GT 16: Prácticas discursivas y educación

Organización de consultas en aulas virtuales de cursos a distancia

A. Cruz Cabral

Lic. en Letras

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

cruxcrucis@gmail.com

Resumen

Este estudio aborda las consultas en aulas virtuales de la formación de profesorado. El trabajo cotidiano tiene lugar en el espacio virtual de aprendizaje en plataforma Moodle aunque se complementa con tres encuentros presenciales.

Las consultas son fundamentales para conocer las inquietudes y necesidades de los alumnos y poder orientarlos de manera adecuada. Se ha observado que en los planteos predomina lo personal y afectivo en lugar de lo formal, llegando al punto de omitir información relevante para la atención del problema. En su lugar aparecen explicaciones cuya función se procura comprender en este estudio.

Se analizó la estructura de las consultas obteniendo un esquema general donde quedaron identificadas algunas secciones que se consideran imprescindibles y otras que presentan redundancia en la información o se desvían de la consulta concreta. En estas páginas se procura resolver algunas interrogantes sobre la función de esos elementos que no contribuyen a la atención de los planteos formulados.

Introducción

Este trabajo aborda algunas características de las consultas en los foros virtuales de asignaturas que se han dictado en la formación de profesorado con modalidad semipresencial. La carrera, de nivel terciario, tiene cuatro años de duración.

Las clases e intercambios tuvieron lugar en un aula virtual en plataforma Moodle, contando además con tres instancias presenciales obligatorias que se distribuyeron durante el año lectivo. En primera instancia se analizaron ejemplos de los primeros cursos (primer y segundo año de la carrera) a fin de mostrar que existían dificultades para plantear consultas en los foros. Posteriormente se trabajó con las consultas realizadas durante la primera mitad de los cursos superiores (tercer y cuarto año) y se buscó algún tipo de regularidad. En base a los resultados obtenidos se elaboró una tabla con secciones que se constatan en las consultas. Se observó la presencia de pedidos de disculpas, justificaciones y explicaciones que no aportaban información para la atención de los asuntos planteados. Luego se analizaron esos textos a fin de proponer una interpretación de los mismos en el contexto de la comunicación áulica.

Corpus

El corpus está constituido por consultas formuladas durante la primera mitad de los años 2012 y 2013 en dos asignaturas de tercero y cuarto año del profesorado de español en modalidad semipresencial.

La mayor parte de los textos corresponde a una sección denominada «Consultas diversas» ubicada en el «Foro principal» (foro por defecto). El espacio estaba destinado a todas las consultas excepto aquellas que tuvieran actividades en desarrollo. Dado que algunos alumnos formularon consultas en la «Cafetería» (2013) también se tomaron en cuenta sus intervenciones. Adicionalmente se tomaron ejemplos representativos del curso de primer año ya que, tratándose de una etapa inicial en la formación a distancia, las características de desvío que pretendía mostrar resultaban mucho más marcadas. Del mismo modo se consideró algún caso del año lectivo 2011 que resultaba particularmente ilustrativo.

La comunicación en el aula virtual

Constantino define el «discurso electrónico» como «…una forma de comunicación interactiva compuesta por textos escritos electrónicamente -básicamente mediante teclado y pantalla- que aparecen en las pantallas de los escritores/lectores.» (2006: 241) y ubica la interacción mediante foros de aprendizaje dentro del «discurso electrónico asincrónico (DEA)» que «corresponde a las comunicaciones de interactividad diferida *(delayed interactivity)*» (2006, 242). El mismo autor señala (citando a Davis y Brewer: 1997, 3) que en este tipo de de comunicaciones existen rasgos propios de la comunicación oral interpersonal, con copresencia. Señala la existencia de rasgos léxicos dados por repeticiones, interrupciones, marcadores de implicación personal y de rasgos

sintácticos como el uso de las letras mayúsculas o la inserción de emotíconos (2006, 242). Considera que se trata de un fenómeno de « 'hibridización' de la lengua» (2006, 243) donde se intenta reponer los elementos paralingüísticos que se tendrían en un contacto cara a cara. Sin embargo considera que «…los foros electrónicos poseen cualidades tanto de la conversación espontánea como de los diálogos reflexivos y argumentativos propios de ambientes convencionales, como el salón de clases» (2006, 245).

En las asignaturas Latín I y II (primer y segundo año) y Gramática Histórica I y II (tercer y cuarto año) se seleccionaron los foros como principal vía de comunicación. Se configuraron tres en total: 1) Foro Principal. Se utilizaría para desarrollar las actividades y plantear consultas (equivalente al salón de clases presencial), por defecto el docente oficiaría de moderador. 2) Cafetería. Se utilizaría para la interacción libre entre los alumnos quienes oficiarían de moderadores. Este foro fue muy aprovechado en los cursos superiores para organizar el estudio, coordinar encuentros recreativos, compartir novedades y apoyarse en los cursos. 3) Foro de prácticas y pruebas. Fue creado para ayudar a los alumnos a familiarizarse con el uso de los foros.

