

Diana Guadalupe López Ávalos - “Las estrategias de cortesía presentes en los foros de discusión de un diplomado en línea mexicano”

1. Introducción

La interacción en la educación a distancia es uno de los factores fundamentales para conseguir que el aprendizaje colaborativo logre su finalidad de ser significativo para el estudiante, ya que tales interacciones contribuyen para lograr una mejor co-construcción del conocimiento entre los participantes del curso en línea (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001; Garrison, 2006; Contijoch, 2009; Aguado, 2010).

Dentro de las tácticas de cooperación y colaboración que se desarrollan entre los participantes del curso en línea, hay otro tipo de estrategias: las de cortesía, que son utilizadas por los interactuantes para mantener su imagen pública con el menor daño posible ante los demás, así como para intentar no dañar la de sus compañeros cuando ocurren determinadas “acciones que amenazan la imagen pública” –mejor conocidos como *face-threatening acts* (Brown y Levinson, 1978).

El hecho de que los participantes de un curso en línea no se conocen física ni previamente puede amenazar la imagen pública –*face*– que ellos proyectan ante sus compañeros (Goffman, 1959; Brown y Levinson, 1978), además de que durante las actividades del curso a distancia todos los participantes se enfrentan al cumplimiento de ciertos deberes, como órdenes del tutor o compañeros, interrogaciones, ofrecimientos, etcétera (Garrison y Anderson, 2005; Vinagre, 2008; Contijoch, 2009), situaciones que se convierten en amenazas potenciales para la imagen pública de todos los participantes (profesores y alumnos).

Por todo lo anterior, decidí analizar cualitativamente en mi tesis de maestría el contenido pragmático de los mensajes registrados en los foros de discusión del diplomado “Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de lenguas” (en lo sucesivo, ALAD), que es ofrecido por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para docentes de todo el país mexicano.

Con esta investigación exploratoria conocí cuáles son las estrategias de cortesía (desde la perspectiva de Brown y Levinson) utilizadas por los participantes del diplomado para mantener su imagen pública con el menor daño posible ante sus compañeros y evitar malentendidos en la comunicación, así como choques de ideas, situaciones que son indispensables para lograr el éxito de un curso a distancia.

2. Contexto de la investigación

El diplomado ALAD es ofrecido por el CELE desde hace 14 años con el objetivo general de actualizar y mejorar la práctica profesional de los docentes de lenguas extranjeras en todo el país, mediante la reflexión sistemática y una formación básica para realizar investigación acción en lingüística aplicada; todo esto a través de un curso en línea que tiene duración de un año.

Dicho diplomado está compuesto por cuatro módulos que requieren aproximadamente 210 horas de trabajo total en línea. Tanto el primer módulo (*¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?*, cuya duración es de 30 horas), como el cuarto módulo (*Problemas en la enseñanza de una lengua*, de 60 horas) son obligatorios; mientras que para el segundo y tercer módulos se ofrecen varias opciones con el objetivo de que el participante elija las dos que mejor le convengan para completar los cuatro módulos necesarios para recibir el diploma.

3. Criterios de selección

Debido a lo anterior, los foros de discusión elegidos para ser analizados formaron parte de los módulos obligatorios –el inicial y el final– que cursó la generación 20 del diplomado ALAD, con el objetivo de no sesgar la muestra y así poder estudiar las participaciones de los 44 participantes (8 tutores y 36 alumnos divididos en cuatro equipos).

De ambos módulos se eligieron sólo dos actividades por la cantidad de mensajes contenidos; es decir, sólo analicé los foros de discusión de una actividad inicial (2) y los de una actividad final (4).

Tabla 1. Foros, hilos y mensajes del módulo inicial

Foro	Hilos	Mensajes
1.4 Presentación: equipos 1 y 3	24	115
1.4 Presentación: equipos 2 y 4	23	96
Unidad 6 Trabajo Final Equipo 1	17	48
Unidad 6 Trabajo Final Equipo 2	13	37
Unidad 6 Trabajo Final Equipo 3	14	37
Unidad 6 Trabajo Final Equipo 4	7	18
Totales	98	351

Lo mismo ocurrió con los foros de discusión del módulo final: analicé 4 foros de discusión de una actividad inicial y 4 foros de una actividad final:

Tabla 2. Foros, hilos y mensajes del módulo final

Foro	Hilos	Mensajes
Equipo 1. Actividad 1.1	8	25
Equipo 1. Actividad 3.1 Tipos de investigación acción	8	24
Bienvenidos Equipo 2	7	18
Act. 3.3. Equipo 2. Formulación de la pregunta de investigación	8	59
Actividad 3.1. Equipo 3	7	37
Actividad 3.2. Equipo 3	7	36
Bienvenida equipo 4	6	19
Grupo 4: Actividad 3.3	10	44

