



Negociación de roles en grupos escolares de facebook: Estudio de caso

Rol's negotiation on school groups of facebook: study case

Fecha de recepción:
01/03/2016
Fecha de aceptación:
06/082016

Lucía Francisca Godoy

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires,
Argentina
luciagodoy00@hotmail.com

Palabras clave:
redes sociales,
educación,
tecnología,
comunicación,
roles sociales

Keywords:
social network,
education,
technology,
communication,
social actor

Resumen

En este trabajo se analiza la negociación de roles sociales entre estudiantes y docentes en contextos interactivos mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación; se trata de un grupo de *Facebook* en el que participan alumnos y profesores. Desde del marco teórico de la Lingüística Sistémico Funcional y de la Teoría de la Multimodalidad, se busca dar cuenta de la realización de la metafunción interpersonal en las interacciones del grupo de *Facebook*. A partir del aparato metodológico de la Etnografía de la Comunicación y del Análisis de la Conversación, se observaron los roles asumidos por los participantes en sus interacciones discursivas y los recursos utilizados. El estudio revela que en un espacio virtual como *Facebook*, los roles tradicionales entre docentes y alumnos se reconfiguran a través de recursos que mitigan el grado de imposición entre participantes y propician el cuidado de la imagen de los interlocutores, a la vez que permiten el desarrollo de relaciones de intercambio y de afecto entre los sujetos. El desarrollo de un espacio virtual educativo en una red social tan extendida y utilizada facilita la comunicación entre los sujetos y contribuye

con la educación, preservando las imágenes sociales de docentes y alumnos.

In this paper we attempt to analyze the negotiation of social roles between students and teachers in the new interactive contexts mediated by technological medium. The object of the analysis is a school group in the social network Facebook. From the theoretical framework of Systemic Functional Linguistics and Multimodal Theory, we attempted to account for the realization of interpersonal metafunction in this Facebook group; and, from the methodological apparatus of the ethnography of communication and conversation analysis, we describe the interactions to observe the roles played by participants in their discursive interactions and the resources they use. The study reveals that in a virtual space as Facebook, the traditional roles between teachers and students are reconfigured through resources that relieve the extent of imposition of participants over others and others that promote the care of the image of the partners; while it is enabling the development of trade relations and affection between subjects. The development of an educational virtual space in a social network facilitates communication between subjects and contributes to education in the classroom space, without jeopardizing the social images of teachers and students.

Introducción

En las últimas décadas, se produjo en la Argentina un significativo aumento en el acceso a internet y en el uso de dispositivos tecnológicos y programas digitales (Mateu, 2009). Datos estadísticos recientes nos muestran que el 67% de los hogares del país tiene acceso a una

computadora y el 61,8% a internet, y entre los sujetos mayores a los 10 años, el 78% utiliza celulares, el 68% computadoras y el 66% utiliza internet con regularidad (INDEC, 2015). Las actividades que se realizan en internet varían según la edad y los intereses de los usuarios. Una encuesta realizada por Unicef Argentina¹ señala que entre los adolescentes las actividades más frecuentes son las relaciones con amigos o familiares en redes sociales y chats (82% de los casos), la participación en juegos *on line* (63%), la búsqueda de información con fines escolares (61%), el acceso a series y películas (59%) y la descarga de programas, juegos y música (51%). Estos datos revelan que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han penetrado profundamente en las prácticas sociales de los sujetos y han causado profundas transformaciones en el espacio social y comunicacional, a la vez que han generado nuevos desafíos en la educación, que se ve interpelada a posicionarse frente a los cambios que generan las TIC en las formas de producir y circular conocimientos.

Frente a esto, se ha propuesto la inclusión de dispositivos y recursos digitales en el terreno escolar, lo que ha generado (según las preferencias de profesores e instituciones) el desarrollo de aulas virtuales, softwares educativos, plataformas virtuales y también el uso de redes sociales para propiciar la comunicación entre docentes y alumnos. Sin embargo, la comunicación mediada por computadoras produce nuevas formas de socialización y genera espacios de interacción con patrones comunicativos que son establecidos y negociados en cada caso (Noblía, 2012). Por eso, los roles educativos tradicionales, garantizados por el dispositivo áulico, se redefinen en un nuevo espacio de interacción caracterizado por la espontaneidad de la comunicación y las relaciones horizontales. En este trabajo, nos interesa analizar las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos en espacios educativos *on line* mediados por la tecnología.

Las TIC: cambios comunicacionales y transformaciones en la educación

Este artículo se inserta en el cruce de campos disciplinares diferentes:

por un lado, se relaciona con aquellos trabajos que se abocan al análisis de las redes sociales digitales y las nuevas formas de comunicación en internet. Por otro lado, aporta a la discusión de aquellos estudios que investigan el uso de las TIC en el ámbito educativo. A continuación, revisaremos algunas de las principales líneas de investigación y sus hallazgos recientes.

El desarrollo de internet y el constante avance tecnológico han producido notables modificaciones en las formas de interacción social, lo que implica el surgimiento de nuevos espacios de comunicación entre las personas y de nuevos patrones interactivos. Entre ellos, Manuel Castells (2001) señala el fin de las limitaciones espaciales y temporales, la posibilidad del anonimato y la potenciación de la sociabilidad, tanto *off line* como *on line*. Todo esto implica la reconfiguración de las identidades en el espacio interactivo de internet, en donde se reestructuran las relaciones sociales a partir de las posibilidades que brindan los medios digitales. Jeffrey Boase y Barry Wellman (2006) han estudiado la comunicación mediada por tecnologías y señalan que, tanto las visiones utópicas como las distópicas acerca del futuro de las relaciones sociales, son inadecuadas porque parten de un determinismo tecnológico que ignora cómo influyen los roles de los individuos en las situaciones *off line* y *on line*. Asimismo, el trabajo de Valentina Noblía (2012) aporta a esa discusión, ya que analiza las relaciones interpersonales en el chat para dar cuenta de los procesos lingüísticos y discursivos de negociación y construcción de la identidad en interacciones sociales mediadas por la tecnología.