Con esa estructura se propuso centralizar las consultas en un tema del Foro principal. De ese modo las respuestas resultarían útiles para todo el grupo. Dentro de las consultas previsibles podían surgir asuntos sobre contenidos o cuestiones formales, todos temas de interés común más allá de los planteara un determinado alumno. No se previó que los alumnos plantearan cuestiones privadas o de índole personal ya que existen referentes locales («Adscripto» o «Tutor de gestión») que se ocupan de esos asuntos y, dentro del aula virtual, la posibilidad de utilizar mensajes privados.

Características de las consultas

En el apartado anterior se expuso que la comunicación virtual tiene características propias y que la utilización de los foros para el intercambio en un espacio de aprendizaje lleva a un uso semi-formal (o híbrido) del lenguaje. Se entiende como un género discursivo, propio de una actividad humana específica que se desarrolla en un determinado contexto (Bajtín: 2011, 245 ss.). De ese modo, el individuo que no domina el género ni puede obtener el conocimiento que necesita de sus pares (Gee: 2000, 198) tiene problemas para lograr sus objetivos. Al no poder comunicarse en forma apropiada tampoco logra transmitir sus dificultades de aprendizaje o solicitar ayuda (suponiendo que se cumplió con una etapa previa de estudio).

Las intervenciones pueden presentar rasgos de oralidad y recuperar el contacto personal a través de diferentes marcas como las formas de saludo, la integración de

alguna referencia o la inserción de algún emoticono[1]. Sin embargo, cuando el usuario desconoce el medio y no consigue situarse en un punto intermedio entre coloquialidad y escritura, el corrimiento hacia la oralidad puede dar como resultado un texto confuso, que no logra transmitir apropiadamente la consulta que se pretende formular. A continuación se presenta un ejemplo donde se diferencian con subrayados algunos pasajes que luego se analizan. También se marcan en cursiva o se recuadran algunos puntos de interés (se sustituyen los datos de identificación por una secuencia de letras iguales):

> D1: ZZZZ que tal soy Xxxx del IDF de Yyyyy , mañana tengo fijado un encuentro pero estoy enferma en cama con llagas ,por lo tanto no voy a poder concurrir espero *recibas* mi mensaje yo avise a mi tutora Mmmm Nnnn pero ella no me respondio ,quisiera seguir cursando la materia , espero que al faltar al encuentro por enfermedad no se me de de baja espero *tu* respuesta ,gracias.

En primer lugar el mensaje debía ubicarse en la sección estudiada, «Consultas diversas», donde se acordó dar respuesta a ese tipo de inquietudes. La opción, además de no atender a las pautas, incide en la atención al planteo. El sistema elegido hace necesaria la identificación del grupo pero el dato no está incluido. Como consecuencia se produce una demora en la respuesta dado que la información debe ser localizada. El mensaje explicita el emisor, redundante pues se agrega automáticamente al mensaje, y el Instituto de procedencia, irrelevante a efectos de procesar la «consulta». En otras palabras, se omite información que agilitaría la respuesta y se agregan datos anecdóticos. Por otro lado, la comunicación directa con el docente hace innecesario el aviso a la Tutora de Gestión a quien se recurriría en caso de no recibir contestación. Se afirma que «ella» «no respondió» pero el mail enviado a «ella» data de la misma fecha por lo que no se esperó un tiempo prudencial para recibir respuesta.

Se señalan algunos errores de escritura de los que se infiere un apresuramiento que no condice con una comunicación escrita (y por ende diferida) en un espacio virtual de aprendizaje, en particular en un aula del profesorado de español:

- Descuido en la digitación (errores en espaciados, inversión «IDF» por «IFD»).
- Ausencia de una «sintaxis» propia de la escritura.
- Uso inadecuado de la puntuación (aun representando un texto coloquial).
- Ausencia de tildes.

[1] El uso de emoticonos corresponde al ámbito coloquial ya que su objetivo es recuperar elementos de la interacción cara a cara. En el texto escrito implica al menos cierto grado de informalidad. En otras palabras, un texto netamente formal no incluiría emoticonos.

Se destacan los aspectos de «implicación personal» (Constantino: 2006, 242) dados por el detalle del problema de salud (subrayado), el uso de pronombres personales incluido el «yo» enfático (subrayados dobles) y el tuteo al docente (cursiva) que no se mantiene en la interacción cara a cara. Los elementos coloquiales introducidos «ZZZZ que tal…» además de presentar errores ortográficos desconocen los códigos de la comunicación virtual ya que el uso de mayúsculas implica gritar, lo que claramente no es el objetivo. La existencia de una certificación médica podía utilizarse para solicitar una actividad sustitutiva (el reglamento especifica la imposibilidad de justificar las inasistencias)[2]. Sin embargo, la alumna no menciona la certificación ni solicita una excepción para realizar alguna tarea, tampoco pregunta qué alternativa tendría de no contar con el documento. Además, en caso de que no se le ofrecieran alternativas la consecuencia no sería una «baja» (desmatriculación del curso) sino la pérdida del mismo por incumplimiento de los requisitos de aprobación. Se omitió la información pertinente y se incluyeron cuestiones que apelaban a la sensibilización del docente («estoy enferma en cama con llagas», «espero que al faltar al encuentro por enfermedad no se me de de baja») en lugar de apelar a los mecanismos institucionales que podían contemplar el caso.