Totales	61	262
----------------	----	-----

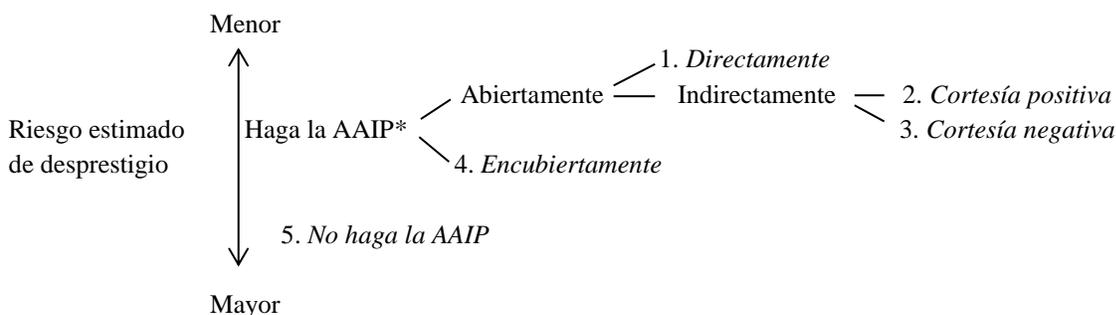
En total, por los dos módulos, fueron analizados 14 foros de discusión con 613 mensajes y 159 hilos conectores. En éstos se encontraron y clasificaron 3,584 estrategias de cortesía, las cuales se revisarán a fondo enseguida.

4. Teoría de la Cortesía de Brown y Levinson

En 1987, los antropólogos lingüistas Brown y Levinson propusieron su Teoría de la Cortesía a partir de las 41 estrategias que ellos mismos identificaron en el discurso de los hablantes de distintas lenguas, aseverando que tales patrones regían las interacciones cara a cara para mantener la armonía entre los interactuantes.

Tales estrategias fueron agrupadas en cinco categorías principales: 1) abiertas y directas; 2) indirectas con cortesía positiva; 3) indirectas con cortesía negativa; 4) encubiertas, y 5) la AAIP no se lleva a cabo, tal como se muestra en la figura 1 a continuación.

Figura 1. Estrategias de cortesía propuestas por Brown y Levinson (1987)



*AAIP: acción que amenaza la imagen pública.

Esquema tomado de Escandell (1999).

De acuerdo con este esquema, en una interacción el Hablante tiene la posibilidad de llevar a cabo cinco tipos de estrategias, según la distancia social y de poder que exista entre él y su Oyente, con el fin de no desprestigiar la imagen pública propia y de su interactuante a la vez con la enunciación de algún acto que amenace dicha imagen pública.

Cabe destacar que la **estrategia de cortesía abierta y directa** (que a partir de este momento será referida como 'ON') es utilizada cuando el Hablante emite un enunciado que puede dañar la imagen pública del Oyente sin alguna minimización que contrarreste el daño potencial, ya sea porque tiene mayor poder o porque no existe gran distancia social entre ambos sino que están en confianza.

Por su parte, las **estrategias abiertas e indirectas con cortesía positiva** (que a partir de este momento serán referidas como 'P') se utilizan en interacciones donde tanto el Hablante como el Oyente tienen relaciones de poder y de distancia social similares, es decir, donde hay lazos cercanos de amistad o afecto.

Las **estrategias abiertas e indirectas con cortesía negativa** (que a partir de este momento serán referidas como 'N') son empleadas en interacciones donde el Hablante tiene mayor poder que el Oyente o donde existe gran distancia social entre ambos, es decir, cuando interactúan personas que no se conocen estrechamente.

Finalmente, las **estrategias de cortesía encubierta** (que serán referidas como 'OFF') son utilizadas cuando no se quiere dañar la imagen pública del Oyente, pero tampoco el Hablante quiere desprestigiar su propia imagen (o hacerse responsable de la acción amenazante enunciada), de manera que el Oyente puede o no interpretar el enunciado de la manera como el Hablante desea por el hecho de que existen vacíos en el significado emitido e interpretado.

Por lo tanto, a partir de estos parámetros se analizaron 613 mensajes en total, extraídos directamente del historial registrado en la generación 20 del diplomado ALAD (la cual se llevó a cabo de enero a diciembre de 2012). A continuación se muestran y discuten los resultados obtenidos en cada módulo.

5. Resultados del módulo inicial

Como se mencionó anteriormente, en el módulo inicial se analizaron seis foros de discusión con 351 mensajes y 98 hilos conectores. En ellos se encontraron **2,234** estrategias de cortesía en total, las cuales fueron utilizadas tanto por los alumnos como por los tutores. La tabla 3 a continuación presenta todas las ocurrencias de cada estrategia, comenzando por las mayores frecuencias y terminando con las menores:

Tabla 3. Estrategias de cortesía en el módulo inicial (2,234 en total)

Cortesía directa (ON)	Ocurrencia	Cortesía positiva (P)	Ocurrencia	Cortesía negativa (N)	Ocurrencia	Cortesía encubierta (OFF)	Ocurrencia
ON	33	P 13	338	N 5	264	OFF 1	18
		P 1	243	N 9	73	OFF 2	3
		P 15	233	N 3	39	OFF 4	1
		P 11	196	N 4	37	OFF 10	1
		P 4	145	N 8	24	OFF 15	1
		P 3	135	N 7	9	OFF 3	0
		P 2	117	N 10	5	OFF 5	0
		P 7	110	N 6	3	OFF 6	0
		P 12	86	N 2	2	OFF 7	0
		P 5	67	N 1	0	OFF 8	0
		P 14	21			OFF 9	0
		P 10	16			OFF 11	0

