria implica un discurso que emplea léxico especializado y opta por un tono formal y objetivo, una organización de la información pautada por superestructuras textuales establecidas y una sintaxis apegada a las normas formales de la lengua estándar. Ahora bien, en el caso de la interacción verbal analizada en este trabajo es necesario considerar que el modo escrito empleado para llevar a cabo las intervenciones adquiere características particulares que lo alejan de los géneros académicos tradicionales.

Por un lado, la escritura permite tener un tiempo mayor de planificación discursiva en comparación con la oralidad y, por ende, las intervenciones escritas deben ser más rigurosas con respecto a la corrección idiomática, dado el contexto institucional académico en el que se desarrollan y la exposición pública a la que se someten los participantes al dejar plasmada en su escritura sus fortalezas o debilidades lingüísticas que permanecerán registradas en el foro. Por otro lado, la escritura se emplea para desarrollar una interacción verbal dialógica no presencial, sin turnos predeterminados, lo que la acerca a funciones características de la oralidad y la aleja de la escritura académica tradicional.

A continuación puede observarse cómo los participantes del foro son conscientes de este empleo particular de la escritura y llevan a cabo conductas discursivas

características del contexto virtual. El siguiente fragmento del tema que ingresa al foro en el lugar número 149 con el asunto *Alvar Nuñez o Hernandarias* [sic] muestra la reflexión metalingüística de los participantes con respecto a la escritura, lo que los lleva a releer sus intervenciones para corregir los errores encontrados y a explicitarlo públicamente en la comunidad de habla:

Participante A

Estoy viendo en el práctico 10 que ovejas y vacas "...si pensarán, agradecerían a **Don Alvar Núñez** la feliz idea de traerlos a estas regiones." Según recuerdo quien introdujo la ganadería en "estas regiones" fue Hernandarias. Tal vez la confusión venga por el lado de que a este hombre (don Alvar) la decían "Cabeza de vaca" pero creo que en esta "feliz idea", no tuvo nada que ver. 🤔

Ah, gente, como ayuda para aliviarles un poco el trabajo de estos días, en la frase que transcribí marqué dos errores con negrita. De nada.

Participante B

Gracias, A. ¿Solo nosotros andaremos por estos "lares" a esta hora?

Beso

Participante A

Errata:

En el nombre del tema, donde dice Nuñez, debí escribir **Núñez**. (Digo, por aquello de no dejar la pelota picando en el área, ¿vivo?).

Hola B, parece que sos noctámbulo, como yo. Cualquier cosa, estoy acá.

Beso.

El participante A señala con negrita las incorrecciones encontradas en la cita textual que incorpora a su intervención: **Don / traerlos**, y también se corrige a sí mismo, en una intervención posterior: En el nombre del tema, donde dice Nuñez, debí escribir **Núñez**. Esto demuestra que hay una relectura de las propias intervenciones publicadas por los participantes con una finalidad metalingüística.

En esta interacción puede observarse, también, cómo en la medida que el tiempo de interacción en el foro transcurre y los temas se van acumulando, a la vez que la confianza y el conocimiento entre los participantes se acrecientan, los parámetros de conducta formales pautados en un principio se van relajando. Esto se refleja en el hecho de que las construcciones impersonales elegidas en el primer tema se transforman en fórmulas de tratamiento de cercanía entre los interlocutores y se opta por un léxico de tono informal con marcas de subjetividad.

Estas características acercan el discurso a la oralidad en situaciones comunicativas coloquiales e informales: el empleo del voseo: Hola B, parece que **sos** noctámbulo, como yo; la elección de un vocativo propio de la oralidad en contextos coloquiales: Ah, **gente**, como ayuda para aliviarles un poco el trabajo de estos días, en la frase que transcribí marqué dos errores con negrita; los giros léxicos informales característicos de una interacción dialógica presencial: **De nada**. /¿Solo nosotros andaremos por estos "**lares**" a esta hora?; el empleo de adverbios y adjetivos con valor demostrativo que refieren a un contexto inmediato y compartido: Cualquier cosa, estoy **acá**. /[...] **estos** "**lares**" a esta hora?

Sin embargo, no es una mera imitación de la oralidad a través del código escrito, dado que hay una reflexión metalingüística propia de la escritura en un ámbito académico, como puede observarse en el uso que hace el participante B de las comillas en la palabra *lares*. Las comillas señalan la inadecuación de registro, puesto que se está empleando una expresión coloquial en un contexto formal.

Los parámetros de conducta tradicionales para un contexto institucional académico son modelos abstractos que se cristalizan en las pautas de comunicación que los integrantes de la comunidad de habla negocian diariamente en eventos de comunicación concretos, dentro de los límites permitidos por la institución. En el caso del foro virtual estudiado estos límites están delimitados explícitamente en los objetivos propuestos por el EVA de la Universidad, ya que se hace hincapié en la importancia de una comunicación fluida y activa entre todos los actores de la educación:

El Entorno Virtual se convierte entonces en una **herramienta de integración de TIC en los procesos de enseñanza universitaria**, con la utilización de software que da soporte al **aprendizaje colaborativo**.

El entorno virtual propuesto cuenta con funcionalidades que permiten la comunicación fluida y activa entre los actores del proceso promoviendo nuevos roles para el docente (guía y moderador) y para los estudiantes, con un papel más activo en la construcción de los conocimientos. (UR – EVA 2010: s/p).

Lo interesante de este marco institucional es que promueve nuevos roles y eso implica innovación en la implementación de estrategias institucionales de comunicación con fines educativos. Ya fue analizado, por ejemplo, cómo el docente al mismo tiempo que pide que los estudiantes se apeguen a las normas formales de la lengua, emplea un emoticón para atenuar su corrección en uno de los primeros temas ingresados al foro, imponiéndole al mensaje un tono informal y coloquial que se aleja de la tradición académica escrita.

En el siguiente tema que ingresa al foro en el lugar número 65 con el asunto *Normas para la corrección de textos dramáticos* se observa cómo la relajación en el tono formal pasa a ser una conducta discursiva practicada por todos los participantes del foro, tanto el docente como los estudiantes. Sin embargo, ese registro no desplaza al formal académico sino que coexiste y alterna con él, no solo en los diversos temas que van ingresando al foro sino dentro del mismo asunto.

Participante **A** [docente]

Estaba armando el minimanual prometido [...], pero lo abandoné. Es inadecuado hacerlo si ya está todo muy claro en el OOTEA de MdS. Sugiero que lean o hagan fotocopias de las páginas 476 a 478, todo el apartado 16.24., como mínimo. Hay más información si buscan según las propuestas del índice alfabético.

Es obvio que creo que este libro de MdS es imprescindible [...].

Saludos.

A

Participante **B**

Hola, A:

Coincido contigo, ya está todo bastante bien explicado en el libro de MdS.

También coincido en que es un libro fundamental [...].

La única discrepancia que tengo con el libro es en lo referente a la redacción del índice. Me explico mejor. Prácticamente en lo único en que la lingüística se ha puesto de acuerdo es en la existencia de los diferentes niveles de análisis del lenguaje (sintáctico, morfológico, etc.) pero esto no se refleja en el índice del libro de MdS. Me parece que sería mucho más interesante y mucho más fácil de buscar la información si el orden del índice atendiera a estos niveles del lenguaje. Pero por supuesto que es un libro genial.

B

Participante **A** [docente]

B:

¿Diferentes niveles de análisis del lenguaje? ¿Con qué se come eso?

¿Podrías explicarlo para neófitos en lingüística?

No uso ese índice sino el alfabético que está detrás de todo, pero el tema es interesantísimo.

Beso.

A

PD: Me pregunta doña Martita si no será que quisiste decir "lo distinto nivel en lo anale de la lengua", es decir, dice ella, "una especialidá para los que van al hospital porque la lengua les arden, ¿vio?". Yo le digo que no, que eso no es, pero ella insiste y me pide que lo pregunte por acá, "en LEVA". 😊

Participante **B**

Hola, A:

Se observan diferentes niveles de análisis del lenguaje: nivel gráfico, nivel léxico, nivel morfosintáctico (o nivel morfológico y nivel sintáctico), nivel pragmático. [...] Me parece que el libro de MdS sería más interesante si la presentación y ordenación de los problemas presentados atendieran a estos diferentes niveles. Y sería mucho más fácil de buscar en el índice si se presentara esta distribución. No sería fácil diseñar el índice porque los problemas pueden atravesar más de un nivel, pero una vez organizado así sería mucho más práctico.

Por ejemplo, estoy trabajando con un texto y me enfrento a problemas del nivel morfosintáctico, concretamente el texto presenta problemas de aplicación sistemática de las reglas de producción del tipo: "cabieron", "produjeron"..., este tipo de problemas deberían encontrarse en un índice, diseñado en función de los niveles, dentro del apartado referido a lo morfosintáctico.

[...]

No sé, tal vez por cómo está estructurada mi cabeza es que pienso que esta forma facilitaría la búsqueda de información.

Saludos

B

Participante A [docente]

¡Gracias, B! Interesantísimo. Me quedo rumiando el tema.

No hay duda de que dependemos de los índices a la hora de consultar [...]. También es bueno recordar que MdS es un técnico, no es gramático ni lingüista. Su formación es la de un tipógrafo. Más técnico que eso... imposible. Pero no significa que el índice no pueda ser mejorado para un manejo más apto.

Sigo rumiando...

Un beso.

A

Puede observarse que el registro informal coexiste con el formal propio de un ámbito académico y alterna con él. Ahora bien, ambos registros presentan un

factor común: la corrección lingüística en la realización de su escritura, lo que demuestra que los participantes conocen las normas formales y optan por el registro informal cuando persiguen fines sociales, como, por ejemplo, afianzar los lazos vinculares entre los integrantes del foro o reforzar el sentido de pertenencia al grupo, entre otras funciones. Pero nunca dejan de estar conscientes de que están interviniendo en un contexto institucional universitario. Se produce, entonces, una especialización de registros en función de los objetivos comunicativos planteados: cuando predomina una finalidad de índole social se emplea el registro de tono informal y cuando la finalidad es académica se opta por el registro de tono formal.

En la interacción analizada se observa que el docente interviene para informar sobre un cambio en su planificación y sugerir una lectura académica en un libro que valora positivamente. Emplea en su mensaje la abreviatura del nombre del autor del libro referido, lo que constituye un código discursivo propio de la comunidad de habla académica. El participante B responde, a pesar de que la intervención de A no es apelativa sino meramente informativa, para dar su opinión, y lo hace empleando, también, los códigos discursivos propios de la asignatura. En ambas intervenciones se usa la primera persona, dado que las temáticas abordadas refieren directamente a sus enunciadores, y la segunda persona (singular y plural) para señalar al receptor: Sugiero que lean o hagan fotocopias de las páginas 476 a 478. / Coincido contigo [...] / ¿Podrías explicarlo [...]?

En consonancia con los parámetros de conducta que se fueron acordando en la comunidad de habla en el transcurso del proceso comunicativo, la fórmula de tratamiento empleada es la que señala cercanía entre los interlocutores, por lo que se descarta el trato de *usted*. A su vez, la cercanía se constata en la fórmula de cierre empleada en la despedida por el docente: Beso / Un beso. Esta fórmula de despedida también es elegida por los estudiantes en varias ocasiones (ver los temas ingresados en los lugares número 5, 61, 149...), aunque no en este tema analizado. El estudiante, en este caso, opta por una de las fórmulas de despedida más empleadas en el foro, caracterizada por su carácter formal y neutral en cuanto a las marcas de subjetividad: Saludos.

En las dos primeras intervenciones del tema copiado más arriba, el registro empleado es acorde a lo esperable, tradicionalmente, en un ámbito de intercambio académico de la Universidad. Sin embargo, en la siguiente intervención del docente se aprecia una expresión propia de un registro informal, sin ninguna marca diacrítica que la señale como puesta ex profeso: ¿Diferentes niveles de análisis del lenguaje? ¿**Con qué se come eso?** ¿Podrías explicarlo para neófitos en lingüística? [La negrita es mía.]

Es muy interesante constatar que esa transgresión al contexto académico se da al mismo tiempo que se rompe el papel tradicional del docente, dado que este le pide explícitamente a un estudiante que le explique un tema que él no maneja, algo impensable si se tiene en cuenta la imagen del profesor expositor, enciclopédico, no abierto al diálogo del imaginario tradicional. Este docente, en cambio, puede aceptar que hay temas en los cuales no es experto y mostrarse abierto a aprender de sus estudiantes, algo que, a su vez, está planteado en los objetivos del EVA en el que se inserta el evento comunicativo: el aprendizaje colaborativo. Esto lleva a considerar que el docente se siente habilitado a realizar ese cambio de registro en el momento que asume su nuevo rol en el vínculo pedagógico, más cercano, en ese momento, a la conducta informal de un estudiante que al papel regulador de un docente.

Esto llega a su máxima expresión en la posdata de su intervención. La posdata ocupa un lugar marginal en el mensaje, muy propicio para incorporar todo aquello que el cuerpo del texto rechaza, ya sea por su temática o su tono, y el docente la emplea en variadas ocasiones para introducir información de esa índole. En ella el docente hace uso del humor, imitando la forma de hablar de un personaje, cuya referencia extralingüística no se posee, por lo que la intervención parece dirigida a su interlocutor en particular. A su vez, al final, refuerza su intención humorística y lúdica mediante el empleo de un emoticón que muestra un rostro sonriente.

Sin embargo, a pesar del carácter marcadamente informal del registro empleado en el discurso, su escritura no presenta ninguna transgresión en cuanto al manejo de las normas formales de la lengua, salvo las palabras o expresiones que colocan

entre comillas, como si fuera discurso directo. El docente recurre a un personaje introducido mediante el humor en su discurso para que él pregunte la duda en su lugar. Hay un juego de desdoblamiento que muestra que el docente está consciente de que está delegando su poder y, de manera lúdica, lo plantea: Yo le digo que no, que eso no es, pero ella insiste y me pide que lo pregunte por acá, "en LEVA".

A su vez, puede observarse cómo el estudiante asume un registro formal propio de un docente, también, habilitado por su nuevo rol (de enseñante y no de aprendiz) en el vínculo pedagógico. En ningún momento refiere al mensaje humorístico del profesor, que parecía estar dirigido exclusivamente a él, y opta, en cambio, por una construcción impersonal propia del discurso académico: Se observan diferentes niveles de análisis del lenguaje [...]. Luego argumenta su opinión y la ilustra con ejemplos. Para el desarrollo de los ejemplos emplea la primera persona pero con un carácter genérico, por lo que puede considerarse una impersonalidad contextual propia de un caso general mostrado a partir de un hecho concreto: Por ejemplo, estoy trabajando con un texto y me enfrento a problemas del nivel morfosintáctico [...] Para finalizar su intervención, recurre a un tono menos formal, mediante el empleo de una marca de oralidad que cierra su apreciación sobre el tema, buscando conciliar su opinión con la opinión divergente del interlocutor: **No sé**, tal vez por cómo está estructurada mi cabeza es que pienso que esta forma facilitaría la búsqueda de información. [La negrita es mía.] Esa expresión de duda funciona, también, como se verá más adelante en el apartado correspondiente a la cortesía verbal, como un mitigador al acto de habla amenazante de la imagen del docente. Por último, opta por una fórmula de despedida formal y sin marcas de subjetividad: Saludos, que contrasta con la elegida por el docente: Un beso.

La relación asimétrica de poder en el vínculo pedagógico se invierte en estas intervenciones, y cada interlocutor lleva a cabo el papel esperable en tales casos, optando por el registro de lengua y las fórmulas de tratamiento que mejor se adecuan a sus fines comunicativos. Sin embargo, es muy importante destacar que es el propio docente el que habilita esa inversión y, en cierta medida, la controla.

Es mediante el empleo del humor que el docente hace explícito su nuevo rol de aprendiente y, de ese modo también lo valida frente a la comunidad de habla.

2.3.2. Adecuación de la interacción verbal al contexto institucional, sus objetivos y su discurso

La interacción verbal estudiada es una interacción pedagógica y, por ende, institucional. El vínculo establecido entre docentes y estudiantes tiene pautadas socialmente determinadas conductas e impone, a su vez, un uso particular del discurso en adecuación al contexto comunicativo.