El ejemplo anterior es representativo, en las asignaturas que se consideraron para el estudio se encontraron varios mensajes de ese estilo durante todo el año lectivo. Agregaré un caso que, aunque claro en el objetivo (darse «de baja») y más cuidado en la escritura, también contiene aclaraciones que no resultan de utilidad para atender el planteo:

> D2: …le comunico que me doy de baja de Latín II, tengo muy mala base, los resultados son malos, además hoy miré las fechas del 3º encuentro y el 12 de octubre *tengo fecha con un especialista para recibir el resultado de un análisis muy importante de mi hija*, por lo cual no voy a concurrir al encuentro. Es una suma de cosas que me llevan a esta decisión, recursaré el próximo año. (…)

Si la alumna no esperaba la oferta de alguna alternativa para la asistencia al encuentro ni tenía la expectativa de alguna facilidad adicional, el mensaje podría reducirse a «me doy de baja en Latín II». Ahora bien ¿qué se extrae de la información incluida? ¿qué hay en común con los otros ejemplos? La respuesta parece encaminarse entorno a la cortesía (Gabbiani y Madfes: 2006, 24ss.). En este ejemplo, donde bastaría comunicar que se abandona el curso, la alumna justifica su decisión por la falta de conocimientos previos y los «malos resultados» que considera está obteniendo (subrayados). Más aun, se refiere

[2] Normativa del «Sistema único nacional de formación docente 2008» aprobado por Acta No. 63 Res. No. 67 del 18 de octubre de 2007. Disponible en el sitio del Consejo de Formación en Educación: www.cfe.edu.uy [16/9/2013].

a un compromiso que involucra la salud de su hija, elemento de orden familiar y de la mayor importancia para la involucrada (cursiva). La solicitud de «baja» (abandono del curso) se ubica frente a «malos resultados» y la imposibilidad de atender las obligaciones del curso para recibir un estudio «muy importante» de la hija. De ese modo el curso no se presenta como irrelevante o desatendido sino como algo que también es importante pero que, ante la falta de preparación y los deberes maternales, es necesario posponer.

Entiendo que se pueden señalar algunos factores comunes en estos mensajes. Se detecta un corrimiento de lo institucional y formal hacia lo privado y personal. Se desplaza el estudio/trabajo a un terreno donde se ponen en juego cuestiones afectivas y se confunde lo que es relevante a nivel formal con lo que es prioridad para quien escribe, llegando a omitir lo primero en favor de lo segundo. En cualquier caso, la «explicación» y el punto de vista personal sustituyen la «exposición» de los hechos concretos que permitirían atender mejor los intereses de los alumnos. Se observa un discurrir, una suerte de «pensamiento en voz alta», se coloca lo que se desea decir por encima y en lugar de lo que es pertinente decir para la atención del planteo. Más adelante se retomarán estas justificaciones o explicaciones detalladas a fin de comprender su función.

Utilizando la terminología de García Cabrero y sus coautores (2008, 8) se considera que la «presencia social» ocupa un lugar preponderante y desplaza la «presencia cognitiva» en lugar de complementarla o fortalecerla. Según cita del autor (Garrison alt., 2000 apud García Cabrero et alt.: 2008, 8) la presencia social es la habilidad de los participantes de proyectar características personales y aparecer ante los otros como personas reales. Esta «presencia social» en teoría «apoya la presencia cognitiva» y «hace la interacción en línea más disfrutable y, de esta manera, contribuye a la motivación y la diversión…». También «incluye las siguientes dimensiones: afecto, interacción y cohesión». Las dos primeras dimensiones son evidentes en los ejemplos expuestos y también resultan observables a través de otras intervenciones (subrayados y cursivas)[3]:

> B7a: <u>Las disculpas del caso, tuve complicaciones domésticas</u> y *evidentemente* no presté la suficiente atención a la consigna.
>
> B4: <u>Me</u> confundí, <u>me</u> equivoqué y <u>me</u> apuré. <u>Me</u> pareció que (…)

[3] Se identifican con la letra «A» los casos de la asignatura «Gramática Histórica II» (cuarto año) y con la letra «B» los casos de la asignatura «Gramática Histórica I» (tercer año). Los ejemplos marcados con «D» corresponden a los cursos anteriores (Latín o Gramática Histórica) y los marcados con «C» a Gramática Histórica de tercer y cuarto año en 2013.

B8: Había hecho una consulta sobre la corrección, pero me fijé bien y yo sola me respondí.

B10: …como los compañeros que (…) hicieron xxx opté (…) No sé si hice bien pero me pareció lo más adecuado.»

B2: «¿Yo entendí mal o para (…) había que esperar la evaluación? Porque veo que una compañera ya hizo…»

B13: «Agradecería una respuesta de parte de ustedes para ver cómo soluciono este tema.»