		P 9	8			OFF 12	0
		P 6	3			OFF 13	0
		P 8	3			OFF 14	0
Totales	33		1721		456		24
Porcentajes	1.48%		77.04%		20.41%		1.07%

Se puede apreciar en la tabla que las interacciones del primer módulo se rigieron por el establecimiento de lazos afectivos cercanos entre los participantes mediante el empleo de estrategias de **cortesía positiva**, ya que éstas representaron el **77.04%** del total de las estrategias empleadas. Cabe recordar que este tipo de cortesía es la que se usa entre personas muy cercanas, sin tanta distancia social o de poder entre ellas. Las estrategias más utilizadas en esta categoría fueron las siguientes:

1. El ofrecimiento/la petición de explicaciones al Oyente (P13)
2. La atención hacia los intereses, deseos o necesidades del Oyente (P1)
3. El ofrecimiento de simpatía, comprensión o cooperación para el Oyente (P15)
4. Siendo optimistas con el Oyente (P11)
5. Mostrando demasiado interés por el Oyente (P3)
6. Usando marcadores de identidad grupal (P4)
7. Exagerando interés, aprobación o simpatía por el Oyente (P2)
8. Construyendo o afirmando terreno en común entre Hablante y Oyente (P7)
9. Incluyendo tanto al Hablante como al Oyente en la actividad (P12)
10. Estando de acuerdo con el Oyente (P5)

Esta situación demuestra que a pesar de que la mayoría de los participantes no se conocía previamente y habiendo, por lo tanto, gran distancia social entre ellos, todos se esforzaron por generar un ambiente de convivencia cooperativo, armonioso y recíproco durante la co-construcción del conocimiento en línea.

Este hecho no confirma las suposiciones de Brown y Levinson (1987) basadas en el concepto de distancia social, ya que se hubiera esperado que las interacciones presentaran mayor porcentaje de cortesía negativa que de cortesía positiva, lo cual no ocurrió.

Sin embargo, debido a que el contexto de estudio se trata de un ambiente digital, caracterizado por no poseer interacciones cara a cara, el comportamiento observado en este módulo introductorio fue el esperado, debido a que el éxito del aprendizaje en un curso a distancia reside en la colaboración de todos los participantes (Garrison y Anderson, 2005; Garrison, 2006).

Respecto al uso de estrategias de **cortesía negativa (20.41%)**, éstas ocurrieron en menor medida comparadas con las de cortesía positiva, englobando principalmente las siguientes:

1. Siendo deferentes (frases establecidas como cortesía formal) (N5)

2. Nominalizando al Oyente en el enunciado (N9)
3. Siendo pesimista (para que el Oyente ofrezca comprensión) (N3)
4. Minimizando el grado de imposición de la Acción que Amenaza la Imagen Pública (AAIP) (N4)
5. Estableciendo la AAIP como regla general (N8)

Lo anterior indica que cuando los participantes del diplomado optaron por la cortesía negativa, éstos lo hicieron de manera formularia a través de la cortesía prototípica (con palabras o frases hechas, como: “mucho gusto”, “bienvenido/a”, “qué placer trabajar contigo”, “gracias”, “¡felicidades!”), “estimado/a”, “saludos cordiales”, etcétera); asimismo, haciéndole saber al Oyente que se estaban dirigiendo a ellos mediante cláusulas lingüísticas –lo cual a su vez refleja interés por los asuntos del Oyente; subestimando sus habilidades para que el Oyente les brindara comprensión, y minimizando la fuerza de la AAIP para que el Oyente no sufriera daños potenciales en su imagen con lo enunciado por el Hablante.

Tales estrategias dejan ver nuevamente que el Hablante tiene un interés por salvaguardar la imagen pública del Oyente, situación que también fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo en el curso a distancia.

Finalmente, en proporciones casi iguales se ubicaron las estrategias de **cortesía directa (1.48%)** y las estrategias de **cortesía encubierta (1.07%)**. Esto indica que las pocas intervenciones directas que hubo en el discurso de los participantes (es decir, cuando se expresaron claramente, sin intenciones de contrarrestar el daño potencial de la AAIP) solían estar acompañadas por otras expresiones que minimizaban al mismo tiempo el daño potencial del AAIP mediante las estrategias indirectas:

1. Dé indicios (OFF1)
2. Dé pistas de asociación (OFF2)
3. Subestime (OFF4)
4. Haga preguntas retóricas (OFF10)
5. Sea incompleto (OFF15)

Morand y Ocker (2003) señalan que en la comunicación mediada por computadoras generalmente chocan dos reglas básicas de la competencia comunicativa: “sea claro” y “sea cortés”, esto debido a que ser cortés discursivamente implica que la comunicación sea indirecta o ambigua.

Asimismo, en un estudio sobre estrategias de cortesía presentes en intercambios colaborativos vía correo electrónico, Vinagre (2008) reportó que sus participantes prefirieron apearse al principio de claridad que al principio de cortesía en sus interacciones asíncronas, ya que el 94.3% de las estrategias encontradas pertenecían a la cortesía positiva, mientras que sólo el 2.1% correspondió a la cortesía directa y el 3.6% a la cortesía negativa. [Los participantes no usaron estrategias de cortesía encubierta.]