Respecto de la consolidación de grupos virtuales, Malcolm Parks (2011), a partir de su trabajo sobre *Myspace*, observa que en los sitios de redes sociales se conforman comunidades virtuales en las que los usuarios asumen un compromiso con rituales compartidos, siguen patrones de interacción acordes a las regulaciones sociales propias del medio y contribuyen en la formación de conexiones y relaciones con otros miembros, de ese modo promueven los lazos emocionales y un sentido de pertenencia y de identificación con esa comunidad. Otros trabajos han encontrado limitaciones en la comunicación grupal en internet, por ejemplo, Lucía Thierbach (2006) analiza un foro virtual y observa que allí

prima la comunicación instantánea y simultánea, pero con un bajo nivel de compromiso por parte de los participantes, quienes escriben sus opiniones pero no consideran a los otros participantes ni responden sobre sus intervenciones, imposibilitando los acuerdos grupales y propiciando el abandono de las discusiones.

Las redes sociales y los instrumentos tecnológicos de comunicación reconfiguran la forma de relacionarse con otros y también de construir la propia identidad. Esto es especialmente pertinente en relación a los jóvenes, quienes han sido considerados parte de una generación interactiva, en tanto crecen utilizando computadoras y celulares, y pasan mucho tiempo delante de diferentes pantallas con múltiples finalidades, por lo cual, los instrumentos tecnológicos se han convertido para ellos en articuladores de sus relaciones sociales (Bringué Sala, 2008). A partir de la consideración de estas transformaciones comunicacionales resulta pertinente el estudio del impacto de la comunicación mediada por TIC en los ámbitos educativos, ya que las mismas generan la posibilidad de disponer de recursos que promuevan la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre profesores y alumnos. Carlos Marcelo (2002) reflexiona sobre los cambios que trae la sociedad de la información en los estudiantes, y se pregunta cómo esto reposiciona a los docentes en un campo educativo transformado, concretamente cómo afectaron los cambios a los profesores y cómo se debe pensar su trabajo hoy en día. Dentro de estos lineamientos, se han producido algunos estudios de caso, por ejemplo, Tomas Folch y Segovia Tamayo (2008) analizan el impacto de las TIC en la comunicación universitaria entre profesores, y señalan que en la actualidad se vuelve casi un imperativo plantear estrategias y desafíos para mejorar la calidad en el ámbito universitario en relación a la tecnología. Por otro lado, María Eugenia Collebechi y Adriana Imperatore (2010) analizan los intercambios didácticos en foros de aulas virtuales del nivel superior y observan que los espacios de comunicación asincrónicos definen un tipo de comunicación diferida que, al permitir la recapitulación y la reelaboración de actividades, puede favorecer la apropiación de los saberes por parte de los estudiantes.

A raíz de estos avances, se puede señalar que las TIC y el uso de

las redes sociales han generado importantes transformaciones en la comunicación en general, y resultan de particular pertinencia sus potencialidades en el terreno educativo, especialmente en términos de cómo se posicionan los sujetos en los intercambios mediados por dispositivos técnicos y cómo se construyen los roles educativos en los procesos interaccionales a través de internet.

Objetivos y Marco Teórico

El objetivo del presente trabajo es contribuir con el estudio del impacto y las modificaciones que han introducido las TIC en el terreno educativo, específicamente en cuanto a las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos en contextos virtuales, en este caso, un grupo en *Facebook*. Este se trata de un medio interactivo en el que los participantes pueden publicar contenidos y a la vez comentar o intervenir sobre las publicaciones de otros miembros del grupo. Asimismo, es pertinente señalar que *Facebook*, como otros sitios de redes sociales, les permite a los individuos construir un perfil público o semipúblico, articular una lista de usuarios con quienes desean compartir una conexión y, a su vez, conectar con otros usuarios dentro del sistema para conocer personas o conectarse en nuevos espacios con sujetos con los que comparten conexiones *off line* (Boyd y Ellison, 2007). Las redes sociales virtuales comparten aspectos de las redes sociales tradicionales, compuestas por un conjunto finito de actores y las relaciones entre ellos, y cuya estructura afecta el tipo y el contenido de vínculos que se puedan producir allí (Requena Santos y Ávila Muñoz, 2002).

Siguiendo tales conceptos, en el trabajo buscamos analizar cómo se configuran las relaciones sociales en un espacio educativo virtual generado dentro de la red social *Facebook* a partir de las elecciones discursivas que los sujetos realizan dentro del sistema lingüístico para expresar aquellos significados que quieren transmitir. Por lo tanto, nos ubicamos dentro del marco teórico de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), que entiende al lenguaje como un sistema de recursos con los cuales los hablantes pueden construir e interpretar significados en diversos contextos

sociales; y que les permite cumplir con ciertas funciones específicas en la sociedad, metafunciones comunes a todos los grupos humanos, como la representación de la experiencia (metafunción ideacional), la vinculación social (metafunción interpersonal), y la construcción de textos organizados (metafunción textual) (Halliday, 1978). Específicamente, la metafunción interpersonal se realiza en el nivel de la cláusula a través del sistema del modo, ya que los sujetos asumen un rol en su propio discurso y les asignan —complementariamente— a sus interlocutores un lugar en el intercambio.