En B7 y B4 se presentan algunos elementos afectivos. Los textos se agregan luego de respondida una consulta y no agregan información. En B7 las «complicaciones domésticas» justifican una desatención a la consigna por la que se pide «las disculpas del caso. Aquí se rescataría un cierto cuidado a la figura del tutor (que tiene la obligación de responder) por haber preguntado algo que la misma alumna podía resolver. En B4 la secuencia reiterada de pronombre posesivo en caso acusativo y verbo conjugado en Pretérito perfecto transmite por un lado cierta premura y por otro un alto grado de afectación. En B8 también se manifiesta el interés del hablante («me», «yo») pero hay una interacción abierta previamente que se retoma («había hecho una consulta…»). Aunque se trata de un espacio donde las consultas van dirigidas exclusivamente al docente, en B10 y en B13 se manifiesta la cohesión grupal. En B10 el emisor vio presentaciones que no cumplían la consigna pero, ante la disyuntiva de hacer lo que comprendía o seguir al grupo, optó por emular a «los compañeros» e informar («No sé si hice bien…») una decisión que anticipaba errónea. En B2 ocurre lo contrario. Ante la duda, la alumna plantea la inquietud y aguarda una respuesta antes de actuar. Se destaca el «yo» enfático con el que se separa su opinión de la ajena. Finalmente, en el caso B13, el enunciado se dirige al grupo y no al docente. La intervención habría resultado adecuada en el foro Cafetería, pero generó problemas en el espacio de consultas ya que los compañeros inmediatamente respondieron aunque no tenían la información necesaria. Más aún, en muy pocas horas proporcionaron una buena cantidad de información desacertada que luego fue necesario rectificar. Es decir, ante la posibilidad de una interacción más social que cognitiva inmediatamente se generó un diálogo solidario pero ineficiente, una zona de ruido para la lectura del foro.

Para Garrison et alt. (2000 apud García Cabrero et alt.: 2008, 8) «la presencia cognitiva es el grado en el cual los participantes son capaces de construir significados a través de comunicación sustantiva. Se define la presencia cognitiva como el grado en el cual los aprendices son capaces de construir y conformar el significado a través de la

reflexión sustantiva y el discurso en una comunidad de indagación crítica (Garrison *et al.*, 2000). Las subcategorías incluyen: desencadenar eventos, exploración de ideas, integración y resolución.». La definición es más aplicable a los temas donde se realizan intercambio de aprendizaje que al tema de consultas por lo que, a efectos de este estudio, se tomó la idea clave de «construir y conformar el significado» y se consideró «comunicación sustantiva» a toda comunicación relativa al curso que no generara ruido, entendiendo como ruido las reiteraciones y los elementos que no aportaban al asunto en cuestión o eran insustanciales para tratarlo. Si bien he hecho algún comentario sobre los textos no sustantivos me detendré sobre ellos luego de presentar las secciones que individualicé en la formulación de consultas, cuestión que corresponde al apartado siguiente.

Consultas en los cursos superiores

Para comenzar el análisis de las consultas de tercer y cuarto año se formuló un conjunto de preguntas que se utilizó como guía para comprobar si efectivamente existían algunas regularidades según parecía desprenderse de la lectura del corpus:

- ¿Cómo se formulan las consultas en el aula virtual de Gramática Histórica?
- ¿Es posible reconocer un esquema de formulación? Si es así ¿cuáles son las partes constitutivas? ¿siempre están presentes?
- ¿Cuáles son las estrategias utilizadas?
- ¿Hay organizadores discursivos con valor equivalente a los marcadores conversacionales de la interacción cara a cara?

Para sistematizar las observaciones se elaboró la siguiente tabla:

	A1	A2	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13
Saludo inicial															
Hola/ qué	S	S	S		S			S			S	S		S	
Hola		S	S		S			S			S	S			
Buenos días, etc															
??									S				S		
Disculpas	S				S				S						
Justificación	S			S	S	S			S						
Descripción		S				S			S	S					
Consulta concreta															
Explicación	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S					S
Pregunta directa		S			S	S	S							S	
[illegible]	S				S							S	S		
No sé qué hacer			S						S						
Saludo final															
Saludo			S					S	S	S	S			S	
Saludos virtuales	S														
Gracias, etc	S	S			S				S						S
Nombre															
Nombre de pila	S	S	S						S		S			S	
Nombre y apellido															
Emoticono	S														
Ubicación	S	S	S	S	S			S		S	S	S	S		
Asunto	S			S				S		S	S	S	S		
Curso	CH1	CH1	CH1	CH1	LH1	LH1	CH1	CH1	CH1	CH1	CH1	CH1	CH1	LH1	LH1

- Las columnas representan la participación de cada alumno.
- Se codificaron todas las consultas realizadas en dos aulas durante el mismo período. Las filas representan las «partes» que se detectaron en las formulaciones.
- Las «S» indican presencia del ítem especificado en las filas, el cuadro vacío indica su ausencia.
- La «ubicación» indica el lugar dentro del tema donde se colocó la consulta. «S» significa que fue adecuado. En estos cursos en general las ubicaciones fueron adecuadas.
- «Asunto» se refiere a la reformulación del asunto en el espacio de escritura. Los casos en que se anotó algo que orientara la lectura están indicados con «S». Este elemento resulta de enorme utilidad para identificar lo que se trata cada hilo de discusión permitiendo una lectura ágil.