En este sentido, las estrategias de cortesía encontradas en el módulo introductorio del presente estudio sustentaron resultados similares a los de Vinagre, ya que dichas situaciones favorecen el ambiente de aprendizaje necesario para que un curso en línea logre sus objetivos académicos. En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos en el módulo final.

6. Resultados del módulo final

En este módulo se analizaron ocho foros de discusión con 262 mensajes en total y 61 hilos conectores. Las estrategias de cortesía encontradas fueron **1,350** en total. La tabla 4 presentada a continuación muestra todas las ocurrencias de cada estrategia, comenzando con las mayores frecuencias y terminando con las menores:

Tabla 4. Estrategias de cortesía más recurrentes en el módulo final (1,350)

Cortesía directa (ON)	Ocurrencia	Cortesía positiva (P)	Ocurrencia	Cortesía negativa (N)	Ocurrencia	Cortesía encubierta (OFF)	Ocurrencia
ON	114	P 13	298	N 5	217	OFF 1	8
		P 1	170	N 9	45	OFF 2	1
		P 15	124	N 3	18	OFF 10	1
		P 11	80	N 6	7	OFF 3	0
		P 3	74	N 4	6	OFF 4	0
		P 7	52	N 8	2	OFF 5	0
		P 4	43	N 1	0	OFF 6	0
		P 5	32	N 2	0	OFF 7	0
		P 2	27	N 7	0	OFF 8	0
		P 12	19	N 10	0	OFF 9	0
		P 14	8			OFF 11	0
		P 8	3			OFF 12	0
		P 10	1			OFF 13	0
		P 6	0			OFF 14	0
P 9	0	OFF 15	0				
Totales	114		931		295		10
Porcentajes	8.45%		68.96%		21.85%		0.74%

Los resultados anteriores demuestran que las interacciones del módulo final también se rigieron por el uso de las estrategias de **cortesía positiva (68.96%)**, a pesar de que su ocurrencia disminuyó casi 10% en comparación con el módulo inicial. Las siguientes estrategias de cortesía positiva fueron las principales:

1. El ofrecimiento/la petición de explicaciones al Oyente (P13)
2. La atención hacia los intereses, deseos o necesidades del Oyente (P1)
3. El ofrecimiento de simpatía, comprensión o cooperación para el Oyente (P15)
4. Siendo optimistas (P11)
5. Mostrando demasiado interés por el Oyente (P3)
6. Construyendo o afirmando terreno en común entre Hablante y Oyente (P7)

7. Usando marcadores de identidad grupal (P4)
8. Estando de acuerdo con el Oyente (P5)
9. Exagerando interés, aprobación o simpatía por el Oyente (P2)
10. Incluyendo tanto al Hablante como al Oyente en la actividad (P12)

Mediante una comparación entre las tablas 3 y 4 se observa que las estrategias más empleadas en el módulo final son las mismas que las más recurrentes en el módulo inicial, únicamente cambia el orden de algunas de ellas a partir de la quinta. Dicha situación nos indica nuevamente que todos los participantes del diplomado favorecieron el establecimiento de un ambiente cooperativo, armonioso y recíproco para que se lograra el objetivo de la construcción colaborativa del conocimiento a distancia (Garrison y Anderson, 2005; Garrison, 2006).

Por su parte, las estrategias de **cortesía negativa (21.85%)** localizadas en el módulo final se mantuvieron casi en la misma proporción que en el módulo inicial, ya que su uso aumentó sólo 1.44% al final. De nueva cuenta, la ocurrencia de las estrategias más frecuentes en el módulo final se dio en el mismo orden que en el módulo inicial, es decir:

1. Siendo deferentes (frases establecidas como cortesía formal) (N5)
2. Nominalizando al Oyente en el enunciado (N9)
3. Siendo pesimista (para que el Oyente ofrezca comprensión) (N3)
4. Minimizando el grado de imposición de la Acción que Amenaza la Imagen Pública (AAIP) (N4)
5. Estableciendo la AAIP como regla general (N8)

Por lo tanto, en el módulo final se reitera el interés que el Hablante tiene por salvaguardar la imagen pública del Oyente con estas estrategias, situación que mantuvo hasta el final un ambiente colaborativo en el curso a distancia.

La mayor diferencia en relación con el módulo inicial ocurrió en el uso de las estrategias de **cortesía directa (8.45%)**, ya que éstas aumentaron 6.97% debido a que los participantes tendieron a expresarse de manera más directa y puntual que al principio del diplomado, lo cual forma parte de una evolución en la cortesía utilizada en el discurso virtual [tema que será abordado detalladamente en los siguientes apartados del presente capítulo].

Finalmente, el uso de estrategias de **cortesía encubierta (0.74%)** también disminuyó en comparación con el módulo inicial, lo cual forma parte de la evolución en la cortesía del discurso virtual mencionada en el párrafo anterior, ya que las interacciones del módulo final tendieron a ser más directas y sin rodeos, tanto que incluso se llega a un punto en el que éstas parecen ser muy transaccionales, tal como se verá en los resultados de la fase 2 del estudio. Las tres estrategias de cortesía encubierta que fueron usadas en el módulo final fueron:

1. Sea indirecto/dé indicios (OFF1)
2. Dé pistas de asociación (OFF2)
3. Haga preguntas retóricas (OFF10)

Al igual que en el módulo anterior, en el módulo final prevalece la preferencia por el discurso claro y directo por sobre el indirecto o encubierto. Nuevamente se confirma lo mencionado por Morand y Ocker (2003), así como por Vinagre (2008): los participantes prefieren apegarse al principio de claridad que al principio de cortesía en sus interacciones. Asimismo se reiteró con los resultados que los participantes están dispuestos a construir un ambiente de aprendizaje óptimo para que el curso en línea alcance sus objetivos académicos de colaboración y co-construcción del conocimiento.

