



## MÁXIMAS CONVERSACIONALES Y REDES DE APRENDIZAJE: EL CONTEXTO EN LA INTERACCIÓN, LA INTERACCIÓN EN EL CONTEXTO

Viviana Bahamondes Oyarzún<sup>1</sup>

### RESUMEN:

*El presente artículo analiza el contrato comunicacional que subyace a las interacciones desarrolladas en la virtualidad. Esta materia es abordada, a partir de las máximas de cooperación que la pragmática ha definido para el estudio de las conversaciones. Tales preceptos pueden extrapolarse a la experiencia comunicativa del aprendizaje en red.*

**Palabras claves:** aprendizaje, contexto, comunicación, interacción, cooperación.

### ABSTRACT:

*CONVERSATIONAL PRINCIPLES AND NETWORKS OF LEARNING: THE CONTEXT IN THE INTERACTION; THE INTERACTION IN THE CONTEXT*

*This article analyzes the communicational contract that sublies to the virtual interactions. This matter is boarded, from the cooperation principles that the pragmatic one has defined for the study of the conversations. Such rules can be extrapolated to the communicative experience of the network learning.*

**Key words:** learning, context, communication, interaction, cooperation.

## INTRODUCCIÓN

**L**a sociedad en la que actualmente estamos insertos se ha visto afectada por una serie de procesos complejos, cuyos efectos se observan en las distintas esferas de la actividad humana.

Hablamos, negociamos y aprendemos con otros a la distancia, apoyándonos en tecnologías, cuyo impacto aún estamos lejos de dimensionar ¿Qué tan diferentes son nuestros procesos comunicativos en este contexto? ¿Cuál es el compromiso que las personas tras las TICs asumen cada vez que contestan un correo electrónico o publican una opinión en un foro? Preguntas complejas, que poseen mayor importancia al situarse la comunicación en escenarios educativos.

## EL PARADIGMA TECNOLÓGICO Y LA EMERGENCIA DE LAS REDES DE APRENDIZAJE

Al cerrar el siglo XX, el economista español Manuel (1999) daba cuenta de los cambios estructurales, que la sociedad occidental experimentaría; identificándolos con la asunción de un nuevo paradigma, al que denomina paradigma tecnológico. Desde su perspec-

<sup>1</sup> Bahamondes Oyarzún, Viviana, Departamento de Castellano, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

tiva, el predominio de tecnologías que permiten generar, almacenar y recuperar información en diferentes formatos, es un hito sólo comparable con las Revoluciones Industriales, dado que incrementa de manera exponencial, las posibilidades de desarrollo de las naciones.

La información, entonces, es una nueva fuente de energía y las TICs, la expresión más concreta de su presencia en la contemporaneidad, tal como lo fuesen, en el pasado, la máquina de vapor y los sistemas a base de electricidad.

En el seno de este paradigma tecnológico surge el que, quizás, sea el fenómeno más complejo de este siglo; la globalización y es, precisamente, tal antecedente el que tipifica a esta sociedad como la sociedad de la interconexión, el conocimiento y el riesgo. (Giddens, 2001)

En efecto, el paradigma tecnológico ha promovido cambios en conductas y actividades sociales que antaño parecían inmodificables. Hoy los seres humanos se mueven en constantes flujos de acciones y saberes; todo es flexible y obsolecente, aspectos que conducen a elevar la percepción de incertidumbre frente a la existencia y la noción de riesgo que la acompaña.

En un mundo que se desenvuelve a partir de la información, las tecnologías facilitan el acceso a diversas y numerosas áreas del conocimiento, proporcionando a los miembros de la sociedad-red un amplio espectro de opciones aplicables en la cotidianeidad.

El sistema educacional chileno también participa de estas tendencias. Prueba de ello es el Proyecto Enlaces, que ha brindado infraestructura (56.763 computadores instalados durante el período 1995-2003)<sup>2</sup>, asistencia técnica, conexión a Internet (1.000 establecimientos conectados con banda ancha y 3.677 con conexión conmutada.)<sup>3</sup> y capacitación a casi la totalidad de las escuelas del país, incluso a aquellas más alejadas de centros urbanos.