La estructura que observada incluía las siguientes categorías: saludo inicial, comentario introductorio (disculpas, justificación, descripción), consulta concreta, saludo final y «firma», solamente un texto incluía un emoticono.

Analizaré ahora las categorías propuestas y sus contenidos:

Saludo inicial

Es un elemento de apertura prescindible ya que la definición del espacio (foro y tema) amerita formular la consulta directamente, sin embargo tiende a incluirse. Las fórmulas utilizadas son propias del contacto presencial: «Buenos días», «ZZ» o «profe», «hola».

Disculpas

Algunos textos se inician con un pedido de disculpas. No se trata de marcadores conversacionales de apertura como por ejemplo «Disculpe, quisiera saber si…», al continuar la lectura se comprueba que son fragmentos introductorios donde los alumnos efectivamente «piden disculpas» por no tener ciertos conocimientos, por haber cometido alguna equivocación o por otros motivos:

> B7a: «*Las disculpas del caso*, tuve complicaciones domésticas y evidentemente no presté la suficiente atención a la consigna.»
>
> A1: «*Disculpe mi ignorancia* pero desearía saber (…)»
>
> B3a: «*Perdón si esta pregunta le resulta tonta* pero como ya le dije hay muchas cosas que no sé porque es mi primer año en esta modalidad.»

Estos segmentos son indicadores de la construcción de identidad del alumno en un lugar de no-saber, marcadores de la asimetría frente al docente (Constantino: 263-264).

Justificación

Lo que se denominó «justificación» apunta justamente a justificar la razón de la consulta. No se trata de una descripción del problema sino de una explicación de carácter más personal:

> B2: «Como el hilo quedó cerrado pregunto por acá…»
>
> B3b: «*Como es mi primer año en esta modalidad tengo muchas dudas* sobre el uso de los foros y demás.»

Se leen estos textos como un relato de qué ha motivado la pregunta, es decir, por qué ese alumno se ha visto en la necesidad de preguntar. Entiendo que cumplen una función similar a las «disculpas» y en algún caso las acompañan (B7 y B3 *ut supra*) pero, al igual que estas, apuntan a reforzar la ubicación del alumno en un lugar de no-saber.

Descripción

Llamé descripción a los fragmentos que explican la razón de la consulta o sitúan en un antecedente. Se diferenció de la «justificación» porque se entiende apunta a cuestiones de contenido que refieren al problema planteado y cómo ha intentado resolverse:

> B7b: «Comprendí mal la consigna. A mi entender tenía que (…) Pensé que (…) Por otro lado creí que (…).»
>
> A2: «mi última intervención traté de (…) y creo haberlo logrado…»

Consulta concreta

Se trata de la parte central donde efectivamente se plantea la consulta. Puede tratarse de una pregunta, un pedido de orientación o también de alguna aclaración sobre algún pedido o interacción previa. Esta última instancia no es exactamente una «consulta» pero cabe dentro de los objetivos de la sección.

Las estrategias utilizadas fueron diferentes de un alumno a otro y, si se toman todas las intervenciones de un alumno durante el curso, se comprueba que también hubo variaciones.

En la mayor parte de los casos hubo una explicación del asunto y luego se especificó la consulta mediante una interrogación (A2), o utilizando un verbo de decir que

especificaba la pregunta (B5), o con un pedido de información o alguna expresión que exponía la existencia de una duda (A1; B11; B6; B10):

> A2: «¿cómo hago?»
>
> B5: «Pregunto: ¿cómo vamos a hacer para…»
>
> A1: «desearía saber…»; B11: «Quisiera saber si puedo…»; B6: «mi duda radica en…»; B10: No sé si hice bien pero me pareció lo más adecuado.

También hubo casos donde se utilizaron varios de estos recursos a la vez:

> B11: «quisiera realizar una consulta sobre (…) Cómo hago para que (…)»

Otra forma de presentar el pedido de apoyo fue la inclusión de una expresión de desconcierto donde se apelaba al docente. Estas expresiones también son marcadores de asimetría en tanto colocan al alumno en un lugar de desconcierto y subordinación a la espera de las indicaciones del tutor.

> B1: «No sé que hacer...»; B7: «No sé qué hacer ahora.»

Saludo final

De igual modo que el saludo inicial, resulta prescindible. Su inclusión fue menos frecuente que la del saludo inicial, pero se infiere cierta relación ya que todos los textos con saludo final fueron abiertos con un saludo inicial. Algunas veces aparecen textos híbridos con zonas muy polarizadas hacia la formalidad y otras hacia la informalidad. Transcribiré un ejemplo del año lectivo 2011 por resultar extremadamente claro. El texto es de tono coloquial pero hacia el final se intercaló un saludo formal, epistolar, que contrasta tanto con el contenido precedente como con la firma (nombre de pila) y el emotícono de cierre. Esto también demuestra un desconocimiento del género carta ya que podría haberse escrito una carta formal o informal en lugar de un texto híbrido:

> D3: Hola profe:
>
> Una consulta, qué materiales podemos tener en el escrito. Para el oral, ¿tenemos que llevar un texto analizado?
>
> Espero no molestar con la consulta.
>
> Esperando su pronta respuesta, se despide atte.
>
> Xxxx ☺»

En base a este análisis puede decirse que los mensajes siguen el siguiente esquema (se considera el «asunto» parte del mensaje):

- Asunto: Necesario para orientar la lectura. Se ubica en un espacio específico generado automáticamente dentro del mensaje.
- Saludo inicial: Funciona como apertura. No es necesario pero puede incluirse[4].
- Comentarios sobre la consulta: Explicaciones de qué ha llevado a consultar. Resultan prescindibles y pueden entenderse como ruido.
- Consulta concreta: Parte medular donde efectivamente se formula un pedido, se realiza una pregunta, se plantea un problema o se transmite una información.
- Nombre del alumno: Innecesario y redundante ya que aparece por defecto.
- Saludo final: Funciona como cierre. No es necesario pero puede incluirse.
- Emoticonos: Agregan elementos de interacción personal. No son necesarios pero puede resultar interesante su inclusión siempre que sea moderada (uno o dos por mensaje).

Se subrayaron con línea doble los elementos imprescindibles (asunto y consulta concreta) y con línea simple la inclusión de emoticonos ya que rescata elementos de interacción cara a cara, además son elementos unitarios que se pueden intercalar en el mensaje.

Dado que el «asunto» equivalente a un título que orienta la lectura, centraré el análisis en la consulta concreta. Se tomarán los ejemplos donde los objetivos son claros y se proporcionan los elementos necesarios para responder. Estos mensajes pueden dividirse en dos grupos. El primero está constituido por aquellos donde se dice claramente qué se desea saber o cuál es la duda mediante una fórmula o pregunta específica:

A1: desearía saber (…)

B6: mi duda radica en que (…)

B9: quiero saber si (…)

B11: Quisiera saber si puedo (…)

B12: ~~quisiera realizar una consulta sobre~~ (…) Cómo hago para que (…)

[4] La inclusión de un saludo inicial, saludo final y nombre del participante son pertinentes en los foros o temas de apertura, cuya función específica es, precisamente, que los integrantes del grupo se presenten y se saluden.

B2: ¿~~Yo entendí mal o~~ para (…) había que esperar la evaluación?

B3: ~~Pregunto,~~ cuando usted dice que hay que (…) ¿es sólo xxx o hay que hacer hacer yyy?

B5: ~~Pregunto:~~ ¿cómo vamos a hacer para (…)

En el ejemplo B12 la interrogación es redundante con la fórmula previa, por lo que podría eliminarse (se indicaron tachado). En B3 y B5 el verbo de decir también es redundante (se señala con doble tachado).

El segundo grupo corresponde a los textos en que se alude a un antecedente, deducción o equivocación del alumno para luego solicitar la orientación:

A2: en mi última intervención traté de (…) y creo haberlo logrado. Lo que no pude es (…) ¿cómo hago?

B4: Me pareció que (…) ¿Tiene solución?

Identidades y roles

En el espacio de una institución educativa formal los lugares están definidos de antemano, el lugar de «saber» corresponde al docente y el de «no-saber» a los alumnos. Esto genera una asimetría que resulta reforzada por la función que cada uno debe desempeñar. El tutor, profesor, docente, enseñante es quien califica (clasifica) al alumno y mediante ese acto lo habilita o inhabilita a continuar su carrera. El alumno, aprendiente, estudiante debe demostrar al docente que ha adquirido los conocimientos necesarios para seguir avanzando. Hay entonces una asimetría donde el profesor es quien tiene el conocimiento y el poder de aprobar o reprobar al alumno. También el enseñante es por defecto el moderador del espacio áulico, el que regula la interacción y el que, más allá de los espacios negociados, define las reglas. Desde luego que los alumnos tienen derechos, pero muchas veces se desconocen las normas o las situaciones no están contempladas y se solicita la intervención del docente:

C8c: «Le pido si puede averiguar cómo justifico mi inasistencia…»

C10: «…justo tengo clases el día del encuentro en la facultad, cómo se podría solucionar…»

Ahora bien, la asimetría en relación al conocimiento aparece sistemáticamente reforzada en las intervenciones de los alumnos. Si se observa la tabla donde presento la

estructura de las consultas, aproximadamente un tercio de los textos incluyen disculpas o justificaciones.

En los planteos recibidos en 2013 también se detectan marcas que permiten constatar el posicionamiento del alumno en lugar de subordinación (cursiva):

> C11: «Z: espero esté muy bien. *Te molesto para consultarte* acerca del primer parcial…» [luego de recibir la respuesta solicitada:] «Entendí, gracias *Disculpa*».
>
> C12: «¡Hola profe! Era para decirle que algo está funcionando mal en el foro de preguntas y respuestas (…) Quizás entendí mal cómo funcionaba, *en ese caso me disculpo por molestar*…»

En C11 la alumna realiza una consulta atendible y en términos adecuados, sin embargo utiliza una expresión como «te molesto» y, luego de recibir la respuesta incluye un «disculpa». Puede interpretarse que en lugar de ejercer su derecho a consultar y recibir la atención solicitada asume que el docente le hace algún tipo de favor al responderle.