7. Las estrategias de cortesía utilizadas por los tutores

Un punto interesante fue el rescate de las estrategias de cortesía empleadas solamente por los tutores para obtener una perspectiva más profunda respecto al tema estudiado. Las cuatro tutoras del **módulo inicial** utilizaron 237 estrategias de cortesía (de las 2,234 que fueron empleadas por todos los participantes), lo cual representó sólo el 10.61% del total. La tabla 5 muestra a continuación cuáles fueron las estrategias que cada tutora empleó en las actividades analizadas:

Tabla 5. Estrategias de cortesía utilizadas por las tutoras del módulo inicial (237 estrategias, equivalentes al 10.61% del total)

TUTORAS						
Estrategias de cortesía	E.C.O.	C.G.L.	E.L.P.	M.R.D.	Totales	Porcentajes
P1	20	10	1	12	43	18.14%
P15	22	8	0	3	33	13.93%
N5	14	6	1	12	33	13.93%
P11	3	11	1	6	21	8.86%
P4	4	9	0	3	16	6.75%
N8	1	10	0	5	16	6.75%
P13	4	7	0	4	15	6.32%
P2	2	2	1	5	10	4.22%
P3	2	3	0	5	10	4.22%
P7	2	5	1	0	8	3.39%
P12	1	4	0	3	8	3.39%
P5	0	2	0	3	5	2.10%
N4	1	3	0	1	5	2.10%
N9	0	4	0	1	5	2.10%
ON	4	0	0	0	4	1.70%
P14	1	1	0	0	2	0.84%
P10	1	0	0	0	1	0.42%
N7	0	1	0	0	1	0.42%
N3	1	0	0	0	1	0.42%
Totales					237	100%

De acuerdo con la tabla anterior (5), poco más de la mitad de las estrategias empleadas por las tutoras del módulo inicial se concentraron en atender los intereses, deseos o necesidades de los alumnos (P1); así como en ofrecerles empatía, comprensión o cooperación (P15), además de ser deferentes y optimistas con ellos –con frases que comúnmente se conocen como *cortesía*– (N5; P11).

Lo anterior se vincula estrechamente con el modelo de moderación en línea propuesto por Salmon (2011), debido a que ella menciona que en la primera etapa de un curso a distancia (“Acceso y motivación”) los tutores deben intervenir en los foros de discusión para ofrecer su ayuda a los estudiantes.

En la segunda etapa del modelo de Salmon (“Socialización en línea”), los tutores fungen como los anfitriones de la actividad académica por lo que sus intervenciones se enfocan en fomentar la socialización entre todos los participantes del curso en línea. Tal situación se ve reflejada a través del uso de marcadores de identidad grupal (P4); el ofrecimiento o petición de explicaciones a los alumnos (P13); exagerando interés, aprobación o empatía por los estudiantes (P2, P3); construyendo o afirmando un terreno en común con los alumnos (P7); incluyendo tanto al alumno como a sí mismas en la actividad (P12), y estando de acuerdo con los alumnos (P5).

Las estrategias de cortesía negativa restantes que también fueron empleadas por las tutoras del módulo inicial se manifestaron a través del establecimiento de la Acción que Amenaza la Imagen Pública (AAIP) como regla general (N8); minimizando el grado de imposición de la AAIP (N4); nominalizando al alumno en el enunciado (N9); impersonalizando al alumno y a sí mismas en el discurso (N7), y siendo pesimistas (N3). El 25.9% del total de estrategias pertenecieron a la cortesía negativa, lo cual se puede interpretar como presencia de distancia social a la hora de interactuar con los estudiantes.

La manifestación de reciprocidad (P14) y los ofrecimientos o promesas (P10) por parte de las tutoras fueron escasos, al igual que el uso de la estrategia de cortesía directa (ON). Ninguna de las tutoras empleó cortesía indirecta, situación que indica la preferencia por el discurso claro para evitar los malentendidos en el discurso virtual.