Las universidades e institutos profesionales tampoco quedaron exentos e introdujeron a su estructura curricular la educación a distancia. Encontramos aquí otro efecto del paradigma tecnológico, la masificación del aprendizaje distribuido. Si bien es cierto, éste no es un fenómeno nuevo –sus orígenes se remontan al siglo XIX– sí lo es el empleo de tecnologías en dicho proceso. (Cerdeira, 2002)

Su desarrollo considera dos modalidades básicas de interacción: la semi-presencial y la virtual. Sobre ellas se levantan diferentes experiencias educativas que reflejan concepciones y modelos pedagógicos igualmente disímiles.

En el contexto de la educación a distancia, la formación de comunidades de aprendizaje es un proceso todavía en desarrollo, que los especialistas en Informática Educativa observan con interés. En una sociedad que opera bajo la lógica de la red y que encuentra en el conocimiento su principal bien, el aprender con otros, aún en ausencia de presencialidad, deja de ser un fenómeno, para levantarse como hecho natural y consistente en el paradigma tecnológico.

<sup>2</sup> Todos los datos estadísticos concernientes al Proyecto Enlaces han sido extraídos del sitio Web [www.redenlaces.cl](http://www.redenlaces.cl), "Resultados de una década".

<sup>3</sup> Cifras correspondientes al período 1995-2004.

## LA INTERACCIÓN EN EL SURGIMIENTO DE REDES DE APRENDIZAJE

La educación a distancia se desarrolla de acuerdo con los lineamientos constructivistas, ya que su aparición precedió a cualquier teoría que considerase la separación física de docentes y aprendices.

Las experiencias actuales son el resultado de un largo camino de estudios y pruebas, que comenzó con prácticas ligadas a la instrucción, para avanzar hacia la incorporación de estrategias de aprendizaje que no sólo incluyen la relación de estímulo-respuesta entre el estudiante y la máquina, sino que también considera la interacción como un elemento gravitante en el logro de aprendizajes significativos, prescindiendo del contacto cara a cara.

Llegados a este punto, cabe efectuar una precisión de conceptos, que resulta esencial para comprender el origen y la naturaleza de las redes de aprendizaje. Interactividad no es igual a interacción; mientras la primera se refiere al proceso de responder estímulos auditivos y visuales, procedentes de una determinada tecnología, la segunda alude la relación de acción y reacción que se genera entre personas (Sánchez, 2005). En otras palabras, la interactividad se adscribe al ámbito de lo perceptivo y la interacción al plano de lo comunicativo.

Considerando lo anterior, es posible afirmar que una experiencia educativa llevada a distancia, según las directrices constructivistas, debiese propiciar la interacción entre alumnos y profesores, supeditando a ella el diseño de la interactividad. Sólo de este modo, la tecnología será una herramienta más para el logro de los aprendizajes.

Con el advenimiento del Constructivismo, la educación a distancia integra prácticas pedagógicas tendientes a facilitar el complejo proceso de construir y reconstruir esquemas mentales que dan origen a conocimientos nuevos.

Para cumplir con este propósito, se ha fomentado el desarrollo de prácticas pedagógicas, en las cuales el contexto del conocedor ocupe un lugar de privilegio. Este *aprender situado* se concreta en estrategias que aproximan al estudiante a escenarios auténticos, posibles y familiares, potenciando habilidades, actitudes y valores en la permanente interacción con otros. El microproyecto de aula, el aprendizaje basado en problemas, la elaboración de mapas conceptuales y el estudio de casos son sólo algunos ejemplos de estrategias empleadas en experiencias virtuales y semipresenciales. (Sánchez, 2001)

## COMUNIDADES VIRTUALES Y REDES DE APRENDIZAJE

Una práctica reciente en la educación a distancia es la configuración de comunidades virtuales con fines educativos. Entendemos por comunidad a todo grupo de usuarios que interactúan intensivamente, a través de algún medio.