En C12 la estudiante informa un problema de funcionamiento, lo que ayuda al tutor con la detección temprana del problema y beneficia a todo el grupo. La alumna comprobó el inconveniente pero igualmente manifiesta una duda que en lugar de situarla como colaboradora la lleva a un lugar de desconocimiento «quizás entendí mal…» y se disculpa «por molestar». Aun si se hubiera equivocado, el trabajo del tutor es orientar (no sancionar) por lo que, como en el ejemplo anterior, hay un posicionamiento en un lugar de subordinación. En ambos casos se comprueba la aparición de los marcadores en la apertura que también se constata en ejemplos ya presentados (B3a, B3b, B7a, B7b, D3) y en la finalización de las intervenciones. (Gabbiani y Madfes: 21).

En síntesis, las intervenciones de los aprendientes refuerzan la asimetría de los roles. Con este movimiento se deposita una mayor responsabilidad y expectativas en la figura del docente, a veces adjudicándole una capacidad de resolución de aspectos formales que en realidad no tiene. Del mismo modo se constata un cuidado a la imagen del docente como figura de autoridad (se evita «molestar»). En una ampliación de este trabajo sería interesante indagar si ese cuidado se vincula a las aspiraciones de los alumnos como futuros profesionales de la educación.

Desplazamientos de la «comunicación sustantiva»

En este apartado procuraré ofrecer una interpretación para los textos que desplazan lo que considero es la «comunicación sustantiva», es decir aquellos textos que desplazan a otros que transmiten información que contribuye a atender la consulta planteada. Dado que analizaré los ejemplos desde el punto de vista de la interacción y la construcción de identidades antes de centrarme en los su análisis explicaré «el grado de conocimiento de los interactuantes», «la naturaleza del lazo socio-afectivo que los une» y «la naturaleza de la situación comunicativa» (Gabbiani y Madfes: 2006, 21).

La relación de partida con el tutor correspondía a un conocimiento circunstancial en algunos casos y en otros, especialmente cuarto año, a uno o más cursados completos.

El conocimiento que cada participante tiene del resto es muy variado al igual que los lazos afectivos. Cursan diferentes asignaturas con distintos planes vigentes y muchas veces coinciden en un único grupo. Algunos viven en la misma localidad y concurren a clases presenciales en el mismo instituto, de modo que tienen la posibilidad de interactuar cara a cara y reunirse para estudiar.

La comunicación corresponde a un marco formal ya que tiene lugar en un aula institucional. Sin embargo, es esperable que haya diferentes grados de formalidad según la actividad y el espacio donde se desarrolla la comunicación. Es esperable que en el foro «Cafetería» la interacción se desarrolle informalmente y que en un foro de aprendizaje se use un lenguaje formal con una participación muy ordenada. Las consultas sobre inasistencias, contenidos, etc. también se ubican en un marco formal.

Observando las intervenciones de 2013 globalmente se comprueban algunas diferencias en las comunicaciones de cuarto año y de tercer año.

En general las comunicaciones de **cuarto año**:

a) Son más formales y concretas. Ejemplos:

> C1: «Zzz, mi consulta en cuanto al encuentro es la de siempre ¿Hay inconveniente que llegue un poquito más tarde? Saludos.»
>
> C2: «Profe, ¿Ya está la fecha para el Primer Encuentro Presencial de GHII? Saludos, Sss (…)»
>
> C3: «Solicité la baja. No seguiré en el curso por motivos personales. Saldos cordiales.» (sic)

b) Muestran mayor confianza y acercamiento hacia el docente. A modo de ejemplo, al avisar la suspensión de un encuentro «por causas de fuerza mayor» se recibieron los siguientes mensajes:

> C4: «Espero que no sea nada grave.»; C5: «…espero que esté bien.»; C6: «Me adhiero a las palabras de las compañeras…»

c) Muestran una mayor interacción entre los alumnos fuera del contexto público del aula virtual (facebook, mensajes privados, correo electrónico, chat, teléfono). Ejemplos:

> C7: «Hola, estamos reunidos Aaaa, Bbbb y yo por chat de facebook. Si alguna entra agréguennos…»; «tras horas de chat por facebook salió esto.».

Las comunicaciones de **tercer año** tienden a ser más extensas, afectivas, informales y muchas veces indirectas. A continuación se presentan fragmentos de dos textos de una alumna donde debe inferirse la solicitud realizada:

> C8a. «estoy preocupada! (…) Este nuevo encuentro[5] podrá ser en <u>otro lugar que no sea Montevideo</u>. Realmente se me complica con mi bebé (...) *Le ruego tengan en cuenta a los alumnos del interior* (…)».

> C8b. «…estoy un poco 'amargada' por los encuentros, todos en Mdeo (…) mi bebé es muy pequeño (…) no está acostumbrado a estar con nadie más que conmigo (…) [existe la posibilidad de] <u>otra sede</u>? (…).».