Por su parte, los cuatro tutores del **módulo final** emplearon 373 estrategias de cortesía (de las 1,350 que fueron empleadas por todos los participantes), lo cual representó el 27.62% del total. La tabla 6 muestra a continuación cuáles fueron las estrategias que cada tutor empleó en las actividades analizadas:

**Tabla 6. Estrategias de cortesía de los tutores del módulo final
(373 estrategias, equivalentes al 27.62% del total)**

TUTORES						
Estrategias de cortesía	J.C.R.	C.C.E.	L.K.	M.M.	Totales	Porcentajes
ON	23	11	20	9	63	16.90%

N5	13	22	10	7	52	13.94%
P1	12	15	7	12	46	12.34%
P13	23	12	8	2	45	12.06%
P15	0	15	11	16	42	11.26%
P11	2	11	4	10	27	7.23%
P3	4	9	4	9	26	6.98%
P2	3	6	0	5	14	3.75%
P7	1	5	3	4	13	3.48%
N9	8	1	1	2	12	3.21%
P4	1	3	0	7	11	2.95%
P12	0	3	1	3	7	1.90%
P5	2	3	0	0	5	1.35%
N4	4	1	0	0	5	1.35%
P8	0	1	0	0	1	0.26%
OFF2	1	0	0	0	1	0.26%
OFF1	0	0	1	0	1	0.26%
N8	0	1	0	0	1	0.26%
P14	0	0	0	1	1	0.26%
Totales					373	100%

El cambio más significativo en el uso de las estrategias del módulo final ocurrió con la cortesía directa (ON), ya que tuvo un incremento del 15.2% en comparación con el módulo inicial. Asimismo, este hecho demuestra que el discurso de los tutores también se experimentó una evolución, ya que más de la mitad de las estrategias de cortesía directa (63 de 114) fueron enunciadas por ellos; es decir, en el módulo final los tutores optaron por expresarse claramente y sin intenciones de contrarrestar el daño potencial de la AAIP.

Lo anterior se relaciona nuevamente con el modelo de la moderación en línea antes comentado (Salmon, 2011), pero en sus últimas etapas: “Intercambio de información”, “Construcción de conocimiento” y “Desarrollo”, debido a que en éstas el tutor se convierte en una guía, un facilitador o un medio para que el alumno construya reflexivamente su propio conocimiento y, a la vez, ayude con sus reflexiones críticas a los demás compañeros para que logren lo mismo.

Por lo tanto, de acuerdo con el modelo de Salmon (2011), dicho comportamiento era de esperarse en este módulo final, ya que los tutores reducen sus papeles de anfitriones para convertirse en facilitadores del conocimiento. Tal situación también se vio reflejada con la disminución del porcentaje de estrategias de cortesía positiva, ya que en el módulo inicial los tutores emplearon 72.58% de ellas, mientras que en el módulo final representaron el 63.82% del total. De esta manera se manifiesta que los tutores del diplomado ALAD están conscientes de las funciones que deben desempeñar para que los alumnos logren un aprendizaje significativo con su apoyo.

8. Relación de las estrategias de cortesía y la distancia de poder

Siete de 36 alumnos sí marcaron lingüísticamente la diferencia jerárquica entre ellos y sus tutoras. Esto nos indica que la mayoría del alumnado trató a sus tutores como pares, probablemente por el hecho de pertenecer a la misma comunidad de práctica todos los participantes (43 de los 44 participantes eran profesores de lenguas extranjeras, excepto una de las tutoras).

Tal distancia de poder se muestra en la tabla 7 a continuación, pero es importante mencionar que los ejemplos recopilados son todas las participaciones que capturaron distinciones jerárquicas, es decir, únicamente en siete mensajes de los más de 3,500 emitidos se pudo apreciar este fenómeno de manera clara.

Tabla 7. Evidencias de distancia de poder alumno-tutora

Alumnos	Edad	Evidencias tomadas de las interacciones
1. F.C.C. (alumno de Francia)	52 años	Hola maestra (P1) (P4), Gracias por la información del foro (N5). Saludos (N5).
2. V.M.G. (alumna del DF)	51 años	Hola maestra (P1) (P4), soy V. (v.m.) espero me ayude cuando llegue el momento de escoger módulo (P3) me siento como un niño en una dulcería se me antojan todos (P13). Ojalá y no se desespere conmigo, trataré de organizarme bien y cumplir a tiempo aunque me ponen nerviosa los límites de tiempo (N3).
3. A.O.P.B. (alumna del DF)	43 años	Hola a todas: (P1) Compañeras (P4), gracias por sus comentarios (N5). Maestra (P4): respecto a su pregunta de que si tengo en mente la identificación y después la sustitución, la respuesta es sí.
4. R.M.C. (alumna del DF)	40 años	Maestra: (P4) Creo que tiene razón (P5). Trabajo actualmente con alumnos de licenciatura, actualmente enseño primer nivel y quinto nivel de un total de seis niveles, las edades oscilan entre los 18 y 22 años aprox.
5. V.M.L.M.R. (alumna de Cabo San Lucas)	38 años	Buenos días profesora (P4) (N5): Mi nombre es V.M. y radico en Baja California Sur, estoy en el área de idiomas, Inglés, en la UABCS, y aún estoy familiarizandome con el diplomado, el sitio y sus herramientas (P13). Un saludo a todos (P1). Gracias maestra: (N5) (P4) Creo que la pregunta sería algo así [...]
6. R.G.S.B. (alumna de Mérida)	27 años	Estimada tutora (N5) (P4), estoy de acuerdo con usted en que es importante abordar el tema de los materiales (P3) (P5) (N9).
7. A.L.B.M. (alumna del DF)	24 años	Buenos días tutora (N5) (P4), Soy A., y leyendo un poco sobre usted a mi la música en portugués me relaja mucho (P7) (P13) (N9). Nunca he tenido la oportunidad de estudiar el idioma y desconozco lo que digan las letras, pero me parecería interesante hacerlo algún día. (P7)

Como se observa en la tabla anterior, de los siete alumnos que marcaron cierta distancia de poder en su discurso, cuatro son originarios del Distrito Federal (la capital del país mexicano), mientras que los otros tres provienen de otras partes de la República y el extranjero. Asimismo, las edades de los siete alumnos son muy variadas, ya que incluso la alumna más joven está entre ellos (de 24 años), por lo que no se puede hacer alguna

generalización en cuanto los grupos etarios de los alumnos con la distancia de poder mostrada en sus discursos.