En el contexto de Internet, se refiere a una agrupación social que desarrolla discusiones públicas y sostenidas en el tiempo, cuya regularidad permite la conformación de redes relacionales en el ciberespacio. (Sánchez, 2002)

Cuando los objetivos de la interacción son esencialmente educacionales, hablamos de una comunidad virtual de aprendizaje. Para que ésta se constituya como tal, resulta indispensable contar con un tópico de interés común que otorgue sentido a la participación de los usuarios y sea el eje en torno al cual se organicen contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

El desarrollo de una comunidad virtual es un proceso complejo y progresivo, cuyos resultados difícilmente se observan en el corto plazo. Su éxito o fracaso, estará sujeto a factores de diversa naturaleza, asociados a todos y a cada uno de los integrantes. Aun cuando nada puede garantizar el logro en esta clase de experiencias, es posible señalar algunos elementos sustanciales que definen y tipifican a toda comunidad virtual. (Sánchez, 2002)

### **Construcción progresiva**

La consolidación de redes de diálogo y discusión, requiere tiempo. Al levantarse sobre procesos comunicativos, es fundamental la disposición de los interlocutores a dialogar o discutir. La confianza en el sistema y, lo que es aún más importante, en los participantes de la experiencia, es sólo el primer paso para que la interacción se produzca.

### **Alto número de interacciones**

El sustento de una comunidad virtual no se encuentra en la tecnología empleada para construirla, tampoco se localiza en las capacidades del equipo tras su desarrollo. Una comunidad virtual sólo existe en la medida en que sus participantes intervienen en ella. Por esta razón, es necesario cautelar la frecuencia y calidad de las interacciones; esto implica estimular a aquellos integrantes cuya participación es baja y garantizar oportunidades para la emisión de opiniones.

### **Propósito común y claramente definido**

Brinda sentido a la interacción, ayuda a establecer los lineamientos de trabajo y a conformar la subcultura del grupo.

### **Membresía**

Corresponde al reconocimiento público de pertenencia al grupo. En el caso de las comunidades virtuales, este aspecto está unido a la posesión de un nombre de usuario y una contraseña, que permiten acceder al entorno creado para la interacción y, al mismo tiempo, permite distinguir el espacio común del reservado a los participantes de la experiencia.

### **Identidad de grupo**

Legitimación mutua de los miembros de una comunidad. Supone la aceptación de roles y funciones al interior del grupo, así como también la suscripción de un contrato social y comunicativo.

Los aspectos aquí mencionados convierten a las comunidades de aprendizaje en núcleos sociales claramente definidos, cuyos integrantes son capaces de legitimar comportamientos y normas de convivencia que serán propios y distintivos, incluso ante la semejanza con otras comunidades. Su componente comunicativo será analizado en las siguientes páginas.

## **REDES DE APRENDIZAJE: CARACTERÍSTICAS Y ESTRUCTURA**

Al afirmar que una comunidad virtual de aprendizaje es toda agrupación convocada a partir de propósitos y temas comunes, admitimos que ésta puede construirse con individuos de características diversas e independientes de marcos curriculares previamente establecidos.

No obstante, cuando este conglomerado aprende de manera conjunta, utilizando ambientes informáticos, hablamos de una red de aprendizaje, cuya organización corresponde a la de una experiencia educativa formal. Las redes de aprendizaje pueden desarrollarse en entornos virtuales; espacios diseñados para plasmar información y materializar las interacciones.

Cabe destacar que la información presente en los entornos virtuales nunca se encuentra completamente acabada. La explicación de este hecho se encuentra en uno de los propósitos del aprendizaje en red: brindar el máximo de protagonismo a los participantes, transformándolos en co-creadores de un ámbito de información común. (Sánchez, 2002)

En toda comunidad se distinguen roles, funciones y privilegios asociados al poder de intervención en el entorno virtual. Existen tres roles o perfiles posibles en una red de aprendizaje.

### **Administrador**

Rol desempeñado, habitualmente, por un experto en la configuración del entorno virtual, quien puede modificar cualquier aspecto del espacio, desde elementos formales (colores, tipografía, imágenes, etc.) hasta detalles relativos a matrículas y evaluaciones. La principal labor definida para este perfil es la de mantener el sistema activo y brindar soluciones efectivas, frente a problemas emergentes.