Los objetivos universitarios explicitados en el EVA de la Universidad hablan de nuevos roles académicos y de formas de aprendizaje colaborativo entre docentes y estudiantes, pero eso no implica un desconocimiento de la diversidad de roles en el proceso educativo. A su vez, se constata que esa diferenciación de funciones supone jerarquías con pesos institucionales diversos, lo que da como resultado vínculos más o menos asimétricos.

El rol docente presenta una jerarquía superior dentro de la relación pedagógica, dado que es el que pone a disposición de los estudiantes la información, colabora con la construcción del conocimiento grupal, orienta el acceso a la bibliografía y a los nuevos procedimientos que el aprendizaje de la disciplina impone, pregunta, corrige y, finalmente, califica y acredita la aprobación de la asignatura o la reprobación.

Más allá de que el docente tome una postura comunicacional y asuma su papel de moderador abierto a las propuestas y necesidades grupales, y a pesar de que su modalidad comunicativa sea horizontal y cercana a todos los participantes, su rol en el vínculo comunicativo y social sigue siendo jerárquicamente superior, y eso no solo es sabido por todos los que participan directamente (estudiantes y docente) o indirectamente en la relación pedagógica (otros actores de la institución educativa), sino que es esperable que así se manifieste:

La institucionalidad de un diálogo está constituida por los participantes mediante su orientación hacia los roles e identidades institucionales relevantes y por las responsabilidades y deberes particulares asociados a dichos roles, así como mediante la producción y la gestión de tareas y actividades institucionalmente relevantes. (Madfes, org., 2009: 7)

En la interacción verbal estudiada anteriormente, *Ortografía en el EVA*, se observó cómo el docente les recordaba a todos los estudiantes que el foro estaba inscripto en un marco institucional universitario y que, por ende, debían respetar ciertas reglas de formalidad normativa en el uso de la lengua. Además, lo explicitó nombrando a los integrantes del foro (estudiantes) que habían participado y cometido errores de esa índole, sabiendo que su mensaje iba a ser leído no solo por los implicados sino por todos los participantes de esa comunidad de habla. Es decir, el docente sabía el carácter público de su mensaje y de la situación delicada en la que dejaba a los mencionados frente a los demás.

El docente no tenía la obligación de actuar así, aunque su rol jerárquicamente superior lo habilitaba, sin embargo, al hacerlo, se instaló dentro de una tradición discursiva pedagógica que los estudiantes conocían y, de alguna manera, esperaban. Lo no esperable, aunque posible, hubiera sido que fuese un estudiante el que explicitara públicamente los errores cometidos por sus compañeros o, incluso, por el docente, si los tuviera. Es decir, si bien la intervención del docente fue amenazante, esa amenaza era institucionalmente aceptable aunque se alejara del espíritu institucional explicitado en los objetivos del EVA. La misma acción discursiva llevada a cabo por un participante jerárquicamente inferior hubiera sido percibida por todos los integrantes de la interacción verbal como un acto amenazador mucho mayor, que podría haber llegado a poner en riesgo el éxito comunicativo y los vínculos interpersonales.

De todos modos, el docente es consciente del efecto negativo de su intervención y lo atenúa mediante el empleo de un recurso gráfico humorístico: un emoticón, junto con otros recursos que serán analizados en el capítulo 2.3.3. correspondiente al estudio de la cortesía verbal en este foro virtual.

La posterior intervención de B, como reacción a la realizada por A, reconoce el rol jerárquicamente superior del docente y desde ese lugar construye la argumentación de su discurso: respetando las formalidades de la lengua y del contexto institucional. A su vez, imita al docente en su estrategia de atenuación discursiva, empleando sus mismos recursos iconográficos. Es presumible pensar que si el docente no hubiera usado ese recurso en una primera instancia, el estudiante que le responde no se hubiera animado a hacerlo, dado que iba en contra de las formalidades impuestas por la institución.

En la negociación del poder que se realiza entre los integrantes de la interacción analizada, todas las partes colaboran para hacer exitosa la comunicación, empleando múltiples estrategias y adaptándose a los nuevos parámetros contextuales instaurados por el discurso. En esos procesos de negociación se hacen evidentes las diferencias jerárquicas entre los participantes y, en particular, entre el docente y los estudiantes. Pero también hay diferencias de jerarquía entre los propios estudiantes, y estas están dadas por el dominio de los recursos lingüísticos e informático-tecnológicos.

El participante B, que se atreve a responder el acto discursivo amenazante del docente, lo hace porque considera que tiene un dominio de las normas formales de la lengua que lo habilitan, lo que se pone de manifiesto en la expresión de su propia intervención:

Participante **B**

Hola, A:

Recibí consultas de varios compañeros que no pudieron modificar la información de sus perfiles, a pesar de haber seguido los pasos correctamente. Es probable que exista algún problema en el funcionamiento de la eva, por lo que sería necesario dar aviso a los informáticos encargados de su funcionamiento.

Perdón por dármeles de defensor 😊, pero me consta que quisieron corregir la información en sus perfiles y no pudieron. Después de volver a intentarlo, te iban a avisar en caso de no tener éxito (no sé si por correo o

en la próxima clase).

Un beso.

B.

La intervención de B no presenta ninguna desviación del código lingüístico, cuida la forma genérica de la carta tradicional, así como la ortografía y la sintaxis. Con respecto al registro formal exigido por el contexto institucional, sigue la pauta dada por el propio docente, alejándose de la formalidad para atenuar su acto discursivo mediante el uso de un emoticón. Comete solo un error ortotipográfico, escribe la sigla del espacio virtual en minúscula (eva). Esto no pasa desapercibido por el docente, pero como una forma de reconocer la jerarquía de B, no lo corrige sino indirectamente, escribiéndolo de la manera adecuada en la posdata de su siguiente intervención:

PD: Estoy tan fascinado con este EVA que consulto el foro cada diez minutos...

A su vez, el participante B explicita el hecho de haber sido consultado por sus compañeros en cuanto al manejo de la herramienta informática, es decir, los dispositivos de funcionamiento del propio foro, lo que demuestra que también posee conocimientos en esa área. Es, por ende, el dominio de las herramientas lingüísticas e informático-tecnológicas lo que le da a este participante un poder jerárquicamente superior al de los otros estudiantes, y eso es reconocido no solo por sus compañeros sino, también, por el docente.

Todo contexto institucional conlleva, en lo que a los interactuantes respecta, participantes legos y participantes expertos, cosa que supone la existencia de una distribución diferencial del conocimiento, los derechos al mismo, el acceso a recursos conversacionales y las formas de participación en la interacción. (Madfes, org, 2009:7)

Es importante destacar, entonces, que los participantes expertos en una interacción verbal dentro de un foro virtual universitario no solo deben manejar los códigos discursivos de la institución sino, también, los conocimientos tecnológicos particulares que este tipo de comunicación exige. Esto implica una diferencia importante con respecto a la interacción presencial. En ese sentido, es interesante

recordar lo reflexionado por Aarseth (1997) y por Jesús Martín-Barbero (2007) sobre la relevancia que adquieren dichos aspectos tecnológicos en estas nuevas formas de comunicación, dado que pasan a ser determinantes para el éxito o fracaso de la interacción y definen, a su vez, el manejo del poder entre los participantes.

Aarseth (1997) concibe a los textos como productos de la interacción discursiva cruzados por un conjunto de matrices, entre las que considera la lingüística, la tecnológica y, también, la histórica. La matriz histórica conforma el contexto socio-político en el que se da el proceso de interacción y, dada su variabilidad e inestabilidad temporal, genera procesos comunicativos mucho más difíciles de acotar. Estos procesos producen textos abiertos a múltiples intervenciones (lo que pone en tela de juicio el papel tradicional de autor o enunciador y el de lector o receptor), y a adaptaciones derivadas de nuevos parámetros contextuales (lo que le da un carácter no lineal e inacabado).

Por su lado, Martín-Barbero (2007) entiende que la mediación tecnológica se convierte en estructural, es decir, que es más que un elemento instrumental, dado que pasa a formar parte del modo de percibir la interacción y genera nuevas sensibilidades e identidades con respecto a la manera de comunicarse (de escribir y leer), lo que repercute en una nueva forma de distribuir el poder entre los participantes de la comunidad de habla.

A continuación se observa otra interacción verbal en la que un estudiante, reconociendo solo al docente como el participante experto, le hace una pregunta. El tema entra en el lugar número 9 al foro con el asunto *Fulano, zutano, merengano, perengano*:

Participante A

B [nombre del docente]: Fulano, merengano, etc., ¿se escriben siempre con mayúscula?

En el *Diccionario de uso de las mayúsculas y minúsculas* de MdS, no aparece. Busqué en el DRAE y aparece como sustantivo pero no aclara

nada más, tampoco en *Palabras más, palabras menos*. En el *Ootea*, tampoco lo encontré. En internet aparece escrito con mayúsculas y minúsculas. En un foro encontré la misma pregunta que te hago, pero no aparece la respuesta. Gracias.

Participante **B** [docente]

A:

Depende del contexto. Sería bueno que dieras algo del contexto.

Con mayúsculas si suplantán a un nombre propio: "Hablé con Fulano ayer". Con minúsculas si es un genérico: "Estos fulanos hablan de más", "Cuidate de las fulanas".

¿Merengano? Conozco mengano pero no merengano. ¿Comiste merengues hoy?

Participante **A**

Gracias, B. Sustituye a un nombre. El texto dice:

"Es más, cuando falta alguna dice que es carta para Fulano, que se le entregó para leer y no la devolvió."

😊 ¡Es una mezcla de mengano y perengano! ¡No comí merengues hoy 😊!

Esta conducta que ratifica al docente como el único interlocutor experto válido es muy común entre los estudiantes, sobre todo en las primeras temáticas. A pesar del marco universitario en el que se inserta el foro, es interesante observar el mantenimiento de la unidireccionalidad de los estudiantes hacia el docente en la interacción verbal. Son múltiples las interacciones caracterizadas por iniciarse por los alumnos y estar dirigidas al docente, quien las cierra mediante la respuesta a la consulta.

A su vez, como puede observarse en la interacción anterior, las fórmulas de apertura del intercambio no se caracterizan por presentar los tres momentos de la secuencia dialógica señalada por Briz para la oralidad: apertura, cuerpo y cierre, como ya se vio en otros ejemplos. La interacción comienza con el nombre del

receptor, muchas veces sin saludo inicial, va directo a la temática y culmina con un agradecimiento o no se cierra, dado el carácter virtualmente no acabado que presentan los mensajes publicados en el foro.

Además, es importante destacar el papel del humor y de los recursos iconográficos como atenuadores de las correcciones u otro tipo de acto amenazante de la imagen que los participantes están intentando construir en el foro.

En muchas ocasiones, estas temáticas introducidas por estudiantes y dirigidas al docente como el interlocutor experto al que consultan, presentan mínimas fórmulas de apertura y cierre. Baste un ejemplo más, que ingresa al foro en el lugar número 11 con el asunto *Onomatopeyas*:

Participante **A**

Hola, B [nombre del docente]:

Corrigiendo el trabajo encontré una onoamtopeya y no sé cuál es la forma correcta de escribirla. Busqué, entre otros materiales, en un diccionario de términos literarios y aparecen entre comillas, pero no me convence.

Participante **B** [docente]

Hola, A:

En su MELE (*Manual de estilo de la lengua española*), p. 441, José Martínez de Sousa (a todos: es Sousa [gallego] y no Souza) recomienda la redonda, ningún diacrítico.

Saludos.

B

La fórmula de saludo más usual es «Hola», por lo general con el nombre del interlocutor al cual se dirige el mensaje a continuación. También se emplea con bastante frecuencia el adjetivo «Estimados», con valor de saludo inicial, cuando el mensaje se dirige al grupo en general y no a una persona en particular. En relación con las fórmulas de cierre, la variedad de las diversas marcas de subjetividad empleadas en los saludos finales es muy amplia y en la medida que la confianza

entre los interlocutores se acrecienta se va optando por un registro más informal y más marcado por la afectividad, como se vio en el capítulo anterior. La fórmula de cierre más formal y más neutra en cuanto a la expresión del vínculo afectivo entre los interlocutores es «Saludos», pero también puede observarse el uso de cierres que implican mucha cercanía y confianza entre los interlocutores, como por ejemplo «Besos».

Por otro lado, es interesante observar cómo en las intervenciones presentadas anteriormente, tanto los estudiantes como el docente manejan códigos propios de su especialidad, como, por ejemplo, siglas de los títulos de obras de consulta y de los nombres de sus autores: MdS, Ootea, MELE. Esta especialización en el lenguaje empleado es una característica propia de la interacción académica y señala la pertenencia o no de sus participantes al ámbito institucional en el que el evento comunicativo se inserta. El manejo de esos códigos es un rasgo de pertenencia al grupo de habla conformado en el foro a partir de ese curso universitario en particular, y el conocimiento de la información extracontextual contenida en dichos códigos es indispensable para el éxito comunicativo dentro del grupo.

Por otro lado, también puede observarse la intención didáctica en las intervenciones del docente que busca pautar los parámetros discursivos, sobre todo en las primeras intervenciones. En primer lugar, desarrolla la sigla: MELE (*Manual de estilo de la lengua española*), consciente de la importancia que esa información conlleva y deseoso de que todos la manejen para poder participar activa y exitosamente en el foro; y en segundo lugar, no solo responde la consulta de A sino que le advierte al resto de los estudiantes sobre posibles errores en relación con las normas del código escrito: José Martínez de Sousa (a todos: es *Sousa* [gallego] y no *Souza*). Este hecho vuelve a mostrar que todos los participantes manejan el carácter público de sus intervenciones dentro del foro. Por esa razón, aunque el mensaje va dirigido a un participante también contempla al resto de los integrantes de la comunidad de habla, muchas veces, de manera explícita.

En la medida que los participantes van adquiriendo confianza en el manejo de los códigos discursivos y de las peculiaridades tecnológicas del foro comienzan a

observarse consultas de estudiantes no dirigidas exclusivamente al docente o, incluso, respuestas de estudiantes a consultas que estaban dirigidas, en un principio, al docente. La siguiente interacción, que integra el foro en el lugar número 13, es la primera en la que un estudiante responde a una consulta dirigida al docente. Posteriormente, el docente participa para avalar la respuesta dada, generando un intercambio constructivo entre varios participantes del foro que también se sienten habilitados a participar y a aportar, gracias a la apreciación positiva que el docente realiza de dicha conducta:

Participante A [docente]: *Trabajo práctico 1*

Envío el primer trabajo práctico con sus consignas incluidas. Ver en el EVA [ruta de acceso al documento].
Todas las dudas háganlas en este foro. Gracias.

Participante B: *Trabajo práctico 1. Consulta*

A:
Tengo una consultita sobre el trabajo práctico. ¿Lo corregimos con la opción de control de cambios activada?
Gracias.
Saludos,
B

Participante C: *Trabajo práctico 1. Consulta*

Me atrevo a aventurar una respuesta: sí. No se pierde nada. Si no lo quería con control de cambios en VER del menú se desactivan las marcas y listo.
De todos modos, por lo que entendí, Xxxx [nombre del docente] no va a poder corregir todos los prácticos en pantalla, y además pidió que los lleváramos impresos a la clase para trabajar con ellos. Quizás los cambios te sirvan a vos para ver lo que cambiaste, sin las marcas de cambios de formato y de corrección cero, que confunden la lectura, claro.

Saludos para todos,

C

Participante **A** [docente]: *Trabajo práctico 1. Consulta*

B:

C dio una buena respuesta.

[...]

Saludos para todos.

A

Participante **D**: *Sugerencia*

[Explica un procedimiento]

¡Suerte!

Participante **E**: *Sugerencia*

La de D me parece una buena sugerencia porque ayuda a visualizar esos espacios que sobran al principio de los párrafos (¿o hay algún otro motivo que no estoy detectando?). Lo que quiero decir es que es mucho más simple hacer lo siguiente:

[sugiere un procedimiento alternativo al dado por D]

La ventaja es que no modifica la silueta del texto, o sea, mantiene los párrafos como son originalmente. Además es solo un paso.

Saludos

Participante **A** [docente]: *Espacios de más al comienzo de los párrafos*

Coincido con E, con su misma duda.

Saludos.

A

PD: Recuerden abrir nuevos temas con el asunto bien especificado. Si ponen solo "sugerencia" es difícil saber que el tema son los espacios al principio de los párrafos cuando queramos volver a consultarlo.

Participante **D**: *Qué se hace con la consigna?*

Quiero saber si en el TP1 hay que eliminar las consignas, porque están en el mismo documento que el texto a corregir.