En este marco teórico, Elsa Ghío y María Delia Fernández (2008) postulan que en los actos de habla se pueden reconocer fundamentalmente dos tipos de roles discursivos, dar y demandar, y el objeto demandado o dado puede ser una información, o un bien o un servicio, ambas posibilidades se combinan generando las siguientes opciones discursivas:

Tabla 1.
Opciones Discursivas

| | BIENES Y SERVICIOS | INFORMACIÓN |
|--------------|--------------------|-------------|
| DAR | Ofrecimiento | Declaración |
| PEDIR | Orden | Pregunta |
| | PROPUESTA | PROPOSICIÓN |

(Guío y Fernández, 2008)

Los roles que asumen y otorgan los sujetos no se establecen unívocamente y para siempre, sino que se gestan y negocian en las interacciones. Para analizarlos es relevante el sistema de modo, que se observa en la cláusula en el sujeto modal, el operador finito que expresa el tiempo del verbo, la modalidad, los adjuntos modales y la polaridad, lo que permite estudiar cómo se posiciona el hablante frente a sus dichos.

Sin embargo, en un medio digital como es *Facebook*, las elecciones discursivas de los hablantes no se limitan al sistema lingüístico, sino que

existen al alcance recursos visuales de distinto tipo que permiten construir el significado de nuevas maneras. Jeff Bezemer y Gunther Kress (2014), analizaron la página de *Facebook* de un joven de 12 años y observaron que las nuevas posibilidades comunicativas brindadas por la tecnología, específicamente el uso de diferentes modos semióticos (verbal, imágenes, gestos) en nuevas composiciones multimodales, transforman la comunicación. Para este análisis es pertinente la Teoría de la Multimodalidad, que intenta dar cuenta de cómo los nuevos medios digitales y tecnológicos alteran la manera en la que los sujetos producen y consumen conocimientos y bienes culturales. Si bien siempre el lenguaje formó parte de una combinación multimodal, uno de los principales aportes de esta teoría es la consideración de que cada uno de los modos semióticos tiene un potencial de significado propio, es decir, que ha adquirido una especialización funcional. Por eso, es necesario estudiar los materiales del corpus en relación con las combinaciones de múltiples recursos semióticos y las nuevas formas de diseño que ellos tienen (Jewitt, 2009; Kress, 2005).

Corpus y Metodología

Dentro de tales lineamientos teóricos, hemos analizado un grupo de *Facebook* del que forman parte doce profesores y treinta y ocho estudiantes, quienes promedian los trece años y cursan el primer año de la secundaria en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires. La escuela impulsa el desarrollo de grupos de *Facebook* que reúnan a los estudiantes y los profesores de cada división, a fin de favorecer la comunicación en un espacio fuera del aula.

Para analizar las relaciones interpersonales en este grupo hemos seleccionado un corpus de veinte publicaciones desde el inicio de clases hasta el receso invernal. Priorizamos la selección de aquellas publicaciones en donde se registrara la mayor participación interactiva de profesores y de estudiantes, y la variedad en cuanto a las temáticas y a los participantes de los intercambios.

El trabajo etnográfico nos permitió observar (sin perturbar) las

relaciones interpersonales entre los sujetos en un campo social virtual, ya que a partir de la aceptación de nuestra presencia en el grupo, hemos recogido datos relevantes sin participar en ninguna intervención grupal. Asimismo, siguiendo las pautas de la Etnografía de la Comunicación, entendemos que los actos comunicativos del grupo de *Facebook* constituyen prácticas situadas social y culturalmente, con significados y patrones propios de una comunidad discursiva particular. En este sentido intentamos describir los actos comunicativos considerando el género o tipo de suceso, el tema, el propósito comunicativo, el marco situacional, el tono del suceso, los participantes, la forma del mensaje, su contenido, la secuencia de actos comunicativos, las reglas de interacción y las normas de interpretación (Saville-Troike, 1982). Por otro lado, gracias los conceptos aportados desde el Análisis de la Conversación pudimos analizar las interacciones que se llevan adelante en la red social y las características de dichos diálogos, para observar allí cómo los sujetos intervienen en las publicaciones y se posicionan en las interacciones, a la vez que participan de una organización conversacional que les permite establecer un marco de actividad y de comprensión mutua (Liddicoat, 2007; Duranti, 2010).

El corpus fue analizado en los lineamientos teóricos y metodológicos antes presentados, lo que nos permitió realizar una serie de observaciones particulares y generales que expondremos a continuación. El examen de los datos consta de dos secciones, en la primera se realiza un análisis cualitativo de tres ejemplos del corpus, que nos permite observar la construcción de roles por parte de docentes y alumnos a través de las interacciones en *Facebook*. En un segundo momento se realiza un análisis cuantitativo de los turnos y las cláusulas del corpus, y de las modalidades y las opciones discursivas utilizadas por docentes y alumnos, para observar si existen tendencias generales que nos permitan hacer afirmaciones legítimas acerca de la comunicación entre profesores y estudiantes en el espacio virtual.

Análisis

Ejemplo 1: Negociación de significados y acciones grupales

El primer ejemplo ilustra la forma en la que se utilizan los grupos de *Facebook* para instalar aspectos que trascienden el espacio del aula y también nos permite observar el proceso de negociación entre los participantes para llegar a acuerdos determinados alrededor de las acciones grupales y ciertos significados particulares.