### **Profesor, tutor, monitor o mediador**

Debe facilitar el aprendizaje a través del espacio virtual. Está facultado para introducir, ocultar y modificar información en los segmentos que atañen a su curso.

### **Alumno**

Es el perfil que posee menos privilegios en lo relacionado con la intervención del entorno. Aún cuando puede publicar información, debe limitarse al contexto de tareas que posibilitan esta acción. En este rol, el estudiante debe participar activamente, empleando los segmentos habilitados para ello.

Esta definición de perfiles aporta información sustancial acerca de las normas que rigen las interacciones al interior de una red de aprendizaje. Si bien es cierto, la organización de las comunidades conserva un carácter jerárquico, expresado en la posesión de facultades en torno al contenido, encierra también un amplio sentido democrático, ya que promueve el trabajo en colaboración y el libre intercambio de experiencias y saberes.

En el contexto de las redes de aprendizaje, el conocimiento es un bien compartido, que sólo existirá en la medida en que los participantes interactúen de modo permanente. Así, cada nuevo aprendizaje se gesta en la comunidad para transformarse en un significado común, aceptado y legitimado por sus miembros.

Entre los recursos actualmente disponibles para posibilitar la interacción a distancia, se destacan el foro, los servicios de mensajería y las salas de conversación, también conocidas como Chat. La mayoría de los entornos virtuales de aprendizaje proveen a los usuarios de estas herramientas, sin embargo, el foro se constituye como un elemento central en prácticas que esperan desarrollar en los aprendices, competencias de orden superior, como lo son la argumentación, la apreciación crítica y la evaluación para la toma de decisiones.

En un foro virtual se pueden hallar dos clases de participación: la opinión y la respuesta. La primera de ellas corresponde a la manifestación escrita de un punto de vista o de una inquietud; puede concretarse en el planteamiento de nuevos y diversos temas, cuya sustentabilidad está directamente vinculada con las características del grupo y con los intereses y necesidades que ligan a sus miembros. La respuesta, por su parte, es todo aquel mensaje que retroalimenta una opinión ya publicada; su presencia en las redes de aprendizaje es altamente significativa, ya que incide en la decisión de mantener *abierto* un determinado tema.

## LA INTERACCIÓN Y SUS EFECTOS: EL HACER EN EL DECIR

### La importancia del contexto en la interacción

Cuando dos personas se comunican, actualizan en un determinado momento y lugar, características que les son propias y que, al mismo tiempo, se desprenden de la relación que estos hablantes sostienen con el entorno.

Así, por ejemplo, una conversación, no sólo se reduce a los antecedentes que conforman el contenido del mensaje, sino que también presenta aspectos asociados con las circunstancias pasadas y presentes que permiten a un individuo efectuar, de un modo particular, esas afirmaciones y no otras.

El conocimiento del tema abordado, así como el acervo léxico, sintáctico y semántico, disponible en la mente de cada hablante, se materializan en la situación comunicativa y, con ellos, los contextos que intervienen en la interacción: *contexto del emisor*, *contexto del receptor* y *contexto de la situación comunicativa*. Mientras los primeros se configuran a partir de los antecedentes biográficos de cada uno de los participantes, el contexto de la comunicación emana de la reunión de las individualidades anteriores.

Desde un punto de vista socioantropológico, el contexto de los interlocutores puede explicarse como la convergencia de dos ejes: uno horizontal y objetivo, conocido como historia y otro, vertical y subjetivo correspondiente a la construcción biográfica.

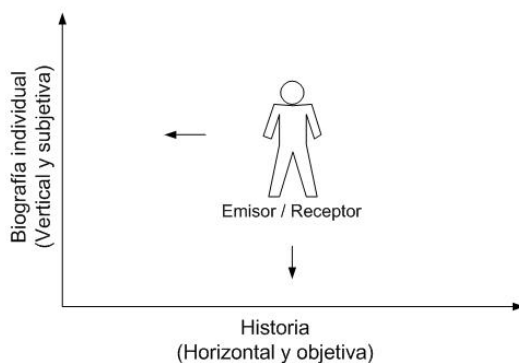


Figura 1. Conformación de contextos de hablantes

En este mismo sentido, el contexto de la comunicación será el espacio que emisor y receptor comparten para dar origen a la interacción. (Berger y Luckmann, 1968)