Gracias.

D

Participante A [docente]: *Qué se hace con la consigna?*

D:

Sí, podés eliminar las consignas, el trabajo quedará mejor sin ellas. Están incluidas en el mismo texto solo para que fuera más práctico para ustedes.

Las borran al terminar.

Saludos.

A

Participante F: *Trabajo práctico 1*

Hola:

Coincido con la solución que ofrece E para los espacios extras al inicio de párrafos.

Saludos.

F F

En la respuesta que el participante C da a la consulta de B, se pone de manifiesto la conciencia de C de que está asumiendo un rol en la interacción que B no ratificó, dado que su consulta se dirige a otro interlocutor considerado experto, el docente: Me atrevo a aventurar una respuesta: sí. Además, C apoya su intervención con argumentos que justifican su intromisión. Sin embargo, es la intervención del docente [A] la que ratifica el rol de C en la interacción y valida su respuesta: C dio una buena respuesta. A su vez, la valoración positiva del docente hacia la conducta de C motiva a otros estudiantes a participar con aportes propios y produce un rico intercambio de opiniones sobre procedimientos específicos de la asignatura.

Es interesante el intercambio de procedimientos y opiniones entre los participantes D y E, en los que se ponen de manifiesto estrategias de cortesía verbal que serán estudiadas más adelante. Esto permite constatar que los objetivos

institucionales planteados en el EVA con respecto a una construcción colaborativa del conocimiento se plasman en la interacción analizada.

De todos modos, el vínculo jerárquicamente asimétrico entre los estudiantes y el docente no se desdibuja, dado que sigue siendo el profesor el que ratifica la participación de los estudiantes en la interacción y valida sus respuestas u opiniones. En el intercambio de procedimientos llevado a cabo entre los participantes D y E es el docente el que valida, finalmente, lo expresado por uno de ellos: Coincido con E, con su misma duda. [Las dudas se refieren al procedimiento propuesto por D, lo que implica que el docente da por válido el procedimiento sugerido por E.]

Si se observa la diagramación de las respuestas en el foro se constata la direccionalidad de las intervenciones y la jerarquía que en ellas se va estructurando en función de los asuntos tratados y de los participantes que los introducen. Esta diagramación de la interacción, visible en el foro, manifiesta de una manera gráfica la forma en la que el poder se distribuye entre los participantes y la manera en la que los nuevos tópicos y contextos discursivos que ellos insertan van siendo manejados por los participantes.

En el tema que ingresa en el lugar 13 al foro hay un tópico central, titulado *Trabajo práctico 1* e iniciado por el docente. A partir de ese tópico surgen dos subtópicos introducidos por el participante D (estudiante), el primero titulado *Sugerencia* y el segundo titulado *Qué se hace con la cosigna?* (sic) Finalmente, cerrando la temática, el estudiante F retoma el tópico inicial (*Trabajo práctico 1*) para dar una opinión que apoya el punto de vista del docente. A su vez, cada uno de esos tópicos y subtópicos tiene respuestas particulares.

El diagrama general (sin las respuestas particulares) de la interacción es el siguiente:

- A** [docente] Trabajo práctico 1
- D** Sugerencia
- D** Qué se hace con la consigna?
- F** Trabajo práctico 1

Entre la apertura del docente y el cierre de un estudiante que retoma el tópico que este introduce, hay dos subtópicos propuestos por el participante D, que dependen del asunto central del docente. Este estudiante podría haber optado por abrir una temática nueva en lugar de subordinar sus tópicos al planteo de A. La decisión de que dependan del tema central del docente puede deberse a dos razones: 1. los subtópicos introducidos por el estudiante se generan a partir del tópico planteado por el docente porque este los motiva; 2. el estudiante sigue un patrón tradicional de conducta que dicta que en el vínculo pedagógico es el docente el que propone la temática a discutir.

En este caso, a pesar de que el docente no propone un tema de discusión, dado que en su intervención solo está informando, el estudiante decide, de igual manera, subordinar sus sugerencias y dudas al tópico del docente, en lugar de abrir una nueva temática. Hay un patrón de conducta aprendido que se manifiesta en la organización social, en las expectativas y los valores que se ponen en juego al desempeñar los diversos roles y en el uso del lenguaje en la interacción:

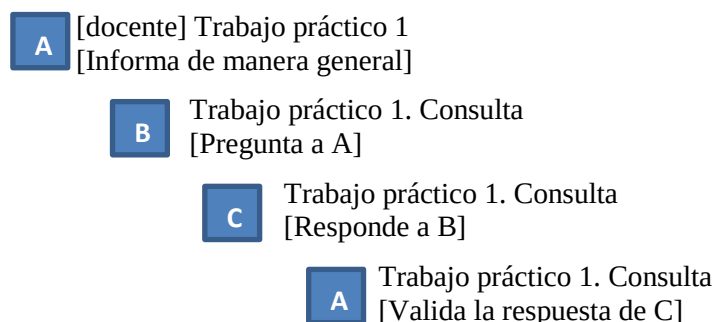
En la interacción en clase, es el docente quien define en principio las tareas a realizar y las reglas a seguir. Esta definición puede ser más o menos clara y flexible, y puede atender en mayor o menor medida a los intereses de los alumnos, llegando incluso a estar sujeta a un proceso de negociación, pero esto no cambia el hecho esencial de la enorme diferencia de poder que supone el desempeño del rol de maestro respecto al desempeño del rol del alumno.
(Gabbiani, 2000: 27)

En el fragmento de la interacción anterior se observa que los patrones de conducta para los roles de estudiante y de docente, en el foro universitario analizado, ya están aprehendidos e interiorizados y, por ende, no es necesario explicitar las reglas conductuales que se ponen en juego en el vínculo pedagógico. Esas

conductas se materializan en las decisiones que los participantes toman en relación con su discurso. Todos los participantes de la interacción son muy conscientes de los actos que se desvían de lo esperado y, por eso, justifican cualquier conducta que se aleje de ese patrón tradicional.

Si se complejiza el análisis de la interacción estudiada se deben incluir las respuestas dadas por los participantes a cada tópico y subtópico. Para llevar a cabo ese estudio se irán analizando, por separado, cada uno de los cuatro bloques temáticos o tópicos que componen la interacción y que fueron esquematizados más arriba.

El primer diagrama de respuestas del tópico introducido por el docente (A) es el siguiente:



La primera reacción al tópico introducido por el docente la lleva a cabo un estudiante que redirecciona el contexto discursivo, haciéndolo pasar de una función informativa a una apelativa. El participante B introduce una consulta para el docente, y así lo anuncia en el asunto de su intervención: *Práctico 1. Consulta*. Este participante, consciente de que su iniciativa personal recontextualiza la interacción y obliga al resto de los participantes a reubicarse discursivamente en ella, minimiza su intención mediante el uso de un elemento atenuador, el diminutivo: A [nombre del docente]: Tengo una **consultita** sobre el trabajo práctico. (Sobre estos procedimientos de cortesía verbal se profundizará en el capítulo correspondiente.) Sin embargo, a pesar de que la consulta está dirigida al docente, la respuesta se la da otro estudiante, el participante C. Finalmente, es el docente el que valida la respuesta de C, cerrando así, el primer bloque de intervenciones.

Esta modalidad de apertura y cierre de una temática a cargo del docente fue estudiada por Gabbiani (2000) en ámbitos escolares presenciales uruguayos, corroborando lo que las investigaciones en otros países señalaban sobre el tema:

[...] en los intercambios verbales entre maestra y alumnos está presente una unidad conversacional que es típica del salón de clase y que consiste en tres movimientos:

- (a) Una intervención de la maestra, típicamente una pregunta [...]
- (b) Una respuesta grupal o individual por parte de los niños [...]
- (c) Otra intervención de la maestra, que consiste generalmente en la evaluación de la intervención del (o los) niño(s). (p. 80)

Si bien en la interacción que se está analizando se constata que el bloque temático es abierto y cerrado por el docente, también se observan características particulares. En primer lugar, el docente no pregunta sino que informa y es un estudiante el que redirecciona la interacción hacia una función apelativa, mediante una consulta al docente. En esa conducta del estudiante se observa una iniciativa pero, a su vez, dicha iniciativa se enmarca dentro de los roles tradicionalmente asignados a estudiantes y docentes en el vínculo pedagógico, dado que ratifica al docente como el único participante experto.

En segundo lugar, a diferencia de los tres movimiento prototípicos observados por Gabbiani en el salón de clase escolar, la respuesta a la pregunta planteada por el estudiante no la da el docente sino otro estudiante. Ahora bien, es el docente el que finalmente valida su respuesta. El bloque temático hubiera quedado abierto, inconcluso, sin esa intervención final del docente, dado que la respuesta del estudiante se introdujo en un ámbito de decisiones y de tareas tradicionalmente reservadas para el profesor.

El estudiante «se atreve» a dar una respuesta y luego la argumenta con presuposiciones sobre los intereses del docente: Si no lo quería [el docente] con control de cambios en VER del menú se desactivan las marcas y listo. Posteriormente construye su respuesta a partir de las acciones explicitadas por el profesor sobre su manera de corregir y la forma en la que se debe llevar el trabajo solicitado a clase: Xxxx [nombre del docente] no va a poder corregir todos los prácticos en pantalla, y además pidió que los lleváramos impresos a la clase para trabajar con ellos. En otras

palabras, el estudiante en todo momento tiene como referencia al profesor en su respuesta, su iniciativa la justifica desde el lugar de quien responde por otro, pero teniendo en cuenta los intereses y la visión del otro.

Al final de su intervención este participante le da un consejo a su compañero sobre la utilidad del procedimiento consultado, pero matiza su aseveración con el atenuador «quizás»: Quizás los cambios te sirvan a vos para ver lo que cambiaste, sin las marcas de cambios de formato y de corrección cero, que confunden la lectura, claro. El uso de ese elemento atenuador pone de manifiesto que el estudiante es consciente de su intromisión en el ámbito de acción del docente y, por eso, mitiga y argumenta su intervención.

Mediante el análisis de esta interacción se observa que el profesor siempre tiene el control discursivo y que los estudiantes esperan que así sea, porque es lo tradicional en el vínculo pedagógico:

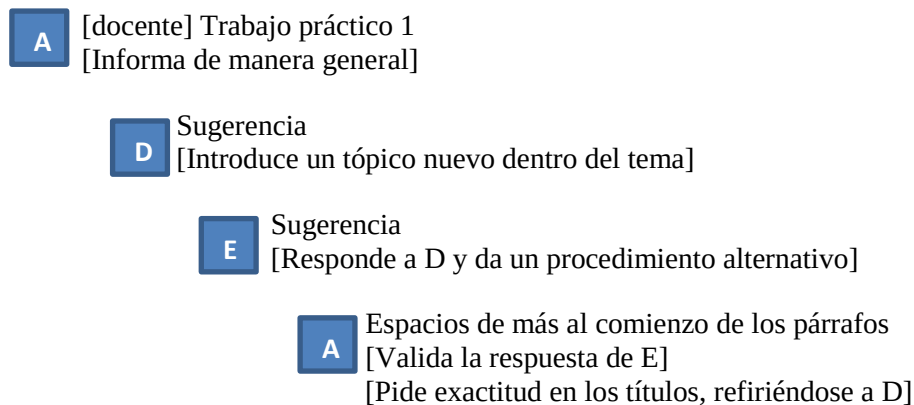
Un elemento importante desde el punto de vista relacional es que la concepción que el maestro tenga de su propio rol no es independiente de la concepción que tiene del rol de los alumnos, de forma tal que las características y comportamientos de estos serán seleccionados y categorizados de acuerdo con las expectativas que ambas concepciones generan. (Gabbiani, 2000: 28)

Tanto el docente como los estudiantes tienen expectativas con respecto al rol de cada uno, surgidas de la propia experiencia acumulada durante el pasaje por el sistema educativo formal, y ambas partes esperan verlas cumplidas. De ahí que el estudiante que contesta por el docente lo haga consciente de su intromisión y dé argumentos para justificar su conducta. Por esa razón, también, el docente valida la respuesta del estudiante con una doble intención: primero, para valorar positivamente la iniciativa del estudiante y alentar a otros a participar y, segundo, para cumplir con el rol que de él se espera y mantener el control discursivo, es decir, el poder.

Esto demuestra que todos los movimientos que se desvían, aunque sea mínimamente, de los roles tradicionalmente adjudicados para el docente y para los estudiantes en el vínculo pedagógico exigen un esfuerzo no trivial por parte de los

participantes de la interacción para demostrar su inclinación positiva hacia el éxito de la comunicación y cuidar el vínculo cordial entre los interlocutores.

El segundo bloque temático de la interacción presenta el siguiente diagrama discursivo:



El estudiante D tiene la iniciativa de introducir un nuevo bloque temático dentro del tema central iniciado por el docente (A), por lo que su tópico queda subordinado al tema central de A. Esto produce, como se dijo anteriormente, un intercambio entre dos estudiantes, los participantes D y E, en el que cada uno propone un procedimiento para solucionar la misma problemática. Finalmente, es el docente el que, una vez más, cierra el bloque temático mediante la validación de uno de los dos procedimientos. El docente realiza la validación de la respuesta de E mediante dos acciones: 1. explicitando que comparte su punto de vista; 2. corrigiendo el modo de intervenir de D:

PD: Recuerden abrir nuevos temas con el asunto bien especificado. Si ponen solo "sugerencia" es difícil saber que el tema son los espacios al principio de los párrafos cuando queramos volver a consultarlo.

El docente suaviza su corrección mediante el empleo de la segunda persona del plural, pero su acto de habla se dirige a D. Si bien esa corrección no se relaciona directamente con el procedimiento propuesto por el estudiante en su intervención, el hecho de que el docente lo corrija pone en tela de juicio su autoridad para dar sugerencias. Por otro lado, como se observó en otras ocasiones, el carácter público de las intervenciones en el foro hace que todas las correcciones cumplan una

doble función, por un lado, corregir al participante implicado directamente en el hecho y, por el otro, advertir o instruir a los estudiantes que participan como lectores en esta interacción sobre las maneras deseables de intervenir en futuros intercambios discursivos.

Puede observarse que las intervenciones del docente siempre están pautadas por una intencionalidad didáctica, propia de su rol, y eso señala una diferencia crucial con la manera de participar en el foro que tienen los estudiantes. Esa intencionalidad didáctica se manifiesta en dos subroles docentes básicos: el de instructor y el de mantenedor de la disciplina.

El subrol de **instructor** se relaciona con los esfuerzos por conseguir que los alumnos aprendan y se asocia con expectativas de comportamiento vinculadas al establecimiento y desarrollo del currículo: selección de contenidos, definición de objetivos, organización de actividades de aprendizaje, evaluación de los resultados, etc. El subrol de **mantenedor de la disciplina**, por su parte, se relaciona más bien con la gestión de las actividades que tienen lugar en el aula y se asocia con el establecimiento y el control de normas y reglas de conducta sobre qué se puede hacer, quién puede hacerlo, cómo y cuándo. (Gabbiani, 2000: 28)

El subrol de mantenedor de la disciplina se manifiesta en este foro virtual universitario mediante acciones correctivas como la que acabamos de analizar. Esas correcciones cumplen una función reguladora de los procedimientos propios del funcionamiento del foro. El control de la disciplina, dentro del foro analizado, no está dirigido a explicitar reglas de conducta relacionadas con el vínculo entre el docente y los estudiantes, dado que, como se dijo anteriormente, esas pautas ya se muestran aprehendidas por los participantes.

Al mismo tiempo, el subrol de instructor del docente se manifiesta, entre otras acciones, en el valor modélico que adquieren sus intervenciones. El docente corrige la forma de titular el asunto en un tópico y, así, da un ejemplo mediante su propia intervención. A la vaguedad del asunto expresado por el estudiante (*Sugerencia*) le contrapone un modelo mucho más preciso (*Espacios de más al*

comienzo de los párrafos), con la finalidad de alcanzar los objetivos académicos propuestos en consonancia con el marco institucional.