Se trata de una publicación realizada por una alumna con la finalidad de generar un acuerdo democrático sobre la portada del grupo de *Facebook*. La publicación genera una interacción con dieciséis comentarios de la que participan tanto otros alumnos como una docente. El análisis de las intervenciones en cláusulas nos arroja el siguiente resultado: el 42% del total de cláusulas son producidas por la docente (P1), mientras que el 58% restante es producido por distintos alumnos, lo que revela que individualmente, la profesora es quien más interviene en el diálogo, ya que produce más cláusulas que la estudiante que más participa (A1), de quien parten el 21% de las cláusulas de la interacción.

Tabla 2.
Análisis del ejemplo 1

| hablante | Sujeto modal | Finito | Predicador | Complemento | Adjunto | Adjunto modal | Opción comunicativa | Cláusula |
|----------|--------------|---------|------------|--|----------------------------|---------------|----------------------|----------|
| A1 | (yo) | (digo) | | hola chicos | | | ofrecimiento: saludo | 1 |
| | (yo) | Subo | | una foto | | | Ofrecimiento | 2 |
| | (nosotros) | Votemos | | que foto del proyecto ponemos de portada | en el grupo | | Orden/petición | 3 |
| | (uds) | Voten | | | Abajo | | Orden | 4 |
| A2 | (yo) | (voto) | | el primero | | | Declaración | 5 |
| A3 | (yo) | (voto) | | el último | | | Declaración | 6 |
| P1 | (yo) | (digo) | | hola!! | | | ofrecimiento: saludo | 7 |
| | (uds) | Pueden | Proponer | Otro | que no esté ahí si quieren | | Ofrecimiento | 8 |

| | | | | | | | | |
|----|--|-------------|--|---|--------------------|------------------------------|-------------|----|
| | las fotos | Cump len | | con el tamaño | para la portada | NOMBR E Vocativo | Pregunta | 9 |
| A4 | (yo) | (voto) | | Ultimo | | | Declaración | 10 |
| A5 | (yo) | (voto) | | El ultimo | | | Declaración | 11 |
| A6 | (yo) | (voto) | | El último | | | Declaración | 12 |
| A1 | (las fotos) | Cump len | | el tamaño | | Sí profe | Declaración | 13 |
| A7 | que los tamaños de algunas quedan mal de portada | Parece | | Me | | | Declaración | 14 |
| P1 | Cuál | Sería | | "el último" | | Perdón | Pregunta | 15 |
| A4 | (el último) | (es) | | el de color | | | Declaración | 16 |
| P1 | (ese) | (es) | | el suri | | | Declaración | 17 |
| P1 | (el suri) | (es) | | la cría del ñandú | | | Declaración | 18 |
| A8 | (yo) | (voto) | | El ultimo | | | Declaración | 19 |
| P1 | (el último) | (es) | | el suri | | NOMBR E (A8): vocativo | Declaración | 20 |
| A9 | (yo) | (voto) | | el primero | | | Declaración | 21 |
| P1 | (yo) | Dije | | les; que los chicos de 1ro sociales les sacaron fotos a sus propios trabajos | Ayer | | Declaración | 22 |
| | la profe de plástica | Subio | | algunos de los realizados por ustedes | | | Declaración | 23 |
| | votar sus propias produccc iones | Parece | | me; mas interesante | | No? | Declaración | 24 |

En su publicación, la alumna (A1) intenta propiciar un acuerdo entre sus pares a partir de una votación virtual, por eso utiliza tanto la modalidad asertiva para explicar la votación, como la modalidad deóntica

para comprometer a los estudiantes a votar en los comentarios. Ghío y Fernández (2008) señalan que las opciones discursivas activan una respuesta esperada o preferida, que se manifiesta como un apoyo al primer hablante, y una respuesta alternativa o no preferida, que se manifiesta como una confrontación. La orden en la publicación genera la expectativa de su cumplimiento. Los estudiantes, en general, cumplen con esta orden, expresando con declaraciones cuál es la imagen que eligen. En sentido opuesto, existen dos sujetos que participan con respuestas alternativas, ya que ambos consideran que las imágenes que ha seleccionado y publicado la alumna no cuentan con el formato adecuado. En sus intervenciones podemos observar el uso de recursos que intentan mitigar lo que se podría considerar como un ataque a la primera hablante. La profesora, en la cláusula 9, elige realizar una pregunta para expresar sus dudas respecto de las imágenes; la modalidad interrogativa le permite modular su intervención y preservar la imagen de A1. Otro alumno, (A7), en la cláusula 14 manifiesta la misma duda, pero a través de una declaración. La mitigación en este caso va a estar puesta en la modalización verbal, que le permite presentar sus dichos como una opinión y no como una verdad, a través de la expresión “me parece que”. Además utiliza un recurso multimodal con efecto atenuante: un *emoji*² sonriente que mitiga el efecto de la respuesta alternativa y de lo que puede considerarse una agresión a la imagen de la primera hablante.



IMAGEN 1

Además, la docente en 8, 22, 23 y 24 manifiesta una orientación a dirigir o supervisar el proceso de elección de las imágenes. A pesar de que se trata de un acto de habla directivo, se utilizan diversos recursos para mitigar la afectación de las imágenes de los estudiantes y disminuir el compromiso generado. En 8 se utiliza el verbo modal “poder” para ofrecerles a los alumnos la posibilidad de proponer otras imágenes para la

votación. En 22, 23 y 24, la propuesta se va a realizar de manera indirecta a través de declaraciones y de la manifestación de la opinión respecto de cómo debe ser la imagen de la portada, con una fuerte valoración en el sintagma “más interesante” de la cláusula 24 que se cierra con una coda “no?”, cuyo carácter interrogativo constituye una estrategia de cortesía orientada a buscar la aprobación por parte de los estudiantes.