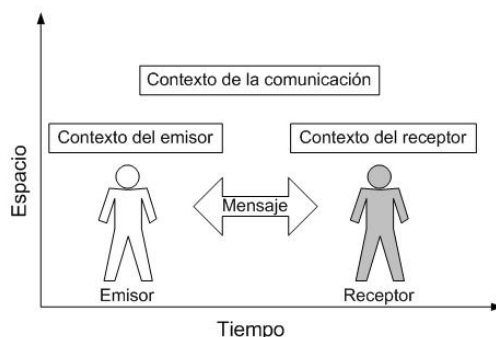


Figura 2. Integración de contextos en la interacción

De esta forma, en un acto comunicativo no sólo se relacionan dos personas a través del lenguaje, sino también, dos contextos que intervienen en la creación de un tercer espacio, aquel donde las interacciones se producen.

Al extrapolar lo expuesto a situaciones de comunicación como las que se desarrollan a través de tecnologías, nos encontramos ante la ausencia de la individualización del interlocutor. Éste es un rasgo que define a los procesos educativos llevados a distancia, característica que debe conducirnos a reflexionar acerca de las consecuencias, positivas y negativas, que conlleva cada mensaje plasmado en una interfaz.

## Los actos de habla: hacer con palabras

La comunicación es el soporte de todo proceso de aprendizaje, ya que no sólo permite dar a conocer ideas, opiniones o sentimientos, sino que también posibilita la realización de acciones, que afectarán el contexto del emisor y del receptor, ya sean éstos alumnos o profesores.

Tanto en la comunicación oral como en la escrita, estas realizaciones se materializan en *actos de habla*, unidades discursivas cuyo significado encierra una fuerza ilocutiva, que conduce a realizar una determinada acción. (Austin 1982)

J.L. Austin identifica tres niveles en el desarrollo de un acto de habla:

### Acto Locutivo

Corresponde a la emisión, oral o escrita, del mensaje.

Ejemplo:

Juan dice: “*Vuelve a tu puesto*”

### Acto Ilocutivo

Equivale a realizar una acción, a través del lenguaje oral o escrito. Tales acciones pueden estar referidas a personas o a cosas, que se verán afectadas por la actividad que supone el enunciado. *Declarar, condenar, bendecir, solicitar, ordenar, prometer*, son buenos ejemplos de actos de habla utilizados en la cotidianidad.

La proposición “*Vuelve a tu puesto*” es un mandato habitual en las aulas chilenas.

### Acto Perlocutivo

Se denomina así a la capacidad de modificar situaciones o conductas del interlocutor.

Cuando Juan dice “*Vuelve a tu puesto*”, produce un cambio en el comportamiento de un destinatario específico que, en este caso, se trata de un alumno.

De acuerdo con otra teoría de Austin, la teoría de los infortunios, la fuerza ilocutiva de ciertas expresiones, sólo es legítima si éstas son emitidas por un emisor autorizado. De esta manera, únicamente un juez puede condenar y sólo un sacerdote está facultado para bautizar o bendecir un matrimonio.

Según este planteamiento, Juan en su investidura de profesor, aporta validez al acto ilocutivo “*Vuelve a tu puesto*”.

Cada uno de los niveles descritos se lleva a cabo de modo simultáneo, dando origen a una unidad discursiva que se define por el propósito que la sustenta: hacer con palabras.



## Las implicaturas y la deconstrucción del rol docente

En las situaciones de aprendizaje, se ha observado durante décadas, el predominio de actos de habla de carácter imperativo; instrucciones y órdenes, que junto con provocar cambios en la conducta del aprendiz, le han informado acerca de la unidireccionalidad que caracteriza al proceso.

El alumno aprende y el profesor enseña. Esta estructura ubica al docente en una posición jerárquica privilegiada, desde la cual emite mensajes directivos con carácter obligatorio, dejando al estudiante la realización de actos comisivos, aseverativos o las formas directivas dependientes de la voluntad del destinatario, tales como la petición y la súplica<sup>4</sup>.