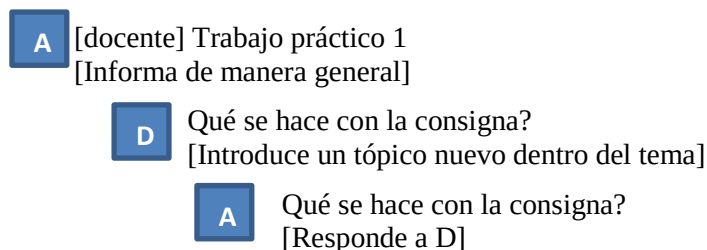
Se observa, también, que además de regular el funcionamiento del foro y de instruir, el docente motiva a los estudiantes a participar. Muchas de las intervenciones del profesor están orientadas hacia esa finalidad, lo que demuestra el lugar de importancia que le otorga a este hecho dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Baste como ejemplo de lo expuesto, un fragmento del tema que ingresa al foro en el lugar 74, entre muchos otros: A [docente]: Anímense a consultar aquí.

Ahora bien, para participar en el foro, como se dijo anteriormente, no solo se deben manejar los recursos lingüísticos sino también los informático-tecnológicos y, por esa razón, se animan a participar en una primera instancia los estudiantes que emplean con seguridad dichos recursos. Consciente de ese hecho, el docente da pautas sobre la manera en la que se debe participar. Sus actos correctivos y sus intervenciones modélicas buscan, por un lado, brindarle información procedimental a quien aún no ha intervenido para que se anime a hacerlo y, por otro lado, encauzar (corregir) la forma en la que los que ya participaron lo hacen, con el fin de hacer del foro un sitio de consulta eficaz en el proceso de aprendizaje en un marco universitario.

Los estudiantes también son conscientes de la importancia del foro en su aprendizaje y en muchas ocasiones lo explicitan, como puede observarse en la intervención de un estudiante en este fragmento del tema que ingresa al foro en el lugar número 119:

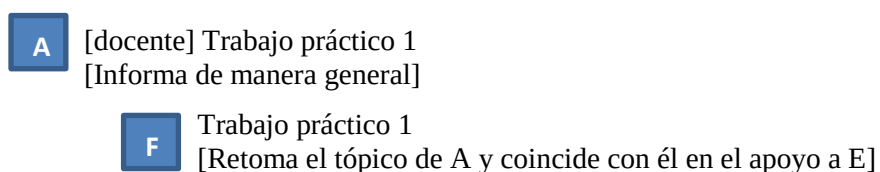
Quiero decirles que los comentarios, preguntas, etc., que plantean en el EVA, son de gran ayuda, los leo todos los días. Me aportan soluciones y me hacen pensar, muchas veces tengo las mismas dudas y también llego a las mismas conclusiones. No me parece adecuado nombrar a nadie en particular, pero con algunas compañeras coincido muchísimo. No intervengo más por falta de tiempo, aunque creo que no es una buena excusa.

Volviendo al estudio de los diagramas discursivos de la interacción que ingresa al foro en el lugar número 13, se observa que el tercer bloque temático presenta el siguiente esquema:



Puede observarse que la acción correctiva del docente dio sus frutos porque el estudiante D vuelve a participar aplicando el procedimiento de mayor precisión en la titulación de los tópicos que el docente acaba de solicitar. A su vez, el profesor responde su pregunta (entendiendo que está dirigida a él aunque no lo explicita el estudiante) sin corregir la ausencia del signo de interrogación al comienzo del enunciado interrogativo, seguramente para no desalentar la participación del estudiante o para no generar otro acto amenazador de su imagen.

Finalmente, el tema se cierra con el cuarto bloque temático, que se diagrama de la siguiente manera:



Este último diagrama de la interacción constata que los tres movimientos discursivos prototípicos planteados por Gabbiani (2000) en las clases escolares presenciales se replican en el foro virtual universitario, aunque no de una manera exacta, en todos los casos. Se observa una tendencia a que el docente abra y cierre los bloques temáticos ya sea directamente o a través de la opinión afín de un estudiante. Es decir, ya sea directamente o indirectamente, es el punto de vista del docente el que predomina en la interacción, lo que queda gráficamente expresado en la diagramación de las intervenciones.

A su vez, tanto el docente como los estudiantes plantean expectativas que desean ver cumplidas en relación con los roles tradicionales en el vínculo pedagógico, y eso incluye la validación por parte del docente de las iniciativas de los estudiantes en el transcurso de un intercambio. Puede observarse que cuando esa intervención docente no se da se produce un reclamo por parte de los estudiantes, como se muestra en la intervención de este estudiante en el tema que ingresa al foro en el lugar número 190:

¡Y yo que me puse contento al ver que llegaba un correo de Xxx [nombre del docente]! ¡Pensé que nos iba a hacer la pierna en estos últimos momentos de discusiones! ¿Te parece que estamos de recreo, Xxx [nombre del docente]?

Esta intervención se enmarca dentro del foro en un momento en el que ya está planteado el trabajo de evaluación del curso y los estudiantes están interactuando para plantear dudas y hacer consultas al respecto. El docente, en ese momento, se abstiene de validar las intervenciones y eso, con humor, es reclamado por el estudiante.

Como se señaló anteriormente, en la medida que los participantes empiezan a sentir confianza entre sí y a manejar con mayor soltura los códigos lingüísticos y comunicativos tienen un mayor grado de iniciativa y de participación. En el tema que ingresa al foro en el lugar 61 con el asunto *espacios pedagogos* [sic] puede observarse cómo el docente no solo motiva la interacción sino que también reconoce que hay estudiantes que dominan mejor que él determinadas áreas del conocimiento. Esto en ningún momento desdibuja su rol o delega en otros sus responsabilidades, sino que, por el contrario, aporta a la construcción colaborativa y participativa del conocimiento, en consonancia con los objetivos institucionales planteados:

Participante A

Quiero saber como hago para que un espacio quede pegado a un signo, por ejemplo: \$ 2000.-. Quiero que sea una unidad y que si justifico el texto no se me separen al cambiar de renglón. ¿Alguien puede decirme

cómo? ¡Gracias!

A.

Participante **B**

espacio de no separación

A:

en buscar y reemplazar, buscar: "\$ 2" y en reemplazar -prestá atención, jaja- volvés a poner lo mismo, luego te ubicas en el espacio y hacés desplegar el menú de ESPECIAL, y elegís ESPACIO DE NO SEPARACIÓN. Si tenés el teclado en la función de insertar, acordate de borrar el espacio en sí.

Un beso,

B

Participante **A**

Gracias B,

Otra pregunta: Si en lugar de una vez tenés que hacerlo en un texto quince o veinte veces. ¿Hay alguna forma de automatizarlo?

Participante **C** [docente]

B o Xxx Xxx [nombre de estudiante que no participa de esta interacción]
te darán mejores datos, A.

Yo hago así: [explica procedimiento]

Participante **A**

¡Mil gracias, mil!!!!!!!!!!!!!!

Me quedó precioso....

Beso

Puede constatarse que los estudiantes, al evaluar la actitud positiva del docente hacia la participación de ellos en el foro, modifican su modo de formular las consultas, que ya no se dirigen al docente, por lo menos exclusivamente, sino a todos los integrantes de la comunidad de habla que se sientan capacitados para dar una respuesta: ¿Alguien puede decirme cómo? A su vez, se vuelve a observar que es

el docente el que habilita como válidas las respuestas de los estudiantes, incluso considerándolas mejores a las suyas, sobre todo en lo que concierne al ámbito procedimental de la tecnología informática:

B o Xxx Xxx [nombre de estudiante que no participa de esta interacción]
te darán mejores datos, A.
Yo hago así: [explica procedimiento]

Baste un ejemplo más de esta manera de accionar del docente expresada en una intervención suya dentro del tema que ingresa al foro en el lugar número 163 con el asunto *Dudas TPC*:

Participante A [docente]

Aporto algo muy chiquito (no quiero responder a las consultas porque leo intervenciones maravillosas):
[Explica dos procedimientos relacionados con la asignatura]
Besos a quienes intervienen y saludos a los que solo leen. 🍷
A

El tema lo propone un estudiante y el docente participa en él después de un largo intercambio que se da entre los compañeros. En la intervención del profesor se pone de manifiesto su intención de que los estudiantes participen de manera autónoma en el foro. Por un lado explicita el hecho de que no quiere responder, como una acción que debe autoimponerse y, por otro lado, valida y motiva las intervenciones de los estudiantes calificándolas de «maravillosas». Finalmente, al despedirse, empleando el humor, marca una diferencia entre los estudiantes que participan mediante intervenciones en el foro y los estudiantes que «solo» participan como lectores. De los primeros se despide con «besos» y de los segundos con «saludos», haciendo explícitas las marcas de subjetividad en su discurso.

A su vez, en la medida que los procedimientos relacionados con el funcionamiento del foro y con las conductas discursivas que en él deben seguirse se aprehenden por parte de los estudiantes, la acción correctiva deja de ser llevada

a cabo exclusivamente por el docente y comienza a compartirse con los propios estudiantes que realizan actos de autocorrección en relación con el uso de la lengua; en otras palabras, los estudiantes interiorizan las normas de corrección lingüística antes explicitadas por el docente. Esto puede observarse en el tema que ingresa al foro en el lugar número 74 con el asunto *Trabajo práctico 7*:

Participante **A** [docente]

Anímense a consultar aquí.

Participante **B**

A:

Bajé el trabajo práctico 7 pero no aparece en él ninguna marca roja.
¿Dónde debería llevarla?

Gracias, besos.

B

Participante **A** [docente]

B:

Je, je 😡 No lleva marca roja para que corrijan todo. El resto del libro es similar y no les serviría de mucha ayuda.

Besos.

A

Participante **B**

A:

Ok, tu maldad es infinita 😡. Corregiremos todoooooooooo 🤖.

Besos, B.

Participante **B**

Perdón, omití la *coma* antes del *pero*. Ji, ji, está bueno autocorregirse.

Te gané de mano A [nombre del docente], aunque igual recibo el rezongo.

B

Participante C

El rezongo es omnipresente, permanente, y a esta altura, autoinfringido.

C

Participante A [docente]

Cof, cof, cof... (tengo tos), ¿no será «autoinfligido», C? 😊

Queda expresada cabalmente en esta interacción la «omnipresencia» del docente en el foro. El control que él ejerce en relación con las pautas de comportamiento discursivo no necesita de su intervención directa en él para ser llevado a cabo, ya que, al interiorizar las reglas, el control lo autoejercen los propios estudiantes. Sin embargo, es importante destacar que las correcciones de los estudiantes son siempre ejercidas como actos autocorrectivos. Las correcciones nunca son realizadas hacia otro compañero o hacia el docente. Cuando hay puntos de vista contrapuestos entre estudiantes o entre el docente y los estudiantes, las intervenciones se concretan mediante argumentaciones, no mediante correcciones, es decir, se exponen los diversos puntos de vista y se dan argumentos para justificarlos, pero no se plantean actos prescriptivos con carácter de correcciones, y siempre se cuidan las reglas de cortesía verbal, como se estudiará en el capítulo correspondiente.

Esto constata el hecho de que el acto de corregir, que siempre es un acto amenazante, está reservado al docente y que cuando un estudiante lo lleva a cabo solo puede ejercerlo sobre (o contra) sí mismo. A su vez, esos actos de autocorrección buscan demostrarle a los compañeros y al docente el grado de aprehensión de los procedimientos y conceptos trabajados en el curso, es decir, son una manera de demostrar conocimiento.

Para finalizar este capítulo se estudiará la índole de las temáticas incluidas en el foro y su adecuación a los objetivos planteados en consonancia con el marco institucional.

En general se observa que la gran mayoría de las temáticas incluidas en el foro responden a los objetivos planteados inicialmente en él: *Foro de Xxx* [nombre del curso universitario] *para consultas, dudas, comentarios y demás*. Como se dijo anteriormente, la denominación del foro por parte del docente deja una puerta abierta a temáticas (y *demás*) que pueden ir más allá de la asignatura pero que, dado el contexto institucional, deben ser afines a los objetivos generales de la institución educativa.

Una de las temáticas que ingresa al foro no directamente relacionada con el curso para el cual fue abierto, pero sí con la carrera, trata sobre el comienzo de una pasantía. Esto pone en evidencia que el foro es empleado como un recurso para organizar e informar sobre un asunto de interés para la comunidad de habla que lo conforma. En el tema que ingresa al foro en el lugar número 117, un estudiante que es a su vez funcionario universitario informa sobre el comienzo de una asignatura práctica de la carrera, y en el tema que ingresa al foro en el lugar número 123 el docente encargado de coordinar esa asignatura se presenta. A partir de ese momento dicho docente emplea el foro para organizar el funcionamiento de la materia e informar sobre las novedades al respecto. Sus intervenciones cumplen una función informativa pero en ocasiones los estudiantes le hacen consultas. Del total de 265 temas ingresados al foro, 20 tratan sobre este asunto.

Otra temática no directamente relacionada con el curso pero sí con la carrera es ingresada por un estudiante y trata sobre una propuesta suya para dar clases de apoyo de informática a sus compañeros. El docente lo avala y los estudiantes se interesan y se apuntan en una lista que tiene como finalidad organizar las clases.

También se encuentran dos temas ingresados por estudiantes en los lugares número 240 y 262 que tienen como finalidad informar sobre oportunidades laborales relacionadas con la carrera.

Por otro lado, se observa la inclusión en el foro de temas de índole personal, no directamente relacionados con el curso ni con la carrera. Este tipo de temática se encuentra en un bajo porcentaje, lo que demuestra que, en general, el foro cumplió con los objetivos institucionales para los cuales fue abierto. Hay muy pocos temas

de esta índole y la gran mayoría son propuestos por el docente. Es el caso de tres temas que ocupan en el foro los lugares número 53, 81 y 199 y tienen como finalidad enviar condolencias a integrantes del grupo por el fallecimiento de un familiar, o el caso de una invitación a una presentación de un libro del docente que ingresa al foro en el lugar número 32.

También se encuentran tres temas que ingresan al foro en los lugares número 66, 230 y 245 con la finalidad de felicitar. El primero lo ingresa un estudiante y felicita a todas las madres del grupo por el día de la madre; el segundo lo introduce otro estudiante y felicita al grupo por el día de la profesión; y el tercero lo ingresa el docente y felicita a un estudiante por un premio obtenido en un concurso de poesía.

El estudiante que felicita por el día de la madre manifiesta sus dudas sobre si el foro es el lugar apropiado para su mensaje. Es nuevamente el docente el que lo habilita, diciéndole que no hay temas que no puedan tratarse en el EVA:

Participante A

Disculpen que use (abuse) de este aula magna virtual. Solo quería dejarles este mensajito, por si no llega el que les mandé a través de Xxx [nombre de estudiante]:

Estimadas [...]:

¡Muy feliz día de las madres! 😊

A

[...]

Participante D [docente]

¡Gracias, Xxx! El EVA no tiene restricción alguna a los temas que nos competen [...] siempre que se escriba sin errores, je. 😊
Besos.

D

Queda clara en la intervención de A la conciencia de que está insertando una temática que no es de índole educativa y que, por ende, fuerza los límites

institucionales del foro: Disculpen que use (abuse) de este aula magna virtual. Sin embargo, encuentra la aprobación del docente que lo habilita: El EVA no tiene restricción alguna a los temas que nos competen, aunque jugando con esos límites: siempre que se escriba sin errores, je. 😊

Estos temas cumplen una función social dentro del foro y siguen las reglas de cortesía verbal propias de los eventos comunicativos que tratan: condolencias, invitaciones y felicitaciones, que se estudiará en el capítulo correspondiente.

Otra temática que no es de carácter personal y no está directamente relacionada con el curso tiene que ver con cuentos, artículos y chistes compartidos en el foro en relación con el área profesional de la carrera. Estos temas presentan una finalidad lúdica y humorística de índole social, no académico. Del total de las 265 temáticas ingresadas, se cuentan 12 con este tono y asunto. De esas 12, 8 son ingresadas por el docente: 1 es un cuento que le pasa un estudiante y el docente comparte, 4 son chistes y artículos enviados al docente por estudiantes que este comparte, y 3 (dos artículos humorísticos y un cuento) son temas elegidos por el docente. Dos de esos temas ingresados no obtienen respuesta por parte de los estudiantes. Los 4 temas restantes están ingresados por estudiantes y constan de textos humorísticos. Uno de esos temas no presenta respuesta por parte de los integrantes del foro.

En este fragmento del tema que ingresa al foro en el lugar número 153 se puede observar la valoración positiva que los participantes hacen del humor:

Participante A [docente]

[Copia en el foro un correo electrónico humorístico que recibe de un estudiante, en relación con la entrega de un trabajo práctico.]