A partir de la cláusula 15 se produce una tensión interaccional en torno a los significados y los conocimientos, ya que la profesora quiere saber a qué se están refiriendo los alumnos cuando dicen “la última”, que es la respuesta mayoritaria en los comentarios. La profesora utiliza la modalidad interrogativa que le permite posicionarse en el rol del desconocimiento y, además, utiliza un recurso mitigador como es “perdón”, para disminuir el efecto negativo que una nueva intromisión en las votaciones podría generar. Ante la respuesta de un estudiante “la de color” en la cláusula 16, la profesora interviene nuevamente y, al no considerar que esa respuesta sea satisfactoria, repara la expresión que los estudiantes utilizan, cuando en 17 declara “el suri”. En 18 la profesora explica qué es un suri, y luego en 20, repara el comentario de una alumna, quien en 19 ha votado nuevamente por “la última” imagen. El direccionamiento en la corrección de la cláusula 20 se enfatiza por el uso del recurso multimodal del “etiquetado”, que es una posibilidad que brinda *Facebook* para seleccionar a un sujeto entre todos los participantes del grupo (o eventualmente de la red social) y asignarle el lugar de interlocutor privilegiado. A diferencia de los comentarios previos de la docente, que se dirigían en general a todos los estudiantes, aquí se intenta llamar la atención de la alumna al señalar su nombre en azul, y luego, con el uso de las mayúsculas se profundiza el carácter normativo de la intervención.

A partir de lo observado podemos decir que en la red social se abren espacios múltiples de comunicación en los que se contribuye para llegar a acuerdos determinados o se debaten intervenciones específicas sobre el espacio. En el ejemplo hay una interacción cuya dinámica tiene que ver con la construcción de agenda: mientras que el intercambio gira alrededor del acuerdo acerca de la imagen de la portada, podemos ver dos órdenes diferentes en la construcción de la agenda del grupo, mientras

que los estudiantes utilizan criterios ordinales (“el primero”, “el último”) y visuales (“el de colores”) para determinar cuál es la figura que eligen, la docente presenta otra agenda, que es la del conocimiento, especificando cuál es el nombre de esa figura que están votando. Por otro lado, también hay espacio para discutir las cuestiones técnicas alrededor de los tamaños de imagen apropiados. Registramos en la interacción una puja para imponer los propios puntos de vista y tomar decisiones en un marco no escolar. En general, el conjunto de los alumnos participa de manera comunitaria al cumplir la consigna que plantea una compañera. Las participaciones de la profesora, en cambio, son respuestas alternativas, que reformulan las intervenciones de los alumnos, hacen preguntas y plantean nuevas posibilidades en la elección. La profesora, a través de sus intervenciones, construye su rol docente en este espacio virtual al guiar las intervenciones, brindar conocimiento y corregir a los estudiantes. Sin embargo, la utilización prolífica de recursos lingüísticos mitigadores y las elecciones modales de la docente nos revelan que se trata de un espacio donde se deben renegociar las relaciones sociales para lograr intercambios constructivos cuidando las imágenes de los sujetos.

Ejemplo 2: Explicación de consignas escolares en la red

En el próximo ejemplo observamos cómo el grupo de *Facebook* estudiado funciona como un espacio que extiende de manera virtual la situación del aula, ya que se produce en la red social un intercambio alrededor de una indicación bibliográfica. Resulta especialmente pertinente para nuestro estudio porque a partir de él podemos ilustrar el proceso de negociación entre docentes y alumnos al respecto de las consignas académicas.

Tabla 4
Análisis del ejemplo 2

| Habla nte | Sujeto modal | Finio | Predicador | Complemento | Adjunto | Adjunto modal | Opción comunicativa | Cláusula |
|-----------|--------------|----------|------------------------------|--|--------------------------------------|---------------|----------------------|----------|
| PI | (yo) | (digo) | | hola chicos | | | ofrecimiento saludo | 1 |
| | (yo) | dejo | | les; una breve introducción a la historia del pueblo de Israel | acá; para que bajen | | ofrecimiento | 2 |
| | (yo) | dejo | | el mismo texto | en la fotocopia dora | | declaración | 3 |
| | (yo) | (digo) | | saludos | | | ofrecimiento: saludo | 4 |
| A1 | (nosotros) | tenemos | que llevar | eso; lo | el martes | ?? | pregunta | 5 |
| PI | (uds) | tiene | que ir leyendo | lo | para completar lo que vimos en clase | | orden | 6 |
| | (uds) | tiene | que llevar (leer y estudiar) | el texto que les mandé la semana pasada sobre la Biblia | | | orden | 7 |
| A1 | eso | sería | | para completar, osea saber un poco kaas lo que leímos | | ?? | pregunta | 8 |
| PI | (eso) | (es) | | para completar lo de la línea histórica | | | declaración | 9 |
| A1 | (nosotros) | llevamos | | eso; lo | el martes | entonces, no | declaración | 10 |

En este ejemplo una profesora de Formación Religiosa hace una publicación para dar una indicación bibliográfica sobre su materia, a la vez que envía el material de consulta. En los comentarios se produce un intercambio entre la docente y uno de los alumnos acerca la consigna para trabajar con esa bibliografía. El conteo de cláusulas nos revela que el 70% de ellas fue producido por la docente y el 30% por el estudiante. En 2, 3 y 9, la profesora utiliza la modalidad asertiva, aunque en 2 y 9 da indicaciones, evita utilizar la modalidad deóntica. En 2 presenta sus dichos