En este sentido, la expresión “*Vuelve a tu puesto*” posee doble significado. Por una parte, informa al interlocutor que debe regresar al punto que se le ha asignado en un espacio y tiempo determinados. Por otra, le comunica que quien emite el mensaje es una autoridad que ejerce poder mediante el discurso y que, por consiguiente, está facultada para modificar su situación, en caso de no hacer efectivo el contenido del mandato.

Esta cadena de significados adicionales es conocida como *implicatura* y es uno de elementos pragmáticos que refleja de mejor manera, el estrecho vínculo existente entre los hablantes y su contexto. (Levinson, 1989)

La comprensión de una implicatura, se logra mediante un proceso de inferencia, que supone una base de información común para los participantes de la interacción.

En el ejemplo dado, tanto Juan como su interlocutor comparten antecedentes acerca de sus respectivos roles y atribuciones. El profesor sabe que esa orden tendrá un efecto en el escenario del aula, lo que, probablemente, no ocurriría si el mensaje “*Vuelve a tu puesto*”, se emitiese durante una reunión de amigos. Asimismo, Juan tiene conciencia de que la orden sólo será válida y efectiva, en presencia de un estudiante que ha dejado su lugar de trabajo.

Si bien es cierto, la relación jerárquica profesor-alumno se mantiene en la educación a distancia, ella abre un camino hacia la deconstrucción del rol docente, permitiendo, al alumno transformarse en el emisor de actos directivos con carácter instruccional, destinados a un educador que no solamente enseña, sino que también aprende de sus estudiantes y con sus estudiantes.

En el paradigma tecnológico, los aprendices son agentes activos; creadores de significados nuevos y diversos, muchos de los cuales resultan desconocidos para los profesores. De esta manera, la educación a distancia, ha generado contextos propicios para abandonar la instrucción como única forma de enseñar, dando paso a la mediación en el proceso de aprendi-

---

<sup>4</sup> John Searle continúa el trabajo iniciado por Austin, estableciendo una clasificación para los actos de habla:

-Asertivos o aseverativos: permiten informar, dar cuenta o afirmar algo.

-Directivos: constituyen una demanda. A través de ellos, el emisor intenta influir en la conducta de su interlocutor. Integran este grupo las órdenes y las peticiones.

-Comisivos: comprometen al hablante a realizar una acción futura.

-Expresivos: denotan la apreciación del emisor, respecto de situaciones específicas. Se relacionan con el ámbito perceptivo; con los conceptos de agrado y desagrado.

-Declarativos: modifican el estado de una situación o el estatus de un individuo. Son emitidos por hablantes facultados y legitimados socialmente. Este grupo incluye actos como bautizar, condenar, absolver, investir y bendecir.

zaje. El desafío reside, entonces, en reformular –en los hechos– el rol docente, experimentando en la realidad escolar el aprender con otros, aun cuando esto signifique admitir que el profesor, muchas veces, puede ser alumno.

### Las presuposiciones en la interacción

La inferencia es también aplicada por el receptor del mensaje, cada vez que efectúa una *presuposición*. La literatura especializada define este concepto como aquella reposición de antecedentes implicados en mensaje emitido. (Levinson, 1989)

Al igual que en las implicaturas, las presuposiciones requieren de un ámbito de información compartido por los hablantes. Ellas demandan también del receptor, la revisión de sus propios modelos mentales, a fin de responder de manera efectiva a las elipsis contempladas en el mensaje.

En el ejemplo “*Vuelve a tu puesto*”, observamos que el emisor omite el vocativo que indica cuál es el alumno que debe sentarse. Aunque este elemento da mayor precisión a su discurso, Juan puede prescindir de él, ya que cuenta con una serie de recursos no verbales que harán saber al receptor que se le ha conminado a modificar su conducta. En la presencialidad, el emisor puede mirar a su interlocutor, acercársele o, incluso, mover sus manos en la dirección en la que éste se encuentra y, con ello, estará aportando el antecedente implicado en su proposición.

A partir de lo expuesto, es posible afirmar que este proceso de implicar y presuponer resulta natural y favorable en las interacciones cara a cara, ya que otorga dinamismo al diálogo, a través de la economía del lenguaje.