Sobre el género de los alumnos y la distancia de poder mostrada sólo se puede indicar que uno de los siete alumnos es hombre, mientras que las demás son mujeres; además, la jerarquía mostrada se dirigió siempre hacia las tutoras (no al tutor). Sin embargo, debido a que la cantidad de mujeres en la muestra del presente estudio es mayor (34 de 44 participantes), tampoco se puede establecer alguna generalización trascendental respecto al género y la distancia de poder encontrados.

Finalmente, las estrategias de cortesía vinculadas con estas marcas de poder en el discurso son dos de cortesía positiva: use marcadores de identidad grupal (P4) y busque estar de acuerdo (P5); y dos de cortesía negativa: sea deferente (N5) y nominalice (N9). A través de éstas los alumnos manifiestan su respeto por las tutoras, así como la diferencia de poder que existe entre ellos.

Por su parte, las expresiones donde los tutores evidenciaron algunas marcas lingüísticas de poder sobre los estudiantes también fueron muy pocas, pero no se presentaron a través del uso del pronombre personal con tratamiento de cortesía “usted”, sino a través de su experiencia como tutores en línea. Revisemos la tabla 8 para observar algunos ejemplos:

Tabla 8. Evidencias de distancia de poder tutor-alumno

Tutores	Antigüedad en ALAD	Evidencias tomadas de las interacciones
1. E.C.O. (tutora del módulo inicial)	4 años	Hola G. (P1), bueno, esto de los trabajo en internet parece ser más sencillo, pero no lo es... (N3) tenemos que leer más (N8), ánimo (P15)... E.
2. E.L.P. (tutora del módulo inicial)	6 años	Hola C., V.1 y V.2, (P1) Un gusto conocerlas por este medio (P2). V.1, vas a ver que poco a poco te vas a familiarizar con este ambiente y pronto te sentirás más segura (P7) (P11). Saludos cordiales (N5) :)
3. C.G.L. (tutora del módulo inicial)	4 años	Hola! (P1) Es verdad que el combinar la jornada laboral con un proyecto de actualización docente resulta una tarea muy compleja (P5) (P7) (N7). De ahí la importancia de organizar muy bien nuestras actividades (P12) (N4). La planeación de las actividades es un punto muy importante para el logro de nuestras metas (N4), revisen muy bien el calendario para que puedan organizar sus tiempos (N8) (N9). Estoy segura que lo lograrán (P11) (N9). Seguimos en contacto (P11) C.
4. M.R.D. (tutora del módulo inicial)	10 años	Hola (P1) Creo que cumplir con los tiempos establecidos en el calendario implica mucha organización y constancia (N8), estoy segura de que lo van a lograr (P11) (N4). Saludos (N5) M.
5. J.C.R. (tutor del	8 años	Con el propósito de que se lean entre ustedes y de que reflexionen sobre la importancia de otros aspectos mencionados en la lectura, primero hago a

módulo final)		ustedes preguntas y el día de mañana voy a enviar mi comentario sobre sus participaciones (ON). Saludos (N5)
6. C.C.E. (tutora del módulo final)	13 años	Estimados compañeros del Equipo 2!!! (P2) (P4) (N5) Sean bienvenidos al Módulo de Problemas en la Enseñanza de Lenguas (P1) (P4). Soy C.C. y voy a ser su tutora en estas semanas. Vamos a compartir nuestras experiencias como docentes y ustedes van a ir desarrollando un proyecto de investigación. Espero su participación activa y puntual (P11) (OFF1). Sean bienvenidos!!!
7. L.K. (tutora del módulo final)	5 años	Escribe tus comentarios. (ON) Gracias. (N5)
8. M.M. (tutora del módulo final)	4 años	Hola R.: (P1) Ya vi tu pregunta y resume claramente lo que comentamos en la sesión de Skype (P3) (P15). Espero que la idea que te sugerí de usar cuentos cortos dramatizados para darles más seguridad y confianza, así como la posibilidad de mejorar su pronunciación, entonación y fluidez sea aplicable a tu contexto. (P11) (P15) Saludos hasta Toluca (P7) (N5) M.

Es notorio que los tutores del módulo final demuestran que a través de la experiencia que poseen del ambiente educativo virtual (ejemplo 2) están conscientes de que el trabajo en línea requiere dedicación, organización y constancia por parte de los alumnos para que alcancen las metas académicas establecidas por el diplomado.

Por su parte, los tutores del módulo final evidencian que sus funciones son más puntuales y directivas (ejemplos 5 y 7), mas no por ello descuidan su labor de facilitadores, de manera que siguen pendientes de las participaciones de los alumnos (ejemplos 6 y 8).