como un ofrecimiento para los estudiantes, y la modalidad deóntica aparece en una subordinada, y en 9 se focaliza en la utilidad del material. Sin embargo, la modalidad asertiva en las cláusulas 2 y 3 no especifica la consigna al poner el foco en los materiales y no en las acciones de los estudiantes. Ante eso, un alumno manifiesta sus dudas en las cláusulas 5 y 8 utilizando la modalidad interrogativa. La docente, para resolver las dudas del estudiante recurre, en 6 y 7, a la modalidad deóntica que le permite aclarar con celeridad cuál es la consigna. En este intercambio la asignación y toma de roles entre docentes y alumnos, se asemeja al modelo tradicional del aula, ya que el docente es quien da las indicaciones —las órdenes— para los alumnos, y ellos, al no entender algo preguntan qué es lo que deben hacer. Al mismo tiempo podemos observar que existe una construcción interactiva y colaborativa de los mensajes, ya que el estudiante en 8 y en 10, contribuye a la construcción de la consigna, produciendo una interpretación en 8 de lo que la profesora ha dicho en 6, y elaborando una conclusión en 10 de lo que la profesora ha señalado en 7, para confirmar que ha comprendido lo que debe hacer. Es decir que se produce una interacción colaborativa en la cual la profesora y el alumno participan para aclarar las consignas y facilitar la comunicación fuera del aula.



La negociación gira en torno al significado de los verbos “llevar” y “completar”. En 5 el alumno pregunta si tienen que llevar ese material para la clase siguiente, y ante eso, en 6 se aclara que es para completar lo visto en clase. Sin embargo, en 7 la profesora en un paréntesis después del verbo “llevar” reformula o repara, para aclarar qué es lo que significa “llevar” para ella, es decir “leer y estudiar”. Pero en 10 el alumno vuelve a utilizar el verbo “llevar”, con el mismo significado de 5, es decir concurrir a la escuela con un texto. En 8 el estudiante hace un uso intransitivo del verbo “completar”, lo que determina una negociación al respecto de su significado y con el conector de reformulación “o sea” lo define como “saber un poco más lo que leímos”, y la profesora lo aclara en 9 con el complemento directo. A partir de esa interacción podemos ver cómo, tal vez paradójicamente, la profesora finalmente aclara que la consigna es no leer ni estudiar el material, al señalar que es para “completar” un tema ya visto, pero que no hay que “llevarlo”, entendiendo “llevar” por el significado que con el que ella había teñido este verbo en 7.

Ejemplo 3: Grados de compromiso y afectividad

Este ejemplo resulta particularmente interesante por el nivel de compromiso afectivo que se puede observar en él. Desde la Teoría de la Valoración (Martín, 2000; Kaplan, 2004) se ha propuesto que los hablantes utilizan distintos recursos lingüísticos para expresar valor y evaluación intersubjetiva, por ejemplo, para manifestar una actitud afectiva en sus enunciados, es decir para indicar sus emociones positivas o negativas y que dichas emociones se concentran en los grupos de la felicidad, la seguridad y la satisfacción (Kaplan, 2004, p. 62).



En este ejemplo podemos observar que todas las cláusulas que forman parte de la publicación de la profesora y de los comentarios de los estudiantes manifiestan una actitud afectiva positiva, que tiene que ver con la expresión del deseo de felicidad futura y que reafirma los vínculos afectivos a través de la declaración explícita de cariño.

En su publicación, la profesora les desea a sus alumnos que tengan unas felices vacaciones y les manifiesta su cariño. Este mensaje no es de carácter educativo ni contribuye con la organización futura de las clases, pero colabora con el refuerzo de los lazos sociales afectivos entre los docentes y alumnos. Los estudiantes, al responder esa publicación, aceptan la actitud afectiva de la docente y manifiestan su retribución. De este modo contribuyen a la consolidación de este lazo a través de las dos posibilidades que *Facebook* les habilita: dieciséis alumnos ponen “me gusta” y algunos contestan en los comentarios, agradeciendo el deseo de la profesora y manifestando su reciprocidad. Tanto la opción de señalar “me gusta”, como la de introducir un comentario son dos posibilidades que brinda la red social para que los participantes puedan responder a una publicación determinada. La opción de señalar “me gusta” involucra un menor compromiso que el comentario, ya que no requiere la producción de un mensaje verbal sino que el turno interaccional se cumple con

esa opción que valora positivamente la publicación. Por otro lado, es una estrategia que favorece la despersonalización, ya que no identifica (a primera vista) quiénes son los sujetos que han colocado “me gusta” y simplemente cuenta la cantidad de personas que han elegido esa opción. Por otro lado, por las características propias del verbo gustar, la posición de sujeto gramatical está ocupada por la publicación, y el participante (el sujeto lógico) ocupa la posición de dativo, lo que contribuye con la disminución del grado de compromiso en la respuesta. En cambio, la opción de comentario involucra un mayor compromiso por parte de los participantes, que en su turno interaccional responden a la publicación, como veremos a continuación.

Tabla 4
Análisis del ejemplo 3

| hablante | sujeto modal | Finito | Predicador | Complemento | adjunto | adjunto modal | Opción comunicativa | Cláusula |
|----------|--------------|-----------|------------|--------------------|--------------|---------------|------------------------------|----------|
| P1 | (yo) | (digo) | | Felices vacaciones | | | declaración | 1 |
| | (yo) | quiero | | los | mucho | | declaración | 2 |
| A1 | (yo) | (digo) | | gracias, profe | | | ofrecimiento: agradecimiento | 3 |
| | (yo) | (digo) | | igualmente | | | declaración | 4 |
| A2 | (yo) | (digo) | | gracias, profe | | | ofrecimiento: agradecimiento | 5 |
| | (yo) | (digo) | | igualmente | | | declaración | 6 |
| | (nosotros) | quere mos | | Te | más | | declaración | 7 |
| A3 | (yo) | (digo) | | gracias, profe | | | ofrecimiento: agradecimiento | 8 |
| | (yo) | (digo) | | igualmente | | | declaración | 9 |
| | (nosotros) | quere mos | | Te | mucho | | declaración | 10 |
| a4 | (yo) | (digo) | | gracias Profe | | | ofrecimiento: agradecimiento | 11 |
| | (nosotros) | quere mos | | te | mucho; igual | | declaración | 12 |
| a5 | (yo) | (digo) | | igualmente profe | | | declaración | 13 |
| | (nosotros) | quere mos | | la | mucho | | declaración | 14 |
| a6 | (yo) | (digo) | | gracias Profe | | | ofrecimiento: agradecimiento | 15 |
| | (nosotros) | quere mos | | te | mucho | | declaración | 16 |