Analizando los textos seleccionados se desprende que: a) «otro lugar que no sea Montevideo» y «otra sede» representan el lugar donde vive la alumna ya que cualquier otra posibilidad implicaba un tiempo equivalente. b) El pedido de consideración hacia «los alumnos del interior» (cursiva) apuntaba su propia situación puesto que hay encuentros en otro departamento. La alumna, que demostraba una gran afectación («estoy preocupada», «*realmente* se *me* complica», «estoy un poco 'amargada' », «le ruego», etc.) partía de su situación de madre y solicitaba que los encuentros se realizaran en su localidad. Sin embargo planteaba se considerara a «los alumnos del interior». De atender a su requerimiento, un tercio del grupo no podía asistir o debía hacerlo viajando más de diez horas con trasbordos, esperas y el doble de gastos. La consulta (solicitud) acerca de alternativas era, en realidad, un pedido concreto que solucionara su situación personal.

En el siguiente ejemplo otra alumna intenta mostrar su credibilidad:

> C9a: «(…) No pedí que enviaran [certificaciones] al Semi porque no falté a encuentros y mal o bien envié los parciales. *Envió documento adjunto*

[5] No hubo un encuentro anterior.

> *solamente para que conste que hubo una evolución y estoy mejorando lentamente.* (…)».

La alumna sabía que no correspondía presentar certificaciones médicas en la asignatura, pero intenta comprobar que ha estado enferma (cursiva). Finaliza solidarizándose con otra compañera que planteó un diagnóstico sobre la salud de su hijo (elementos que apuntan a la cohesión grupal en cursiva):

> C9b: «*Ahora nos preocupa* la salud de Aaaa, hijo de Mmm. *Estamos todas unidas* por el fuerte deseo de su recuperación.»

Llama la atención que en un contexto público se presenten expresiones con alto grado de afectividad, propias de un contexto privado (Gabbiani y Madfes: 2006, 20). La compañera «Mmm» también expuso públicamente y con detalle la situación de su hijo recibiendo varios mensajes de apoyo. Ambas alumnas detallaron sus situaciones y recibieron varias manifestaciones de afecto y soporte por parte del grupo.

Como docente del curso y parte del sistema de interacciones se considera positiva la apropiación del espacio, es decir, se entiende que si los alumnos se expresan con libertad se ha logrado construir una buena relación con alto grado de confianza entre todos los participantes. No obstante, dado que la comunicación transcurre en un aula institucional, se entiende que correspondería una mayor formalidad y un menor detalle, dejando las expresiones más afectivas y las anécdotas para la mensajería privada.

Conclusiones

De este estudio se desprende que los fragmentos de comunicación «no sustantiva» en la formulación de consultas en las aulas virtuales del profesorado semipresencial se vinculan con la construcción de identidad de los alumnos en un lugar de no-saber. La ubicación en ese lugar deriva de la condición de aprendientes y está reglamentada institucionalmente. El tutor es el encargado de transmitir el conocimiento y para ello debe organizar las actividades y regular las interacciones. Asimismo es quien determina si el desempeño del alumno es suficiente para aprobar la asignatura a su cargo. Los alumnos deben seguir las orientaciones del docente, realizar las actividades que les indica, solicitar apoyo cuando lo necesitan y, en última instancia, demostrar que han hecho un aprovechamiento del curso que amerite su aprobación.

La relación es asimétrica pero, según se ha observado en este estudio, en la realización de consultas los alumnos con frecuencia desplazan de la comunicación áulica los aspectos «sustantivos» e incorporan elementos de afectividad. Dichos elementos ignoran el plano formal y público acorde a la comunicación institucional ubicándose en

un nivel informal y privado. Esto se observa tanto en la redacción coloquial como en los contenidos expuestos, muchas veces de índole delicada o por lo menos digna de privacidad. Los alumnos optan por exponer sus problemas en detalle aunque ese hecho no incida en su situación en la asignatura. Se entiende que en esto se manifiesta el interés en el curso y el cuidado a la imagen del docente ya que, si el hecho que obstaculiza el desempeño del estudiante en el curso es de vital importancia para él, se demuestra que el curso y la atención recibida también son importantes.

Finalmente, la recurrencia de explicaciones y disculpas en las consultas acentúan la asimetría, la distancia del alumno en relación al saber y al poder en el aula. Esta subordinación tiene un doble efecto, por un lado acrecienta la imagen del docente en relación al estudiante, por otro le transfiere una gran responsabilidad. El aprendiente deposita en el tutor determinados problemas y espera que éste los solucione, aún en casos donde la posibilidad no existe.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1979/2011) *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: SigloXXI.

Constantino, G. (2006) «Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial». En: *Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão*, Vol. 6, No. 2, pp. 241-267, mai./ago.

Gabbiani, B. e I. Madfes (2006) «Nociones teóricas preliminares». En: B. Gabbiani e I. Madfes (org.) *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo: FHCE-FCE, pp. 11-33.

García Cabrero, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. A. y Espíndola, S. (2008) «Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica.» *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 10, No.1. URL: http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-bustos.html [10/11/2012]

Gee, J.P. (2000) «Discourse and Sociocultural Studies in Reading». En: KAMIL, Michael L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research:* Vol. III. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, 195-207.