Participante B

¡Genial, Xxx!! Lo leí tres veces y no paro de reírme.

(Vas a tener que escribir las crónicas de la Xxx [nombre de la tecnicatura] o algo similar, para que quede registro; y este tono es el más indicado, acorde con nuestras vicisitudes. 😊)

Participante C

¡Muy muy, bueno, Xxx! ¡Qué clase para hacer humor! ¡Guenazo! 😄

El matiz de humor de este foro es lo más lindo que introdujo la cultura de la corrección. Han hecho de este un espacio muy cálido y divertido, y, quién diría, enseñando y aprendiendo. Qué geniales que son.

Gracias por hacerme reír mientras aprendo.

beso

C

Puede observarse que por más que el tono de las intervenciones es informal y subjetivo, en todo momento se tiene en cuenta el contexto institucional en el que se inserta, dado que se justifica el tono: este tono es el más indicado, acorde con nuestras vicisitudes. 😊, y no se pierden de vista los objetivos educativos primarios del foro: El matiz de humor de este foro es lo más lindo que introdujo la cultura de la corrección. Han hecho de este un espacio muy cálido y divertido, y, quién diría, enseñando y aprendiendo.

También se emplea el foro para organizar un asado de fin de año. Ingresan 4 temas con este asunto y todos obtienen muchas respuestas con valoraciones positivas sobre el grupo, amplias marcas de subjetividad y un manejo del humor abundante en un tono informal. El tema que ingresa en el lugar número 205 con este asunto es el que más respuestas obtiene de todo el foro: un total de 70 respuestas.

Finalmente, en consonancia con la época del año, un estudiante ingresa un tema en el lugar número 251 con el asunto *Saludos navideños*, en el que estudiantes y docentes intercambian saludos de fin de año.

Se observa que la gran mayoría de los temas que ingresan al foro no directamente relacionados con el curso o la carrera están propuestos por el docente, que es quien más poder tiene en el vínculo pedagógico y puede jugar con esos límites institucionales sin que sus actos sean vistos como amenazas al orden. Los estudiantes que proponen temas de esta índole, en muchas ocasiones, se los presentan primero al docente y este es el que luego los comparte con el resto de la comunidad de habla. Del mismo modo, cuando un estudiante tiene la iniciativa de

publicar en el foro un tema con un asunto de carácter personal lo hace de una manera dubitativa y es el docente el que lo habilita mediante su aprobación.

2.3.3. La cortesía verbal

Goffman (1959, 1974, 1981) concibe la interacción comunicativa como una escena en la que cada participante lleva a cabo un papel que se va definiendo en el proceso comunicativo. La noción del sí mismo (*self*), que este autor maneja, consiste en una construcción social que se manifiesta a través de la imagen (*face*) que el participante emplea en la interacción. Esa impresión que el individuo fomenta sobre sí mismo se salvaguarda mediante prácticas defensivas y protectivas.

Brown y Levinson (1987) a partir de las reflexiones de Goffman elaboran su teoría de la cortesía lingüística. En ella, además del concepto de *imagen*, incorporan el de *territorio*, entendido como el espacio material, psicológico y simbólico que integra el ámbito personal desde el cual se despliega el papel mediante la imagen que uno proyecta de sí mismo en la interacción. Dicha interacción encierra, para estos autores, un potencial conflicto, a pesar de que los participantes tiendan a querer mantener la imagen propia y la de los demás y, para eso, eviten los actos amenazadores de la imagen o recurran a estrategias de reparación o mitigación si hubo alguna ofensa.

La *mitigación* implica una expresión atenuada o suavizada de la amenaza y la *reparación* intenta solucionar una ofensa realizada mediante otro acto comunicativo. Estas estrategias emplean variados elementos lingüísticos que funcionan como atenuadores (*softeners*): eufemismos, minimizadores, modalizadores, evasiones, entre otros.

El concepto de *imagen* para Brown y Levinson (1987) consiste en dos clases de deseos que los interlocutores se atribuyen mutuamente: 1. el deseo de no ver impedidos los propios actos; y 2. el deseo de que los actos de uno sean aprobados. El primer deseo da lugar a la *imagen negativa* y el segundo a la *imagen positiva*. Estos autores observan, en relación con el tema, que los actos de habla

exhortativos, por ejemplo, son los actos prototípicos que amenazan la imagen negativa, dado que ponen en riesgo el derecho del individuo para actuar autónomamente.

Kebrat-Orecchioni (2004) considera que en la representación de la interacción de Brown y Levinson hay un excesivo detenimiento en los actos amenazadores de la imagen (*face threatening act: FTA*) que potencialmente los participantes de la interacción pueden realizar y no se repara lo suficiente en las conductas valoralizadoras de la imagen (*face flattering act: FFA*), que también son llevadas a cabo por estos. A su vez, consideran que los comportamientos positivos hacia la imagen no son producto de mitigaciones o reparaciones sino que surgen espontáneamente en la interacción con el propósito de estimular la relación interpersonal y se expresan en agradecimientos, halagos, buenos augurios...

Haverkate (1994), siguiendo a Fraser (1980), plantea que «las normas de cortesía funcionan como reglas *regulativas*, o sea, como reglas que regulan formas de comportamiento humano» (p.15) Estas reglas se expresan en contratos conversacionales que implican derechos y obligaciones para los interlocutores. Un acto de habla será cortés cuando, a juicio del oyente-receptor, no viole esos derechos u obligaciones que regulan su comportamiento.

Frente a actos de habla amenazadores de la libertad de acción del interlocutor (imagen negativa) son cinco las estrategias que, Haverkate (1994) propone, siguiendo a Brown y Levinson (1987):

1. realizar el acto directamente sin mostrar cortesía
2. realizar el acto mostrando cortesía positiva
3. realizar el acto mostrando cortesía negativa
4. realizar el acto indirectamente
5. no realizar el acto amenazador.

Para ejemplificar cada una de estas estrategias se recurrirá a un fragmento de la interacción que ingresa al foro en quinto lugar, ya empleada con anterioridad.

Participante **A** [docente]

Recuerden que este es un entorno virtual universitario donde estudiamos
Xxxx: utilicen las mayúsculas/minúsculas y los tildes correspondientes en
sus perfiles [...] Este aviso va para [enumera los nombres y comenta
ciertos errores] 😊

En este fragmento de interacción se observa un ejemplo de acto exhortativo amenazador de la libertad de acción del interlocutor. Está realizado de manera directa, sin emplear ninguna forma de cortesía. Este acto se corresponde con la primera estrategia citada más arriba y, dado que no muestra consideración por la imagen negativa del interlocutor, queda limitado a situaciones comunicativas en las que la transmisión del mensaje es urgente o a situaciones en las que la relación entre los interlocutores es muy asimétrica en cuanto al manejo del poder. Este tipo de acto es típico, también, de hablantes sensibilizados, enfurecidos o de interrogatorios policiales que buscan desestabilizar emocionalmente al interlocutor.

La segunda estrategia, realizar el acto mostrando cortesía positiva, tiene como cometido reforzar la imagen personal del interlocutor, sin amenazar su libertad de acción. Si el docente hubiera optado por ese tipo de estrategia, hubiera expresado su mensaje de una manera similar a la siguiente:

Comprenderán que el foro está dentro de un entorno virtual universitario
y que por eso yo, como docente, debo cuidar que se utilicen las
mayúsculas/minúsculas y los tildes en los perfiles de los estudiantes.

La tercera estrategia, en cambio, lleva a cabo una cortesía que tiene como cometido la protección de la imagen negativa del interlocutor. El hablante es consciente de que está penetrando en el campo intencional de su interlocutor y, por eso, si opta por una estrategia de cortesía exhortativa debe realizar un mensaje como el siguiente:

Dado que nuestro foro se encuentra dentro de un entorno virtual
universitario les pregunto si ustedes podrían emplear las
mayúsculas/minúsculas y los tildes en sus perfiles.

Al hacer una pregunta sobre la capacidad del interlocutor para realizar el acto pedido, el emisor está protegiendo su imagen negativa, dado que lo consulta sobre la posibilidad de acción, no se la impone directamente.

Otra estrategia consiste en realizar el acto de habla de manera indirecta, y se corresponde con la cuarta estrategia citada más arriba. A diferencia del caso anterior, el hablante no consulta a su interlocutor, pero tampoco le impone el acto de manera directa. Para llevar a cabo esta estrategia, el docente tendría que haber realizado un mensaje de este tipo:

Para escribir en un foro dentro de un entorno virtual universitario todos los participantes deben emplear las mayúsculas/minúsculas y los tildes en sus perfiles.

De esa manera, el emisor lleva a cabo un acto de habla asertivo sin señalar directamente al receptor, dado que emplea la tercera persona gramatical: «los participantes», es decir, «ellos» no «ustedes». Hay que considerar que el mismo mensaje expresado en una segunda persona gramatical implicaría una estrategia directa sin cortesía. Del mismo modo, el empleo de la primera persona del plural, por más que atenúa la exhortación mediante la inclusión del emisor en el acto amenazador de la libertad del interlocutor, transformaría al mensaje en un acto de habla directo:

Para escribir en un foro dentro de un entorno virtual universitario debemos emplear las mayúsculas/minúsculas y los tildes en nuestros perfiles.

Finalmente, la quinta estrategia consiste en no realizar el acto de habla, pero eso, indudablemente, implica no actuar sobre la realidad para modificarla, por lo que el orden de las cosas se mantendrá sin alteraciones.

A continuación, empleando las nociones teóricas estudiadas, se analizarán las estrategias de cortesía que se observan en diversas interacciones verbales del foro. Se comenzará con la interacción empleada más arriba en la ejemplificación.

Participante A [docente]

Recuerden que este es un entorno virtual universitario donde estudiamos
Xxxx: utilicen las mayúsculas/minúsculas y los tildes correspondientes en
sus perfiles [...] Este aviso va para [enumera los nombres y comenta
ciertos errores] 😊

Participante B

Hola, A:

Recibí consultas de varios compañeros que no pudieron modificar la
información de sus perfiles, a pesar de haber seguido los pasos
correctamente. Es probable que exista algún problema en el
funcionamiento de la eva, por lo que sería necesario dar aviso a los
informáticos encargados de su funcionamiento.

Perdón por dármeles de defensor 😊, pero me consta que quisieron
corregir la información en sus perfiles y no pudieron. Después de volver a
intentarlo, te iban a avisar en caso de no tener éxito (no sé si por correo o
en la próxima clase).

Un beso.

B.

Participante A

Gracias por el aviso, B.

Sí, algo pasa. Según Xxxx tenemos que empezar por migrar de la
Subcategoría en que figura xxxx al enlace correspondiente de la FHCE
porque podemos tener más de un problemita.

Ya avisé a Xxxx y a Xxxx. También avisaré a Xxxx.

Besos.

A

PD: Estoy tan fascinado con este EVA que consulto el foro cada diez
minutos...

Como ya fue expresado, el docente lleva a cabo un acto de habla directo, sin
cortesía, que amenaza explícitamente la imagen de los interlocutores, dado que,
además, los nombra públicamente al señalar su error. Este acto solo es posible

cuando el enunciador se encuentra en una situación de poder jerárquicamente superior a la de su interlocutor, ya que pone en peligro el futuro del vínculo comunicativo.

Los actos de habla exhortativos, como el analizado, se pueden clasificar, según Haverkate (1994), en dos tipos: los impositivos y los no impositivos. Esta clasificación toma como criterio la finalidad del acto: cuando el enunciador quiere que su interlocutor realice el acto para beneficio del propio enunciador, el acto es impositivo; por otro lado, cuando el enunciador quiere que su interlocutor realice el acto para beneficiarse a sí mismo y no al enunciador, el acto es no impositivo. El ruego, la súplica y el mandato son ejemplos prototípicos de actos exhortativos impositivos, y el consejo, la recomendación y la instrucción son casos modélicos de actos de habla exhortativos no impositivos.

La intervención del docente pertenece al tipo de acto exhortativo impositivo, dado que es un mandato: utilicen las mayúsculas/minúsculas y los tildes correspondientes en sus perfiles. Sin embargo, el acto no se presenta como arbitrario, puesto que se argumenta el porqué del pedido: Recuerden que este es un entorno virtual universitario donde estudiamos Xxxx y, dado que se ubica en un contexto académico, presenta también una finalidad instructiva.

A su vez, es interesante detenerse en el empleo de la primera persona del plural que el docente lleva a cabo en «estudiamos». Este uso no puede tomarse, en este caso, como una estrategia de atenuación, dado que la exhortación está expresada en la segunda persona del plural «recuerden». Es decir, el docente le ordena a los interlocutores, primero de manera general y luego particular (a través de la enunciación de sus nombres) que empleen las normas de la lengua adecuadas para el contexto, dado que de lo contrario el territorio material, psicológico y simbólico de todos los que participan del foro se verá amenazado. Se dijo más arriba que este tipo de actos de habla directos respondían a una necesidad de comunicar algo con carácter de urgente, y ese parece ser el carácter que para el docente tiene el acto que realiza, dado que está amenazando el territorio de todos, de ahí el empleo de la primera persona del plural.

En algunas ocasiones la primera persona del plural responde a una necesidad por parte del enunciador de silenciar o impersonalizar su identidad de interlocutor. Se trata de una estrategia que suele denominarse *pseudoinclusiva*, pero no es el caso del fragmento de interacción analizado. En él el docente no busca impersonalizar su intervención sino dejar en claro que el foro es un territorio compartido por todos y que, por ende, un desvío en las normas institucionales de comportamiento amenaza la imagen de la totalidad de la comunidad de habla.

En otras ocasiones tanto el docente como los estudiantes emplearán esta estrategia pseudoinclusiva para fingir «que en la actualización de lo descrito participan colectivamente ellos mismos y sus interlocutores.» (Haverkate, 1994: 31). Este tipo de estrategia es prototípica de relaciones sociales asimétricas, dado que para hacer uso de ella el interlocutor tiene que tener autoridad o poder sobre los otros participantes de la interacción, como en el caso de padres e hijos, docentes y estudiantes o médicos y pacientes.

Puede observarse cómo en la primera temática ingresada en el foro, un estudiante que asume un rol de enseñante emplea esta estrategia pseudoinclusiva para atenuar su intervención y no correr el riesgo de que el resto de los participantes considere que se está ubicando en un lugar jerárquicamente superior que no le corresponde:

Participante A

Todos conocemos una combinación de teclas (alt + 174, alt +175) para escribir las comillas latinas, sin embargo, la combinación es modificable, pudiéndose ingresar un método más fácil para el uso diario [...]

Volviendo al análisis de la interacción estudiada más arriba se constata que el propio docente, en su segunda intervención, emplea esta misma estrategia, se incluye en las acciones que enuncia, aunque él no las realice particularmente: [...] tenemos que empezar por migrar de la Subcategoría en que figura xxxx [...]

Por otro lado, el participante B asume plenamente la responsabilidad de su intervención mediante el empleo de la primera persona del singular, dado que cumple con su rol de portavoz, es decir, habla por sus compañeros: Recibí varias consultas / me consta que quisieron corregir la información [...] Este rol de portavoz, a su vez, es reconocido por sus compañeros: B ha respondido por mi. A él le consulté porque no pude cambiar mi perfil [...]

Sin embargo, cuando B lleva a cabo un acto exhortativo dirigido al docente lo mitiga mediante el empleo de una construcción impersonal, puesto que está dirigido a un interlocutor jerárquicamente superior: Es probable que exista algún problema en el funcionamiento de la eva, por lo que **sería necesario dar aviso** a los informáticos [...] El empleo de una acto de habla directo amenazaría demasiado la imagen del docente y por eso opta por realizar el acto indirectamente, la cuarta estrategia planteada por Haverkate (1994).

Del mismo modo, recurre al pedido de perdón, como otro recurso mitigador: Perdón por dárme las de defensor [...] para poner de manifiesto que en todo momento es plenamente consciente del carácter delicado de su intervención. Esto demuestra que el participante es hábil en la aplicación de las estrategias de cortesía que le permiten participar con éxito en la comunicación. Como fue analizado en capítulos anteriores, se trata de un participante experto dado su manejo de los códigos lingüísticos, conductuales y tecnológicos necesarios para tener éxito en la interacción, y eso no solo es reconocido por sus compañeros (por algo es su portavoz) sino que también lo reconoce el propio docente, quien responde positivamente a su intervención.