Es pertinente señalar que mientras en las cláusulas de la profesora, el sujeto modal está ocupado por la primera persona del singular que señala deícticamente al locutor (p.e. 2) , en aquellas cláusulas de los alumnos en las que se manifiesta el cariño (7,10, 12 y 14), la posición del sujeto modal está ocupada por una primera persona del plural, que no señala deícticamente al locutor ni lo individualiza, sino que lo configura dentro de un colectivo más amplio conformado por todos los alumnos de la división, disminuyendo el grado de compromiso de tal acto de habla.

Análisis Cuantitativo del Corpus

El análisis de la realización de la metafunción interpersonal en los ejemplos de nuestro *corpus* nos arroja un total de 103 turnos interaccionales (publicaciones y comentarios) con 240 cláusulas. El 58% de los turnos ha sido producido por los estudiantes y el 42% por los profesores, sin embargo, el 61% de las cláusulas fue producido por profesores y el 39% por estudiantes. Podemos observar que, aunque se registra una participación relativamente igualitaria de profesores y alumnos en el grupo de *Facebook*, las intervenciones de los docentes tienden a ser más extensas, diferencia que se puede explicar considerando los objetivos comunicativos de los participantes: las intervenciones de los profesores en general son para brindar consignas de trabajo o materiales para las próximas clases.

En el corpus analizamos las opciones discursivas y las modalidades utilizadas en las interacciones, siguiendo los lineamientos propuestos por María Marta García Negroni y Marta Tordesillas Colado (2001), quienes diferencian entre modalidades de la enunciación y del enunciado. Las primeras se refieren a cómo se sitúa el locutor respecto del interlocutor y de su propia enunciación, así puede presentar sus dichos como una declaración (modalidad asertiva), como una orden (modalidad deóntica) o como una pregunta (modalidad interrogativa). Las segundas, en cambio, se refieren a la posición del hablante acerca de lo que dice, así el locutor puede posicionarse respecto de la verdad, falsedad o probabilidad del enunciado (modalidad intelectual aseverativa o dubitativa), respecto de su voluntad (modalidad volitiva desiderativa o exhortativa), respecto de sus apreciaciones (modalidad apreciativa positiva o negativa) y respecto

de sus dudas (modalidad interrogativa).

Tabla 5
Datos Cuantitativos “Opciones Discursivas y Modalidad”

| | En cláusulas de profesores | En cláusulas de alumnos |
|--------------------------------------|----------------------------|-------------------------|
| OPCIONES DISCURSIVAS | | |
| Declaración | 57% | 48% |
| Ofrecimiento | 6% | 3% |
| Saludo | 10% | 8% |
| Agradecimiento | 1% | 16% |
| Felicitación | 1% | 0% |
| Orden/Petición | 21% | 7% |
| Pregunta | 3% | 18% |
| MODALIDADES DE LA ENUNCIACIÓN | | |
| Asertiva | 73% | 66% |
| Deónica | 24% | 10% |
| Interrogativa | 3% | 24% |
| MODALIDADES DEL ENUNCIADO | | |
| Intelectual Aseverativa | 37% | 33% |
| Intelectual Dubitativa | 3% | 6% |
| Volitiva Desiderativa | 8% | 14% |
| Volitiva Exhortativa | 34% | 11,5% |
| Afectiva Apreciativa Positiva | 13% | 11,5% |
| Afectiva Apreciativa Negativa | 2% | 0% |
| Interrogativa | 3% | 24% |

Como se puede observar en los cuadros anteriores, la modalidad de la enunciación más utilizada es la asertiva (73% en las cláusulas de los profesores y en el 66% de las de los alumnos), resultado congruente con la finalidad comunicativa del grupo de *Facebook*: permitir y facilitar el intercambio y las comunicaciones entre docentes y alumnos a través de internet. Tanto los alumnos como los profesores van a utilizar este medio para comunicarse entre sí y brindar información que resulte relevante para la comunidad educativa. Sin embargo, el análisis contrastivo entre

las opciones discursivas, las modalidades de la enunciación y las del enunciado, nos permite observar los procesos de asunción y negociación de los roles de profesores y alumnos. Es un dato relevante el hecho de que en las cláusulas de los profesores, en las modalidades de la enunciación, es mayoritario el uso de la modalidad asertiva (73%) en detrimento de la modalidad deóntica (24%). A pesar de que si consideramos las modalidades del enunciado, vemos la modalidad intelectual se utiliza solo en el 40% de las cláusulas (37% asertiva y 3% dubitativa), mientras que la modalidad volitiva se utiliza en el 42% de las cláusulas para transmitir las intenciones de los docentes respecto del accionar de los alumnos (8% desiderativa y 34% exhortativa). Esto se debe a la utilización por parte de los profesores de recursos mitigadores y verbos modales que generan una manera presentar sus consignas e indicaciones disminuyendo el grado de imposición sobre los interlocutores y preservando las imágenes sociales en el intercambio. Por otro lado, la modalidad deóntica es más utilizada por los docentes (24%) que por los estudiantes (10%); y a la vez es más frecuente el uso de esta modalidad de los profesores hacia los alumnos que a la inversa; los estudiantes en general utilizan la modalidad deóntica con sus pares para instigarlos a la acción, pedirles algo, etc. La modalidad interrogativa es mucho más utilizada por parte de los estudiantes (24%) que de los profesores (3%), ya que los primeros se sitúan en el lugar del “no saber” con más frecuencia, requiriendo a sus pares o a sus profesores alguna información.