Las interacciones a distancia, en cambio, no pueden levantarse sobre la base de presuposiciones –particularmente aquellas que se llevan a cabo con propósitos educativos–, dada la ausencia de un feedback gestual, postural y auditivo, que ayude a la cabal comprensión de lo que se desea expresar.

En las realizaciones escritas que son empleadas para facilitar aprendizajes significativos, es indispensable presentar la información de manera clara y completa, ya que lo contrario puede inducir al aprendiz a cometer errores que afectarán la globalidad de su proceso de construcción de significados.

### EL CONTRATO COMUNICACIONAL EN EL DESARROLLO DE LA COOPERACIÓN

Las interacciones que se levantan sobre tecnologías de la información, se desarrollan en el anonimato del “desanclaje”<sup>5</sup> (Giddens, 1990). Conversamos, discutimos o acordamos con seres humanos situados en lugares próximos o muy apartados, empleando para ello, un

<sup>5</sup> Con esta expresión, Anthony Giddens denomina a los procesos comunicativos que prescinden de la relación “cara a cara”, requiriendo, por lo tanto, de la existencia de una tecnología o sistema experto para mediatizar la interacción.

teclado, un monitor o un teléfono móvil. Escribimos y contestamos a mensajes, confiando en que esas palabras fueron puestas allí, para nosotros, por una persona conocida o simplemente contactada, cuya imagen construimos o actualizamos en la lectura del texto en la interfaz.

Más allá de las referencias específicas de nuestro interlocutor, las interacciones a distancia, especialmente las establecidas con propósitos educativos, deben considerar todos los elementos que posibiliten la cooperación y, con ello, el logro de una comunicación eficaz y eficiente.

Si hay *hacer* en el *decir*, los integrantes de una red virtual deben cumplir con el contrato comunicacional antes señalado, a fin de que cada mensaje sea una real contribución al aprendizaje de todos, en particular, ante la ausencia de recursos no verbales y paralingüísticos que complementen la información.

En relación con este punto cabe recordar las máximas para la cooperación, que Paul Grice abordara en su estudio de las conversaciones y su estructura. Aun cuando, estos preceptos están definidos para la comunicación oral, cobran vigencia en la interacción a distancia, donde la cooperación parece ser la clave del éxito.

### **Máximas conversacionales en la interacción a distancia**

A mediados de la década del setenta, Grice desarrolla la *teoría de la implicatura*, de la cual se desprenden muchos de los conceptos abordados en este artículo. El principal interés de este autor fue estudiar cómo usa la gente el lenguaje; observó entonces, las conversaciones y las regularidades que en ellas se establecen.

Su estudio le permitió concluir que existe un uso cooperativo del lenguaje, que regula el proceso de implicar y presuponer. A partir de esta idea, Grice determina cuatro máximas o directrices que orientan las conversaciones hacia el logro de un único principio cooperativo, que se formula del modo siguiente: "*Haga su contribución tal como se requiere, en la situación en la que tiene lugar, a través del propósito o dirección aceptados en el intercambio hablado en el que está comprometido.*" (Levinson, 1989: 93)

A continuación, presentamos las máximas conversacionales descritas por Paul Grice, en relación con las interacciones a distancia. Con esto, no pretendemos establecer equivalencias entre las situaciones de comunicación presenciales y no presenciales; por el contrario, estas orientaciones serán abordadas, teniendo en cuenta los aspectos que diferencian a ambas formas de comunicación.

### **Máxima de Cantidad: El mensaje debe aportar un volumen de información suficiente, para que el interlocutor lo comprenda**

Por lo general, la comunicación que se establece a través de TICs, demanda la construcción de mensajes breves, ya que estas herramientas están diseñadas para favorecer la velocidad y la instantaneidad en la interacción. A ello se suma el hecho de que la lectura en pantalla es una actividad que suele agotar al usuario.

En el caso de las comunidades virtuales, resulta imprescindible respetar esta máxima, ya que en ausencia de complementos posturales y gestuales, alumnos y facilitadores deben ser capaces de seleccionar y sintetizar ideas, sin afectar su sentido original, puesto que ello incidiría directamente en el aprendizaje.