El reconocimiento del docente se pone de manifiesto en el hecho de que le agradece su intervención y en su decisión de no realizar contra el participante B un acto de habla directo, como sí lo hizo con el resto de los participantes implicados en la interacción. Al momento de tener que corregir el único error ortotipográfico cometido por B en su intervención, el docente también opta por la cuarta estrategia mencionada por Haverkate (1994) y realiza un acto indirecto: muestra la manera correcta mediante su propio modelo expresado en la posdata de

su intervención: la escritura de «EVA» con mayúsculas en lugar de las minúsculas usadas por B: «eva».

Por otro lado, como ya fue expresado anteriormente, tanto el docente como el estudiante (por imitación del docente) recurren al empleo de emoticones para hacer explícitas sus intenciones comunicativas y reponer los rasgos paraverbales y no verbales que la comunicación en el foro, al estar mediada por la escritura, no presenta, a diferencia de la conversación cara a cara.

En el fragmento del tema que ingresa al foro en el lugar número 13, ya analizado previamente, se puede observar la estrategia de cortesía empleada por un estudiante (participante C) al irrumpir en un campo de acción originariamente reservado al docente:

Participante A [docente]

Envío el primer trabajo práctico con sus consignas incluidas. [...]

Todas las dudas háganlas en este foro. Gracias.

Participante B

A:

Tengo una consultita sobre el trabajo práctico. ¿Lo corregimos con la opción de control de cambios activada?

Gracias.

Saludos,

B

Participante C

Me atrevo a aventurar una respuesta: sí. No se pierde nada. Si no lo quería con control de cambios en VER del menú se desactivan las marcas y listo.

De todos modos, por lo que entendí, Xxxx [nombre del docente] no va a poder corregir todos los prácticos en pantalla, y además pidió que los lleváramos impresos a la clase para trabajar con ellos. Quizás los cambios te sirvan a vos para ver lo que cambiaste, sin las marcas de cambios de formato y de corrección cero, que confunden la lectura, claro.

Saludos para todos,

C

El participante C es consciente de que no es, en este caso, el interlocutor ratificado por B, dado que dicho participante dirige su pregunta al docente. Sin embargo, C contesta por A, mitigando su intervención con una expresión de duda: Me atrevo a aventurar una respuesta: sí. La duda como una estrategia de mitigación de un acto amenazante, está presente, también, en la temática número 65 sobre *Normas para la corrección de textos dramáticos*, que se analizará más adelante.

Esta estrategia (entre otras como la acentuación de la modestia o la presentación del disentimiento como una conformidad parcial) tiene la finalidad de respetar la imagen positiva del interlocutor, dado que establece la impresión de que se trata de una «persona competente, capaz de pensar y actuar racionalmente» (Haverkate, 1994: 30).

En la interacción copiada más arriba, puede observarse, por parte de los estudiantes, el uso de mitigadores como el diminutivo «consultita», cuando la intervención cambia el contexto discursivo de una función informativa (introducida por el docente) a una apelativa (incorporada por el estudiante) o el adverbio de duda «quizás» para atenuar una aseveración que no tiene como referencia el punto de vista del docente, que hasta ese momento se venía considerando.

En general, todas las iniciativas de los estudiantes se caracterizan por presentar un esmerado cuidado en el empleo de la cortesía verbal, con la finalidad de que sus actos no resulten amenazantes para la imagen propia, la de sus compañeros o la del docente. En esto influye, por un lado, el hecho de que sus intervenciones son públicas dentro de la comunidad de habla conformada en el foro, por más que vayan dirigidas a un interlocutor; y por otro lado, la mediación de la escritura en la interacción. Esta práctica discursiva implica que todo lo expresado permanezca registrado y pueda ser leído y releído por los participantes, haciendo muy dificultoso cualquier acto reparador, una vez publicada la intervención en el foro.

En el siguiente fragmento del tema que ingresa al foro en el lugar número 74 pueden observarse otros recursos mitigadores de expresiones de actos amenazantes, empleados muy a menudo por los participantes (docente y estudiantes): las marcas de oralidad y el humor.

Participante A [docente, respondiendo a una consulta de B]

B:

Je, je 🤪 No lleva marca roja para que corrijan todo. El resto del libro es similar y no les serviría de mucha ayuda.

Besos.

A

Participante B

A:

Ok, tu maldad es infinita 🤪. Corregiremos todooooooooo 🤪.

Besos, B.

Participante B

Perdón, omití la *coma* antes del *pero*. Ji, ji, está bueno autocorregirse.

Te gané de mano A, aunque igual recibo el rezongo.

B

Participante C

El rezongo es omnipresente, permanente, y a esta altura, autoinfringido.

C C

Participante A [docente]

Cof, cof, cof... (tengo tos), ¿no será «autoinfligido», C? 🤪

Dado que se están llevando a cabo actos de habla muy directos, que podrían ser tomados como agresiones (tu maldad es infinita / El rezongo es omnipresente, permanente) se hace necesario dejar bien en claro que el tono de la interacción es informal, distendido y subjetivo, es decir, cargado de afectividad, sin mala intención. De ahí el uso redundante de las marcas de oralidad: Corregiremos todoooooooooooo / Ji, ji / Cof, cof, cof...que enfatizan el tono lúdico y distendido con el que se llevan a cabo los actos de habla, y el uso también repetitivo de emoticones

para remarcar el tono humorístico de la interacción. Estos recursos, como ya fue explicado anteriormente, alejan a la interacción del contexto institucional académico de carácter formal, pero cumplen una función muy importante desde el punto de vista vincular. Los participantes no dudan en emplearlos para lograr una comunicación exitosa y armoniosa.

En su intervención, B plantea lúdicamente una competencia con el docente: Te gané de mano A, aunque inmediatamente equilibra su «abuso» de poder: aunque igual recibo el rezongo. Todos los participantes tienen bien interiorizados los roles que de ellos se espera como docentes y estudiantes, y si en algún momento juegan con desbalancear esas estructuras, inmediatamente las vuelven a equilibrar.

Al final del fragmento analizado, el docente emplea el humor para corregir un error léxico en la intervención de C, pero, una vez más, acorde con el contexto discursivo en el que se enmarca la interacción, opta por la realización de un acto de habla de cortesía negativa, la tercera estrategia planteada por Haverkate (1994), que consiste en un acto exhortativo, mediante el cual A hace una pregunta informativa sobre la capacidad de B para realizar la corrección solicitada. De ese modo, A protege la imagen negativa de B, consciente de que penetra en su campo intencional.

El docente no deja de cumplir con su rol de regulador e instructor, pero opta por un modo menos directo y amenazante que el empleado en sus primeras intervenciones. Se adapta, al igual que los estudiantes, a los nuevos contextos discursivos y a los parámetros conductuales que la comunidad de habla fue negociando en el correr del tiempo.

Es interesante observar cómo se plantean puntos de vista divergentes entre un estudiante y el docente en este fragmento del tema ingresado al foro en el lugar número 65, estudiado en capítulos anteriores:

Participante **A** [docente]

[...]

Es obvio que creo que este libro de MdS es imprescindible para corregir.

Mi intención es que lo valoren y traten de conseguirlo, ya sea comprándolo a España o fotocopiándolo del de la Biblioteca de nuestra facultad.

Saludos.

A

Participante **B**

Hola, A:

Coincido contigo, ya está todo bastante bien explicado en el libro de MdS.

También coincido en que es un libro fundamental para los correctores. Me ha facilitado mucho la vida en ese sentido; y casi cualquier duda que me surge la puedo encontrar en ese libro.

La única discrepancia que tengo con el libro es en lo referente a la redacción del índice. Me explico mejor. Prácticamente en lo único en que la lingüística se ha puesto de acuerdo es en la existencia de los diferentes niveles de análisis del lenguaje (sintáctico, morfológico, etc.) pero esto no se refleja en el índice del libro de MdS. Me parece que sería mucho más interesante y mucho más fácil de buscar la información si el orden del índice atendiera a estos niveles del lenguaje. Pero por supuesto que es un libro genial.

B

El participante B, para plantear una opinión al menos parcialmente divergente con respecto a la del docente, comienza por expresar un punto de vista afín al comienzo de su intervención, para no manifestar abiertamente una opinión diferente y minimizar, de ese modo, el disenso: Coincido contigo, ya está todo bastante bien explicado en el libro de MdS. / También coincido en que es un libro fundamental para los correctores.

Algunas maneras para minimizar o reducir la disconformidad entre uno mismo y sus interactuantes son: expresar incertidumbre al formular la disensión [...], presentar el disenso como una conformidad parcial, formular la disensión

desde un punto de vista impersonal [...] o incluso abstenerse de emitir la disensión. (Pomerantz, 1984: 620, cit. por Haverkate, 1994: 29)

A su vez, al momento de plantear la opinión discordante, deja de emplear la segunda persona: Coincido **contigo**, y pasa a emplear la tercera persona: La única discrepancia que tengo con **el libro** es en lo referente a la redacción del índice. Es decir, la coincidencia es con el docente y la discrepancia, con el libro. Esta estrategia atenúa el disentimiento y lo hace menos amenazante. Por otro lado, el estudiante que discrepa, consciente de que lo hace con un interlocutor jerárquicamente superior (el docente), en todo momento cuida la forma y argumenta sus aseveraciones. Para eso recurre a opiniones especializadas para fundamentar la suya propia: Prácticamente en lo único en que la lingüística se ha puesto de acuerdo es en la existencia de los diferentes niveles de análisis del lenguaje; y, a su vez, mitiga sus opiniones mediante la expresión de incertidumbre en relación con lo que asevera: **Me parece** que sería mucho más interesante y mucho más fácil de buscar la información si el orden del índice atendiera a estos niveles del lenguaje. / **No sé**, tal vez por cómo está estructurada mi cabeza es que pienso que esta forma facilitaría la búsqueda de información. Finalmente, cierra su intervención resaltando, de nuevo, la coincidencia con la opinión del docente: Pero por supuesto que es un libro genial. El conector adversativo que encabeza el final de esta intervención es muy significativo dado que es el que manifiesta el disentimiento a pesar de la aparente coincidencia.

Dado que busca respetar la imagen positiva del interlocutor y dejar en claro que se lo considera una persona competente, la interacción verbal analizada plantea estrategias de cortesía positiva.

Otra forma prototípica de cortesía positiva se da en las invitaciones, cumplidos y felicitaciones. Todas las temáticas ingresadas al foro en relación con esos asuntos siguen las pautas de conducta propias del contexto socio-cultural en el que se inserta el foro. Baste como ejemplo el tema que el docente ingresa en el lugar número 245 con el asunto *Felicitaciones a Xxx Xxx* [nombre y apellido de estudiante]. En él, el docente copia un artículo de prensa que contiene un poema

del estudiante, ganador de un concurso literario, y recibe las siguientes respuestas de sus compañeros:

Participante B

¡FELICITACIONES, Xxx [nombre en diminutivo del estudiante ganador del premio]!

Qué privilegiados aquellos que somos tocados por quienes poseen el gran don de la creatividad para transformar la vida en una incesante obra de arte.

un beso grande

B

PD: A [nombre del docente], gracias por compartir "todo" lo valioso que vas encontrando en tu camino con nosotros.

Participante C

Pa, Xxx [nombre en diminutivo del estudiante ganador del premio], más allá del premio (que sin duda es bien merecido) me quedé totalmente enganchado con el poema, ya lo leí tres veces. No tenía ni idea de que eras un poeta tan bueno [...]. Tengo un poco de vergüenciña de decirte lo que pienso porque no soy un crítico literario ni mucho menos, de eso no sé un pomo, pero te lo digo igual, capaz que muy elemental, capaz que un poco infantil, pero igual: qué pedazo de poema, Xxx. [nombre del estudiante premiado apocopado]

Un abrazo y un orgullote que siento de tenerte de compa.

Besos.

C.

Participante D

¡Felicitaciones, Xxx [nombre del estudiante premiado en diminutivo]!

Hermoso el poema y muy bien merecido el premio.

D D

Participante E [estudiante premiado]

¡Gracias, [enumera los nombres de los estudiantes que lo felicitaron]! ¡Gracias, Xxx [nombre del docente], por haber subido la página del suplemento! Yo dudé y esto me permitió compartirlo. Es un privilegio recibir las impresiones de las lecturas. Eso, lo que se siente. Un abrazo y gracias por acompañarme en estas y en las otras. E [nombre suyo en diminutivo]

En esta interacción, que es una de las últimas dentro del foro, se nota el tono subjetivo que refleja el vínculo afectivo que se fue generando entre los participantes. Esto se observa en:

- Las valoraciones positivas en relación con el lugar que le otorgan a la comunidad de habla algunos de sus participantes: Qué privilegiados aquellos que somos tocados por quienes poseen el gran don de la creatividad para transformar la vida en una incesante obra de arte. / Un abrazo y un orgullote que siento de tenerte de compa. / Hermoso el poema y muy bien merecido el premio.
- La gratitud expresada hacia el docente y hacia los compañeros: PD: A [nombre del docente], gracias por compartir "todo" lo valioso que vas encontrando en tu camino con nosotros. / ¡Gracias, [enumera los nombres de los estudiantes que lo felicitaron]! ¡Gracias, Xxx [nombre del docente], por haber subido la página del suplemento!
- El uso de diminutivos en los vocativos como marca de afecto hacia el interlocutor, así como el empleo de diminutivos y aumentativos con valor subjetivo en la expresión de las ideas: vergüenciña / orgullote.
- El uso de interjecciones y de expresiones propias de la oralidad y de contextos informales para expresar asombro con valoración positiva: **Pa**, Xxx [nombre en diminutivo del estudiante ganador del premio], más allá del premio (que sin duda es bien merecido) **me quedé totalmente enganchado** con el poema, ya lo leí tres veces. / [...] de eso **no sé un pomo**, pero te lo digo igual, capaz que muy elemental, capaz que un poco infantil, pero igual: **qué pedazo de poema**.
- El empleo de palabras y de nombre propios apocopados para señalar su valor afectivo: Un abrazo y un orgullote que siento de tenerte de **compa**. / qué pedazo de poema, Xxx. [nombre del estudiante premiado apocopado]

- El uso de enunciados exclamativos y de las mayúsculas con valor exclamativo para hacer énfasis subjetivo en la expresión de la valoración positiva:
¡FELICITACIONES, Xxx! / ¡Gracias!
- La elección de fórmulas de despedida que indican cercanía afectiva entre los interlocutores: un beso grande / Besos. / Un abrazo y gracias por acompañarme en estas y en las otras.

De las interacciones analizadas se desprende que los interlocutores, en general, llevan a cabo estrategias de cortesía, principalmente positivas, con la finalidad de atenuar los actos de habla que amenazan la imagen del interlocutor y de resaltar la valoración positiva que se tiene de la comunidad de habla que conforma el foro.

Por otro lado, los actos de habla exhortativos realizados de forma directa, sin atenuación, y que, por ende, perjudicaron la imagen de los interlocutores implicados, fueron llevados a cabo exclusivamente por el docente (el miembro de la comunidad que mayor poder ostenta en el vínculo pedagógico) solamente en las primeras temáticas del foro, en las que se comenzaban las negociaciones sobre los parámetros discursivos a seguir. Sin embargo, esa estrategia comunicativa, que pudo poner en riesgo el éxito comunicativo, fue empleada solamente en ocasiones en las que el docente consideró que corría riesgo la imagen positiva del todo el grupo si no intervenía directamente mediante la realización de ese acto protectivo.

Con el transcurso del tiempo, en la medida en que las pautas de interacción se fueron negociando entre los miembros del foro e interiorizando en ellos, el docente no se vio en la necesidad de volver a aplicar una estrategia de ese tipo y optó por atenuaciones mediante el empleo del humor y de rasgos de coloquialidad en su discurso.

Finalmente, a las estrategias de cortesía propias de contextos presenciales, los integrantes del foro le suman otras que se hacen necesarias dado el contexto virtual y el carácter escrito de las interacciones, como por ejemplo: el empleo de las mayúsculas con carácter subjetivo o el uso de emoticones para explicitar la

intención y reponer los rasgos paraverbales y no verbales que son propios de la oralidad y quedan fuera de la modalidad escrita.

3. Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación se organizarán en función de las tres preguntas que fueron formuladas en relación con la temática abordada:

1. La primera pregunta formulada es qué características adquiere el contexto en una interacción verbal universitaria en un foro virtual.
2. La segunda pregunta es cuáles son las peculiaridades de la interacción verbal en un foro virtual universitario en cuanto a: la elección de los registros de lengua y de las fórmulas de tratamiento, su adecuación al contexto institucional, sus objetivos y su discurso, y la cortesía verbal.
3. Finalmente, la tercera pregunta planteada en esta investigación es si, en función de lo analizado en los puntos anteriores, se podría llegar a describir algún tipo de particularidad en el vínculo pedagógico virtual a nivel universitario que lo diferenciara de la relación pedagógica presencial observada por diversas investigaciones tomadas como antecedentes.

3.1. El contexto en una interacción verbal universitaria virtual

Como conclusión de la primera interrogante se puede afirmar que el contexto en una interacción verbal virtual universitaria implica no solo los parámetros espacio-temporales en los que se lleva a cabo la comunicación, sino también una serie de prácticas sociales y discursivas asociadas con él, de manera análoga a lo que sucede en una interacción presencial.

Siguiendo a Gálvez y otros (2003), el foro virtual en el que se contextualiza la interacción se puede considerar, entonces, un microcosmos con normas de funcionamiento propias, en el que se negocian posiciones y funciones, y se ponen en juego estrategias discursivas particulares, dadas las características del tipo de interacción virtual enmarcada en un contexto institucional. Estas estrategias exigen conocimientos lingüísticos, comunicativos y tecnológicos, puestos en funcionamiento con la finalidad de alcanzar el éxito en la comunicación.

A través del análisis pudo observarse que el contexto virtual generó en la comunidad de habla un sentido de pertenencia que se expresó en las formas cercanas y afectivas en las que sus participantes se refirieron a él. También creó una ilusión de inmediatez similar a la vivenciada en instancias presenciales de interacción, lo que hizo que, en algunas ocasiones, los enunciadores omitieran información extracontextual necesaria para hacerse entender y, a partir de los pedidos de aclaración de sus interlocutores, tuvieran que corregir sus intervenciones para adecuarlas al contexto virtual del foro.

Se constató que otra característica propia de este tipo de contexto es el carácter público que adquieren las intervenciones de los participantes en el foro, a pesar de que, muchas veces, se dirijan a un interlocutor en particular. Esto produce la consciencia en los participantes de que sus intervenciones serán vistas, interpretadas y evaluadas por toda la comunidad de habla, lo que genera una serie de controles en relación con las temáticas abordadas, con su tono y con las estrategias de cortesía que se emplean para tener éxito en la comunicación, sin poner en riesgo los vínculos relacionales. En otras palabras, cuando los participantes de un foro intervienen, por más que su discurso esté dirigido a un interlocutor en particular, intervienen para toda la comunidad de habla; no existe la posibilidad de interaccionar en el foro en carácter privado.

En este punto, se tuvo en cuenta el aporte teórico de Goffman sobre el *marco participativo* en la interacción. Este marco ayudó a entender el funcionamiento del foro caracterizado por el hecho de que todos sus integrantes son ratificados, dado que todos tienen iguales permisos y facultades institucionales para iniciar un tema o responder el tema iniciado por otro, a pesar de que no todos tienen la misma jerarquía: el participante que actúa en el rol del docente tradicionalmente tiene mayor poder que los otros participantes que actúan en el rol de estudiantes.

La noción de *marco participativo* también ayudó a explicar la posibilidad que los participantes tienen en el foro de interactuar activamente como productores del discurso o de participar como lectores del discurso que otros producen. En relación con esta segunda posibilidad, se observó que no es valorada

positivamente por la comunidad de habla, que hace explícita su preferencia por una intervención activa de sus participantes en la producción del discurso.

Por otro lado, a partir de las dimensiones contextuales propuestas por Goodwin y Duranti (1992): *entorno*, *entorno conductual*, *lenguaje como contexto* y *contexto extrasituacional*, se concluye que la dimensión del *lenguaje como contexto* es en la que más se apoyan los participantes para lograr una interacción verbal exitosa.

Las particularidades de este tipo de interacción verbal virtual obligan a los participantes a manejar estrategias discursivas y conductas innovadoras con respecto a la interacción verbal institucional presencial, como por ejemplo el empleo de diversos recursos verbales (expresiones coloquiales, tono subjetivo, marcas de oralidad...) y no verbales o gráficos (emoticones, uso de mayúsculas con valor subjetivo, paginación...) que priorizan un intercambio comunicativo exitoso frente a las exigencias formales del contexto institucional académico.

Otra característica particular del contexto en una interacción verbal en un foro virtual lo marca su modalidad escrita. La permanencia escrita de la interacción verbal, a diferencia del dinamismo y fugacidad de la conversación cara a cara, permite, por ejemplo, un mayor tiempo de planificación y de revisión, y la posibilidad de que una iniciativa sea respondida por diversos usuarios en distintos momentos. Esto trae aparejado el hecho de que los temas nunca estén teóricamente cerrados, dado que las interacciones permanecen en el foro para que los participantes las releen y las comenten cuando lo deseen. A su vez, inhabilita rasgos propios de la oralidad, como el habla simultánea, y requiere del empleo de estrategias de la escritura que no son posibles en la conversación oral:

Moodle [plataforma digital en la que se inserta el EVA] ofrece varias posibilidades de interacción entre los participantes, pero fundamentalmente se trata de textos escritos (difícilmente se habilita un chat cara a cara o se intercambian grabaciones de voz o de voz e imagen). La ubicación de las intervenciones, la selección de tipografías, marcaciones, etc. inciden en la facilidad de lectura y en ocasiones también en la comprensión de los textos. Estos aspectos aunque vinculados al

diseño y edición suponen una concepción del texto y de su presentación en medios digitales. (Cruz, 2013: 23)

Los textos escritos producidos en contextos virtuales no solamente presentan diferencias con respecto a la oralidad sino también con respecto a los textos escritos que emplean como soporte, por ejemplo, al papel. Entre sus peculiaridades se destaca el hecho de que los participantes pueden elegir el orden en el que desean continuar la interacción, en función de la temática de su interés en un momento dado. A su vez, pueden intervenir respondiendo a un tema, abriendo uno nuevo o simplemente leyendo lo registrado; es decir, si bien la escritura es lineal, la elección temática y la lectura que realiza el usuario del foro no lo son, por lo que podrá ir y venir en las secuencias discursivas de manera no lineal ni inmediata.

El texto virtual se construye, dadas sus características, de una manera colectiva, similar a lo que sucede en la elaboración cooperativa del discurso en una conversación cara a cara. Por ende, en este tipo de interacción no existirá la noción de enunciador (autor) unitario propia de los textos escritos tradicionalmente. Y es justamente esa noción de creación colectiva la que le da al texto virtual su carácter de no cerrado.

En relación con esta noción colectiva de construcción textual, Gouti (2006) observa cómo en la interacción verbal producida en un foro de debate virtual siempre se considera el carácter público de las intervenciones, dado por el hecho de que permanecerán registradas y podrán ser consultadas y ampliadas en todo momento:

Un participante de un foro de debate es consciente de pertenecer a un espacio de este tipo y gestiona sus intervenciones tomando en consideración no solamente su relación con el otro sino también su relación con los otros. Podemos observar estos fenómenos a partir de la implicación de todos los interlocutores (principalmente en la utilización de los pronombres y también con la aparición de un discurso subjetivo de un segmento generalmente declarativo que indica un cambio de posición hacia un nivel colectivo). (Gouti, 2006: s/p)

Finalmente, se considera que lo observado, analizado y descrito en esta investigación, en relación con las particularidades que adquiere el contexto en una interacción verbal virtual, ayudará a sistematizar las nociones teóricas que deben tenerse en cuenta en los estudios sobre esta temática.

3.2. Peculiaridades de la interacción verbal en un foro virtual universitario

La interacción verbal llevada a cabo en foros virtuales, a pesar de no ser presencial, comparte con la conversación cara a cara el hecho de ser cooperativa y de presentar una forma de turnos no determinada. Siguiendo a Briz (2000), se concluye que como la interacción verbal en el foro analizado presenta dicha alternancia de turnos no determinada puede considerarse un discurso conversacional con ciertas características particulares. Algunas de esas particularidades son, por ejemplo, la manera asincrónica de llevar a cabo la interacción y el canal escrito empleado para ejecutarla. Estas peculiaridades le otorgan a la interacción verbal un mayor tiempo de planificación discursiva y de reflexión metalingüística, lo que la diferencia de la conversación presencial.

Por ende, se concluye que hay ciertos conceptos y procedimientos propios del análisis conversacional que se pueden aplicar al estudio de este tipo de interacción virtual, sin dejar de observar la necesidad de ahondar en las nociones que los estudios conversacionales presenciales no abordan por quedar fuera de su campo de investigación.

En los estudios de Aarseth (1997) y Martín-Barbero (2007), así como en el artículo de Gouti (2006), se profundiza en las particularidades de este tipo de interacción. Este último autor se plantea la pregunta de si la interacción verbal virtual se trata de un modo de comunicación realmente nuevo y llega a la conclusión de que sí, dado el soporte en el que se lleva a cabo y las constricciones que este implica:

La utilización de una nueva herramienta de comunicación y la mediación como tal de esta nueva herramienta de comunicación, conlleva cuestionar la noción

de subjetividad del locutor y una modificación de los factores culturales que conducen a una construcción colectiva original. En el marco de una nueva forma de comunicación, las reacciones, los sentimientos y los puntos de vista se ven completamente alterados o modificados respecto a un esquema de comunicación más tradicional. (Gouti, 2006: s/p)

Esto pone de manifiesto que más allá de las igualdades o diferencias que puedan observarse con respecto a la conversación cara a cara, se trata de una comunicación de una naturaleza virtual y ese soporte electrónico genera características propias que influyen directamente sobre la interacción y que ponen en funcionamiento otros conocimientos, como los tecnológicos por ejemplo, y otras estrategias discursivas.

Se observaba que si bien los tres componentes señalados por Briz (2000) en el análisis de la actuación lingüística están presentes en el tipo de interacción verbal analizada (el nivel de la *enunciación*, el nivel de la *argumentación* y el nivel de la *interacción*), solo algunos se manifiestan de igual manera en la conversación presencial y en la interacción verbal virtual. Los niveles de *enunciación* y de *argumentación* son los que menos se modifican en ambos tipos de intercambio discursivo. El nivel de la *interacción*, sin embargo, adquiere características particulares en el contexto virtual; no siempre se manifiestan en él, por ejemplo, las tres secuencias dialogales presentes en la oralidad: apertura, cuerpo y cierre.

Con respecto a la elección de los registros de lengua se puede concluir que con el paso del tiempo en el transcurso de la interacción, la confianza y la cercanía afectiva entre los participantes se afianzan y el registro formal propio de una interacción verbal institucional va dando lugar a un registro con más rasgos de informalidad. Sin embargo, en todo momento los participantes son conscientes del marco académico en el que se inserta el foro y cuando se desvían del registro formal esperado lo hacen con fines comunicativos bien precisos y racionalizados:

- para priorizar lo vincular y lograr una comunicación eficaz y cortés;

- para señalar el rol que en el vínculo pedagógico se está asumiendo, ya sea el de aprendiz o el de docente, más allá de las personas concretas que los lleven a cabo (docente / estudiantes).

En el apartado correspondiente a esta temática en el desarrollo de la investigación se observaba que el registro informal coexistía con el formal propio de un ámbito académico y alternaba con él, produciendo una especialización de registros en función de los objetivos comunicativos planteados: el registro informal para fines sociales y el formal para intercambios de índole académica. A su vez, el registro formal se asociaba con el rol docente y el informal con el estudiantil.

En este manejo consciente del registro formal y del informal con fines comunicativos se constataba una interiorización de las normas de conducta esperables en los participantes en contextos académicos. Esto se observaba tanto en la forma de escritura: léxico especializado, organización de la información pautada por superestructuras textuales establecidas, sintaxis apegada a las normas formales de la lengua estándar, etc., como en las conductas socialmente establecidas para el rol docente y estudiantil en el vínculo pedagógico; es decir, el participante que oficia con el rol del docente tradicionalmente tiene el saber y por ende a él se dirigen las preguntas y de él se esperan no solo las respuestas sino las correcciones y las pautas de conducta a seguir.

La función del docente como corrector de las desviaciones de las conductas discursivas esperables y como modelo a seguir por los integrantes de la comunidad de habla es muy importante sobre todo en las primeras temáticas ingresadas en el foro. Luego son los propios estudiantes los que interiorizan esas correcciones y se autorregulan. Sin embargo, se destaca el hecho de que no se observaron correcciones entre estudiantes sino que cada estudiante fue corregido por el docente o se corrigió a sí mismo.

Estas reflexiones metalingüísticas o autoevaluaciones se observan, sobre todo, cuando las necesidades comunicativas acercan el registro formal a uno más coloquial marcado por el empleo del voseo, la elección de vocativos propios de la oralidad, los giros léxicos informales característicos de una interacción dialógica

presencial o el empleo de adverbios y adjetivos con valor demostrativo que refieren a un contexto inmediato y compartido. Esto sucede porque cuando los participantes usan el registro informal no lo hacen como una imitación de la oralidad a través del código escrito, sino que dejan constancia mediante marcas diacríticas (uso de comillas o de cursivas) o explicaciones discursivas de que están haciendo un desvío racional del registro formal hacia el informal (o del modo escrito hacia el oral), y no un uso indiscriminado por desconocimiento de las pautas de conducta o de las normas de la lengua esperables en contextos institucionales académicos.

La consciencia del carácter público de las intervenciones dentro de la comunidad de habla conformada por los participantes del foro virtual universitario y la interiorización de las pautas dadas por el contexto institucional son características que alejan al tipo de interacción analizada de otras llevadas a cabo virtualmente, como por ejemplo, en el chat.

En los estudios sobre el chat de Sanmartín Sáez (2007) o de Holgado y Recio (2013) se estudian las características de la escritura en una interacción verbal llevada a cabo en un chat y se llega a la conclusión opuesta a la que se plantea en el análisis del foro estudiado en esta investigación.

El chat es un género virtual que se lleva a cabo mediante la escritura y se caracteriza por ser sincrónico y por estar enmarcado en contextos no institucionales, por lo que emplea un registro informal. Holgado y Recio (2013) citan las siguientes definiciones de chat: *texto escrito oralizado* o *conversación oral en un medio escrito* (Yus 2001: 98; 2011: 19, cit. en Holgado y Recio, 2013: 95) y llegan a la conclusión de que «las desviaciones del español estándar aproximan este tipo de interacción al lenguaje oral, a pesar de emplear un registro escrito» (p. 92). Esto se observa en la tendencia a la elipsis, la abreviación de los verbos, las oraciones simples y cortas con subordinadas poco elaboradas, las formas verbales activas, la baja densidad léxica, el poco vocabulario abstracto, las repeticiones y ecos entre los interlocutores, la reformulación o refinamiento de los

enunciados, a veces con cooperación entre los participantes, entre otros (pp. 93-94).

Puede concluirse que estas características propias de la oralidad no se observan en el foro virtual universitario analizado, dado que en todo momento se conserva la referencia de la lengua estándar como parámetro de corrección y cuando se realizan desvíos hacia la oralidad se señalan, la mayoría de las veces, con marcas diacríticas que demuestran la consciencia de su inadecuación con respecto al contexto formal institucional.

En cuanto a las estrategias de cortesía se concluye que, en general, se llevan a cabo estrategias de cortesía positivas, con la finalidad de atenuar los actos de habla que amenazan la imagen del interlocutor. Los actos de habla exhortativos realizados de forma directa, sin atenuación, fueron llevados a cabo exclusivamente por el docente en ocasiones en las que este consideró que corría riesgo la imagen positiva de todo el grupo si no intervenía directamente. Esto sucede en las primeras interacciones llevadas a cabo en el foro, cuando se están estableciendo los parámetros conductuales y los códigos lingüísticos que deberán seguirse.

Se demostró en el desarrollo de esta investigación que los integrantes del foro emplearon ciertas estrategias de cortesía diferentes a las llevadas a cabo en contextos presenciales, en función del contexto virtual y del carácter escrito de las interacciones, como el empleo de las mayúsculas con carácter subjetivo o el uso de emoticones para explicitar la intención y reponer los rasgos paraverbales y no verbales propios de la oralidad, sobre todo cuando se llevan a cabo actos de habla que sin esas estrategias podrían llegar a resultar amenazantes.