Las estrategias de cortesía vinculadas con la distancia de poder expresada por las tutoras del módulo inicial se aprecian en el establecimiento de la AAIP como regla general (N8) y mediante el atenuando de ser positivas con los alumnos (P11). Respecto a las estrategias que denotan el poder de los tutores del módulo final encontramos principalmente la directa (ON) para emitir órdenes, así como la encubierta (OFF1) para dar indicios de la AAIP de manera discreta, y la positiva (P11) para demostrar su apoyo e interés por los alumnos.

9. Reflexiones finales

Como se puede apreciar en la tabla 9 a continuación, los porcentajes de las cuatro estrategias principales indican que sí ocurrió una evolución en el uso de la cortesía a lo largo del año que duró el diplomado en línea.

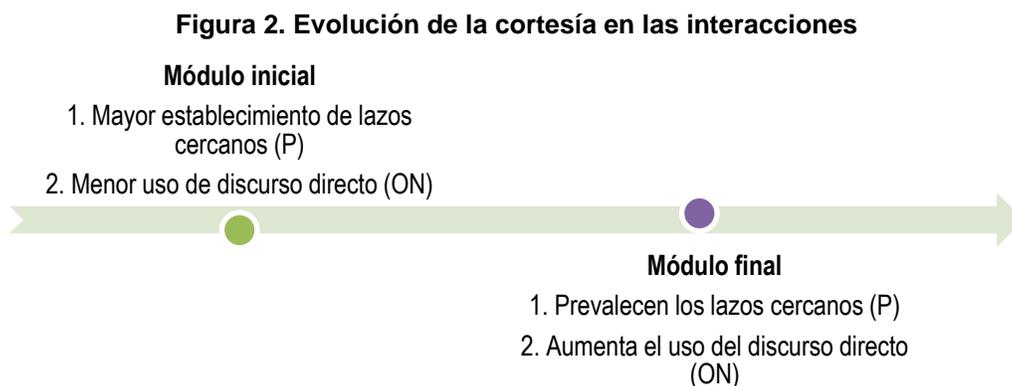
Tabla 9. Porcentajes de estrategias en ambos módulos

	Uso de cortesía directa (ON)	Uso de cortesía positiva (P)	Uso de cortesía negativa (N)	Uso de cortesía encubierta (OFF)
Módulo inicial	1.48%	77.04%	20.41%	1.07%
Módulo final	8.45%	68.96%	21.85%	0.74%

Es decir, aunque las estrategias de **cortesía positiva** prevalecieron en ambos módulos sobre las otras tres clasificaciones (negativa, directa y encubierta), el número de estrategias de cortesía directa aumentó notablemente en el módulo final, mientras que la cortesía negativa se mantuvo de manera similar en ambos módulos. Por otra parte, tanto la cortesía positiva como la cortesía encubierta disminuyeron su uso en las interacciones establecidas en los foros de discusión.

Lo anterior demuestra que conforme avanzó el curso en línea los participantes fueron más directos en su discurso, además de que redujeron el uso de cortesía positiva (la que se emplea entre personas muy cercanas), probablemente porque los alumnos tenían más de medio año interactuando entre ellos.

Asimismo, en el módulo final las interacciones se volvieron más “transaccionales”, es decir, cuando el tutor o el alumno solicitaban información específica acerca de algo (como responder preguntas, dar o pedir sugerencias o consejos, o pedir mayor información acerca de algo en específico), su interactuante respondía con la información requerida y nada más. La figura 2 presentada a continuación grafica la evolución de la cortesía antes mencionada:



De acuerdo con Morand y Ocker, (2003), los usuarios de la comunicación mediada por computadora pueden llegar a ser menos corteses y más directos cuando desean evitar malentendidos en dicha comunicación. Este hecho justifica que al final del diplomado ALAD haya aumentado la proporción de cortesía directa empleada, lo cual –a su vez– se relaciona con el ligero aumento de cortesía negativa, pues ésta sirvió para minimizar o atenuar el grado de imposición que pudieran llegar a tener las instrucciones de los tutores o las peticiones mutuas entre los alumnos.

10. Referencias bibliográficas

Aguado, L. (2010). *La actualización de docentes de lenguas a distancia en el CELE-UNAM: Un análisis del uso de foros como herramienta de aprendizaje colaborativo*. Tesis de maestría. España: Universidad de Barcelona.

- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in language usage* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University.
- Contijoch, M. C. (2009). *Beliefs, discourses and perceptions: a study of online tutor's feedback and learners' perceptions from an online diploma course in Mexico*. Tesis de doctorado en Lingüística Aplicada. Australia: Macquarie University.
- Garrison, D. (2006). Online collaboration principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10 (1): 25-34.
- Garrison, D. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. [Traducción de Alicia Fuentes Calle]. Barcelona: Octaedro.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morand, D.A. y Ocker, R.J. (2003). *Politeness theory and computer-mediated communication: A sociolinguistic approach to analyzing relational messages*. Proceedings of the 36th Hawaii international conference on system sciences (HICSS-36). Los Alamitos: IEEE Pres. Disponible en: <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2003/1874/01/187410017b.pdf>
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (3ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Vinagre, M. (2008). Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges. *Computers & Education. An International Journal*, 3 (50): 1022-1036. doi: 10.1016/j.compedu.2006.10.002