### **Máxima de Calidad:**

#### **El mensaje debe aportar información confiable y verdadera**

Sin duda alguna, la apertura de Internet a la sociedad mundial, generó un incremento significativo en los flujos de información disponibles. La Web se ha convertido en una fuente documental importante, sin embargo, la calidad de lo que allí se publica es diversa y, en muchas ocasiones, dudosa.

Las experiencias educativas apoyadas por TICs deben contemplar el desarrollo de competencias de alto orden que permitan al alumno seleccionar información confiable y verdadera, a fin de que el aprendizaje que ha de desprenderse de este proceso investigativo, se constituya como un aporte y no, como un error.

### **Máxima de Relación:**

#### **El mensaje debe aportar información pertinente**

Tal como señaláramos, el diseño de las comunidades y redes de aprendizaje puede admitir espacios destinados al intercambio de opiniones y de experiencias previas. Es, precisamente, en estas instancias de diálogo y de discusión donde este precepto adquiere mayor sentido.

Así, por ejemplo, el foro virtual es un recurso altamente valorado en el desarrollo de redes de aprendizaje, dado que posibilita la interacción en torno a un tema específico, que puede ser propuesto, tanto por el profesor como por los estudiantes. De este modo, todos los mensajes publicados en el foro deben tener relación con el tópico que le ha dado origen. Para resguardar el cumplimiento de esta condición, el moderador del foro debe intervenir para redireccionar el diálogo, excluyendo del foro al emisor respectivo ante la reiteración de mensajes impertinentes.

### **Máxima de Manera:**

#### **El mensaje debe ser coherente, claro y preciso**

Esta última máxima conversacional debe ser considerada, tanto por los facilitadores como por los diseñadores instruccionales de cursos a distancia, quienes se enfrentan a la tarea de construir unidades de contenido e instrumentos de evaluación.

El trabajo virtual en red, exige al creador de la experiencia educativa, claridad, precisión y coherencia en la exposición de ideas e instrucciones, dada la falta de retroalimentación inmediata.

## HACIA EL MAPPING DE LA INTERACCIÓN VIRTUAL: IDEAS FINALES

El surgimiento de las comunidades virtuales es un fenómeno de breve data, que es observado con interés por los especialistas en Informática Educativa. De este modo, no existe todavía un cuerpo de conocimiento que permita tipificar a los participantes de las comunidades y sus formas de interacción. Tampoco es posible aún, determinar su sustentabilidad y, con ella, la presencia de un imaginario propio de los grupos virtuales.

Por ahora, sólo podemos detectar singularidades que, sumadas a los aspectos referidos en este artículo –probablemente– conducirán la conformación del *mapping* o patrón de la comunicación en el aprender desanclado.

Asimismo, podemos afirmar que, en el escenario de la educación a distancia, el énfasis debe encontrarse en las interacciones y no, en la interactividad, puesto que la tecnología por sí sola no garantiza el aprendizaje. Si éste ha de ser el eje de la integración curricular de TICs, los conceptos de cooperación aquí expuestos pueden contribuir al logro de más experiencias exitosas.

---

### BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona, Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Castells, M. (1999): *La era de la información. La sociedad red*, vol. I. España, Siglo XX.
- Cerda, C. (2002): “Educación a distancia: principios y tendencias” en *Revista Perspectiva Educativa* Nº 39-40. Valparaíso, Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso, pp. 11-30.
- Giddens, A. (1990): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza.
- Giddens, A. (2001): *Un mundo desbocado*. España, Taurus.
- Levinson, S. (1989): *Pragmática*. Barcelona, Teide.
- Sánchez, J. (2001): *Aprendizaje visible, tecnología invisible*. Santiago, Dolmen.
- Sánchez, J. (2002): “Comunidades virtuales de aprendizaje: conceptos e ideas” Conferencia Inaugural de la Cátedra ICFES Agustín Nieto Caballero: La educación superior y la aplicación de las tecnología de la información y comunicación. Bogotá, Hemeroteca Nacional Universitaria Carlos Lleras Restrepo.
- Sánchez, J. (2005): *Conceptos e ideas sobre interactividad en entornos de software*. Santiago, Universidad de Chile.