Del mismo modo, se analizó que el empleo del humor es un recurso muy útil para atenuar el tono exhortativo de ciertos actos de habla, sobre todo cuando se trata de correcciones impartidas por el docente.

Finalmente, se observó que el docente, sin dejar de cumplir con su rol de regulador e instructor, fue optando por intervenciones menos directas y

exhortativas que las empleadas en sus primeras intervenciones, lo que demuestra que logró adaptarse, al igual que los estudiantes, a los nuevos contextos discursivos y a los parámetros conductuales que la comunidad de habla fue negociando en el correr del tiempo.

3.3. El vínculo pedagógico virtual en la Universidad

En los objetivos institucionales planteados a partir de la incorporación del EVA en la vida académica universitaria se promueven nuevos roles en el vínculo pedagógico: el docente como guía o moderador de los estudiantes y estos como constructores activos de su propio conocimiento. De ese modo, se busca integrar a todos los actores para generar un aprendizaje colaborativo (EVA, 2010: s/p).

En el desarrollo de esta investigación se fueron analizando ciertas particularidades de la interacción verbal estudiada que permiten afirmar que todos los participantes del foro tenían interiorizadas las conductas tradicionalmente esperables en una institución educativa en relación con los roles del docente y de los estudiantes: el docente como el poseedor del conocimiento y del control y, por ende, como el agente que imparte el primero y regula el segundo, y los estudiantes como los depositarios de ese conocimiento y los acatadores de las reglas de control que el docente plantea.

Sin embargo, a pesar de que esas conductas están interiorizadas y en cierto punto son esperadas por todos los participantes del foro, se producen interesantes innovaciones que desvían esos roles tradicionales a lugares más integrales y, en cierto punto, más complejos.

Se observó, por ejemplo que hubo estudiantes que impartieron conocimiento en lugar del docente, que propusieron, contestaron preguntas, enseñaron. A su vez, el docente no solo los motivó a que así lo hicieran, sino que también se colocó en el lugar de aprendiente, sin que eso desdibujara su rol de instructor y de regulador en sus intervenciones. Tanto el docente como los estudiantes, cuidando en todo momento las estrategias discursivas, pudieron optar por un rol o el otro

(aprendientes o enseñantes) sin que eso amenazara el vínculo pedagógico ni los objetivos educacionales planteados en el foro virtual inicialmente.

En el desarrollo de esta investigación pudo observarse que las conductas innovadoras con respecto a los roles tradicionales le exigieron a los participantes un gran esfuerzo discursivo, dado que en todo momento debieron demostrar su inclinación positiva hacia el éxito de la comunicación y su cuidado en el vínculo cordial entre los interlocutores. A su vez, para lograr el éxito en esos nuevos parámetros vinculares y discursivos el manejo eficaz y fluido del conocimiento lingüístico y tecnológico pasó a ser un requisito indispensable.

Por otro lado, es interesante destacar el hecho de que el docente fue percibido por los estudiantes dentro del foro como «omnipresente», dado que reguló sus intervenciones más allá de su participación activa en ellas. Esta regulación se dio a partir de la propia corrección que los estudiantes ejercieron sobre sí mismos, lo que demuestra el grado de interiorización de las reglas establecidas. Este no es un hecho, sin embargo, que haya inhibido su participación, los estudiantes continuaron interviniendo activamente y sus autocorrecciones se transformaron en una manera de explicitar su proceso de aprendizaje y de demostrar la incorporación de nuevos conocimientos tanto al docente como a sus compañeros (recordar el carácter público y permanente de las intervenciones en el foro).

De acuerdo a lo analizado se puede concluir que dado que el acto de corregir tradicionalmente está reservado al docente por ser una amenaza a la imagen positiva del interlocutor, cuando lo lleva a cabo un estudiante solo puede ejercerlo sobre sí mismo.

Las correcciones del docente cumplieron una función reguladora de los procedimientos propios del foro en cuanto a sus códigos lingüísticos y comunicacionales. No fue necesario que el docente explicitara las reglas de conducta socialmente relacionadas con el vínculo pedagógico porque, como ya se dijo antes, dichas conductas ya estaban aprehendidas por los participantes.

A pesar de que el docente nunca dejó de cumplir con su rol de corrector y evaluador de las intervenciones de los estudiantes, a veces de manera muy directa y exhortativa, en todas sus intervenciones hubo una intencionalidad instructiva, apoyada, en ocasiones, en su propio accionar tomado como modelo didáctico a seguir. A su vez, siempre estuvo presente en el docente la intencionalidad de motivar a los estudiantes a que participaran, lo que muestra el lugar de importancia que le otorgó al foro en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, pudo observarse que esa importancia otorgada al foro en el proceso educativo también se manifestó en muchas de las afirmaciones que los estudiantes hicieron en sus intervenciones sobre el valor positivo de este recurso. Son múltiples las expresiones que en un tono subjetivo reflejan no solo la importancia otorgada al foro en dicho proceso sino al vínculo afectivo que se fue generando entre los participantes. Esto se observó en manifestaciones de orgullo en relación con los compañeros por sus avances y aportes, en la gratitud expresada hacia el docente y hacia los compañeros, y en las marcas de subjetividad con valor afectivo empleadas en expresiones coloquiales, vocativos, nombres propios, etc.

Por su parte, las diferencias jerárquicas entre los participantes y, en particular, entre el docente y los estudiantes se establecieron a partir del dominio de los recursos lingüísticos e informático-tecnológicos que se pusieron en juego en la interacción. Estos conocimientos establecieron una diferencia importante con respecto a la interacción presencial y sirvieron para caracterizar a un interlocutor experto frente a uno inexperto.

Se observó que sobre todo en las primeras interacciones los estudiantes reconocían al docente como el único interlocutor experto válido y que, a pesar del marco universitario en el que se inserta el foro, se tendió al mantenimiento de la unidireccionalidad de los estudiantes hacia el docente en la interacción verbal, al igual que en las interacciones pedagógicas presenciales en contextos escolares estudiadas por Gabbiani (2000) en el ámbito nacional.

Sin embargo, en la medida que los estudiantes van incorporando los códigos lingüísticos, tecnológicos y conceptuales requeridos y van aumentando la confianza en sí mismos comienzan a plantear preguntas abiertas a todos los participantes o a responder interrogantes dirigidas en un principio al docente. Esto muestra que los tres movimientos prototípicos observados por Gabbiani (2000) en el salón de clase escolar (1. una intervención de la maestra, 2. una respuesta grupal o individual por parte de los niños, 3. otra intervención de la maestra, generalmente la evaluación de la intervención de los niños) no siempre se manifiestan en el foro analizado. Ahora bien, se observó que por lo general es el docente el que finalmente valida la intervención espontánea de los estudiantes en el foro, cerrando así las temáticas abiertas.

Con respecto a las temáticas tratadas en el foro se observó que la gran mayoría responde a los objetivos comunicativos planteados inicialmente. A su vez, aquellas temáticas no directamente relacionadas con el curso o la carrera fueron propuestas, por lo general, por el docente, dado que al ser quien más poder ostenta es quien puede jugar con los límites institucionales sin que sus actos sean vistos como amenazas al orden.

Para estudiar estos fenómenos, entre otros, se propuso el análisis de la diagramación de las respuestas en el foro, dado que allí se manifiesta gráficamente la forma en la que el poder se distribuye entre los participantes y la manera en la que los nuevos tópicos y contextos discursivos se desarrollan. Este es un recurso analítico propio de este tipo de interacción que es importante reconocer y aprovechar en el estudio sobre la temática.

Gabriel Kaplún (2005) reflexiona sobre el lugar de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (NTIC) y explica que los aspectos tecnológicos pasan a ser muy importantes en las instancias educativas mediadas por ellas, pero afirma que estos aspectos no pueden ser los únicos ni los dominantes. Junto al conocimiento tecnológico, según este autor, debe estar el pedagógico, el comunicacional y, por supuesto, el saber sobre la temática de la que trata el curso.

Pudo observarse en el desarrollo de esta investigación que tanto el docente como los estudiantes fueron poniendo en juego estos conocimientos para intercambiar información y diversos puntos de vista sobre los conceptos y los procedimientos propios de la materia de estudio, para negociar los parámetros discursivos en función de los objetivos pedagógicos planteados en la apertura del foro, y, en definitiva, para aprender. Esta manera cooperativa de aprendizaje está en consonancia con los objetivos institucionales planteados a partir de la incorporación del EVA a la Universidad y con las prácticas educativas que se vinculan con un enfoque crítico-dialógico.

Según Kaplún (2005), este enfoque se caracteriza por estar centrado en los procesos y por promover una construcción colectiva del saber. Se diferencia, así, de enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos por parte del docente, y de enfoques conductistas centrados en la producción de estímulos que den como resultado los efectos deseados (p.35).

En conclusión, si bien tanto el docente como los estudiantes presentaron una interiorización de las conductas más tradicionales y en ocasiones recurrieron a la repetición de estímulos, ya sea mediante la corrección o la práctica sistematizada de un procedimiento para lograr efectos deseados, predominó en todo momento la construcción de un conocimiento basada en el diálogo. Dicho diálogo, a su vez, empleó como canal un soporte electrónico que generó en él características particulares que en el desarrollo de esta investigación se buscó describir.

Finalmente, se considera que el foro virtual analizado cumplió con los objetivos propuestos por todos los actores implicados en el proceso educativo: la institución académica (EVA, 2010), el docente y los estudiantes, dado que en él se observó lo que Kaplún (2005) concibe como conveniente en la incorporación de NTIC en los procesos educativos: la priorización de las potencialidades dialógicas empleadas para compartir conocimientos y construirlos colectivamente (p.45).

4. Bibliografía

- AARSETH, E. (1997): *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. Baltimore, John Hopkins University Press.
- ARANGO, M. (2003): «Foros virtuales como estrategias de aprendizaje. Bogotá, Universidad de los Andes», en: <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf> [22/7/10]
- AZINIAN, H. (2009): *Las tecnologías de las información y la comunicación en las prácticas pedagógicas*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- BARBERO, J. M. (2007): «Tecnidades, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo». En De Moraes, D. (coord.), *Sociedad mediatizada*. Barcelona, Gedisa, pp.69-98.
- BRAVO, D y A. Briz (2004) (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel.
- BRAVO, D. (ed.) (2005): *Estudios de la (des)cortesía*. Buenos Aires, Dunken.
- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial: situación y uso*. Madrid, Arco.
- BRIZ, A. (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona, Ariel.
- BROWN, P. y S. Levinson (1987): *Politeness. Some universal in language usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CHARAUDEAU, P. y D. Maingueneau ([2002] 2005): *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Amorrortu.
- COSCIA, P. (2013): *La importancia del diálogo y las preguntas en el salón de clase. Análisis de estrategias comunicativas en aulas universitarias*. Tesis de maestría del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: Udelar, CSE, Fhuce. Disponible en: <http://posgrados.cse.edu.uy/node/4> [3-1-14]
- CRYSTAL, D. (2002): *El lenguaje e Internet*. Madrid, Cambridge University Press.

- CRUZ, A. (2011): «Inadecuación comunicativa en espacios virtuales de aprendizaje: un problema de géneros discursivos». En *IV Jornadas de Investigación y II Jornadas de Extensión*. Montevideo: Fhuce, Udelar, en CD-Rom. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/index.html> [22-9-13]
- _____ (2013): «La escritura en los espacios virtuales de aprendizaje». En revista *Sincronía – diacronía*, año VIII, n.º 7, pp. 23-27, Montevideo: Speu.
- DREW, P. y J. Heritage (1992): *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DURANTI, A. ([1991] 2000): *Antropología lingüística*. Madrid, Cambridge University Press
- ENRIQUEZ, E. (1989): *La institución y las instituciones*. México, Paidós.
- ELIZAINCÍN, A. y I. Madfes (eds.) (1993): *Análisis del discurso*. Montevideo, Fhuce, Udelar.
- ERICKSON, F. (1986): «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». En Wittrock, M. (1991) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós, pp. 195-301.
- FAIRCLOUGH, N. (2001): *Language and power*. London, Longman.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2000): *Lingüística pragmática y análisis del discurso*, Madrid, Arco.
- GABBIANI, B. (2000): *Escuela, lenguaje y poder*. Montevideo, Fhuce, Udelar.
- GABBIANI, B. e I. Madfes (orgs.) (2006): *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo, Udelar, FCE.
- GÁLVEZ, A. y otros (2003): «La participación en un foro electrónico: motivos, auditorios y posicionamientos». En revista *REDcientífica. Ciencia, tecnología y pensamiento*, n.º 47. Disponible en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200211290001.html> [22/7/10]

- GARDNER, R. (1987): «The identification and role of topic in spoken interaction». En *Semiótica*, n.º 65, pp. 129-141.
- GOFFMAN, E. ([1959] 2006): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- _____ ([1974] 1986): *Frame analysis*. Pennsylvania, The Maple Press.
- _____ (1981): *Forms of talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- GOODWIN, Ch. y A. Duranti (1992): *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GOUTI, G. (2006): «Intercambios en los foros de debate: algunos elementos de reflexión para un acercamiento lingüístico», en revista *Estudios de lingüística del español*. Madrid, vol. 24. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies.html> [2-12-13]
- GREGORY, M. y S. Carroll ([1978] 1986): *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- GUMPERZ, J. (1992): «Contextualization and understanding», en A. Duranti y Ch. Goodwin (eds.) *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J.J. y D. Hymes (1972): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- HALLIDAY, M. A. K., A. McIntosh y P. Strevens (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Londres, Nueva York, Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. ([1978]1982): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid, Gredos.

- HOLGADO LAGE, A. y Á. Recio Diego (2013): «La oralización de textos digitales: usos no normativos en conversaciones instantáneas por escrito», en revista *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*. Salamanca, vol. 2, n.º 2, pp. 92 - 108. Disponible en: <http://revistacaracteres.net/revista/vol2n2noviembre2013/oralizacion-de-textos-digitales/> [13-12- 13]
- HYMES, D. (1974): *Foundations in sociolinguistics*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- ILARI, R. (org.) (1993): «Níveis do análise Lingüística». Em *Gramática do Portugues falado*. Vol. II. Unicamp.
- KAPLÚN, G. (2005): *Aprender y enseñar en tiempos de Internet: formación profesional a distancia y nuevas tecnologías*. Montevideo: ILO/Cinterfor. Disponible en: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/kaplun.pdf [28-3-13]
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992, 1994, 1995): *Les interactions verbales*, 3 vols. Paris, Armand Colin.
- _____ (2004): «¿Es universal la cortesía». En Bravo y Briz (2004), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel.
- LANDOW, G. (1995): *Hipertexto*. Buenos Aires, Paidós.
- LINELL, P. (1998): *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- NARVAJA de ARNOUX, E. ([2006] 2009): *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires, Santiago Arcor.
- MADFES, I. (Org.) (2009): *Aproximaciones al diálogo institucional*. Montevideo, Fhuce, Udelar.

- MALINOWSKI, B. ([1923] 1964): «El problema del significado en las lenguas primitivas». En C.K. Odgen y L.A. Richards (eds.) *El significado del significado*. Buenos Aires, Paidós.
- MAO, L. (1994): «Beyond politeness theory: “face” revisited and renewed». En *Journal of Pragmatics*, n.º 21, pp. 451-486.
- MARCUSCHI, L. A. (1986): *Análise de la conversação*. São Paulo, Ática.
- MUMBY, D. K. y R. P. Clair (2000): «El discurso en las organizaciones». En T. van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa, pp. 263-296.
- ORLANDO, V. (Org.) (2006): *Mecanismos conversacionales en el español del Uruguay. Análisis de interacciones telefónicas de servicios*. Montevideo, Fhuce – UdelaR.
- van DIJK, T. A. (comp.) (2000): *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.
- _____ (2003): *Ideología y discurso*. Barcelona, Ariel.
- _____ ([1977] 1980): *Texto y contexto*. Madrid, Cátedra.
- SANMARTÍN SÁEZ, J. (2007): *El chat. La conversación tecnológica*. Madrid, Arco.
- SCHIFFRIN, D. (1987): *Discourse markers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- UdelaR – EVA (2010): «Entorno virtual. Uso educativo de TIC en la Universidad de la República». En: <http://eva.universidad.edu.uy/> [23/10/10]
- URBANO, A. y A. Yuni (2005): *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica. Investigación-acción*. Buenos Aires, Brujas.