Respecto de las cláusulas que contribuyen con los lazos sociales, se puede observar que los profesores suelen utilizar más actos de felicitación hacia los estudiantes o sus propios pares, mientras que en los estudiantes son más frecuentes los actos de agradecimiento hacia los profesores o hacia sus compañeros. El uso diferenciado de modalidades entre alumnos y profesores, y el tipo de acto comunicativo llevado adelante, nos muestra que existe un proceso de negociación de roles sociales y educativos en el que se reconstruyen los roles áulicos tradicionales, pero en interacciones en las que se prioriza el cuidado de las imágenes ajenas y el proceso de construcción colaborativo de la comunicación.

La negociación interpersonal también se puede rastrear en el uso de

elementos multimodales como los *emojies*. Estos elementos son utilizados en el 13% de los turnos del grupo, el 54% de los *emojies* fue usado por profesores y el 46% por estudiantes. En general se trata de expresiones sonrientes o corazones, que intentan mostrar una actitud afectiva positiva en los propios dichos, tratando de salvar la distancia espacial y temporal y crear un vínculo emotivo en la virtualidad. También hemos encontrado casos de “etiquetado”, que es un recurso de *Facebook* que permite insertar el nombre de una persona con un vínculo que le genera una notificación. Este recurso es menos frecuente, y es más utilizado por profesores (67% de los casos) que por estudiantes (33%). El uso de *emojies* y del “etiquetado” muestra que los profesores conocen y utilizan los recursos tecnológicos que *Facebook* habilita, y que no hay en ese sentido una diferencia relevante en cuanto a la participación entre adultos y estudiantes. El análisis cualitativo del uso de *emojies* nos permite observar que se trata en todos los casos de imágenes asociadas a conceptos positivos: caras sonrientes, corazones de diversos tipos. Esto lo podemos interpretar en consonancia con el uso de las modalidades apreciativas por parte de docentes y estudiantes: en ambos casos es significativamente mayor el uso de una modalidad apreciativa positiva a la negativa (ver tabla 5). Ambos aspectos muestran que se trata de un grupo donde hay una tendencia a la consolidación de relaciones colaborativas y afectivas.

En general, se ha señalado que en las redes sociales se producen diferentes tipos de relaciones. En ese sentido, autores como Félix Requena Santos y Antonio Ávila Muñoz (2002) proponen que ellas se pueden dividir en tres grandes grupos: las relaciones afectivas, con una orientación fundamentalmente sentimental (amor, odio, amistad, etc.), las normativas, que están culturalmente definidas y que implican patrones de comunicación determinados por expectativas, derechos y obligaciones (relaciones entre padres e hijos, profesores y estudiantes, médicos y enfermos, etc.), y las relaciones de intercambio que implican la interdependencia entre los actores, y las acciones de uno repercuten en las circunstancias del otro. En nuestro corpus hemos encontrado los tres tipos de relaciones: la relación dominante es la de intercambio, ya que existe una interdependencia entre los sujetos, anclada en el hecho de que tanto alumnos como

docentes forman parte de un intercambio significativo en el que van construyendo formas de actuación conjunta en el espacio educativo. Los profesores dan consignas y avisos a sus alumnos, contestan sus dudas, hacen comentarios sobre sus trabajos; y los estudiantes preguntan sus inquietudes, entregan tareas, etc. Sin embargo, las transacciones en este grupo están afectadas también por relaciones de tipo normativas, ya que los sujetos participan en el grupo desde roles sociales específicos previos a la interacción, algunos son profesores mientras que otros son alumnos, y los patrones comunicativos entre docentes y alumnos generan expectativas, representaciones y formas de interacción determinadas. Asimismo, existen relaciones afectivas —de amistad— entre docentes y alumnos, que utilizan este nuevo espacio de comunicación para fortalecer los vínculos personales por fuera de la institución escolar.

Estos resultados nos indican ser cautelosos respecto a los hallazgos de Marcelo (2002) quien señalaba la distinción entre los docentes y los alumnos como un aspecto problemático del uso de la tecnología en los vínculos educativos, pronosticando que si bien los roles tradicionales seguirían siendo importantes, cada vez se vería más diluida la diferencia entre alumnos y profesores. En este trabajo hemos señalado hallazgos divergentes respecto de tal postura. El hecho de que se trate de un grupo de *Facebook* que funciona por fuera de los límites del aula habilita una nueva configuración de los patrones discursivos y de los roles interactivos, y en ese proceso de negociación, los sujetos reconstituyen sus roles a partir de sus intervenciones.

Observaciones Finales

En primer lugar, debemos señalar que un espacio virtual como *Facebook*, al habilitar un tipo de contacto entre sujetos cuyos roles son determinados de manera externa en el mundo *off line* de la escuela, también genera la posibilidad de nuevas formas de interacción y negociación de los roles interpersonales entre estudiantes y profesores. El análisis de la metafunción interpersonal nos permitió observar la utilización de una gran variedad de opciones discursivas y de modalidades con las cuales

los sujetos se posicionan a través de su discurso y ubican a sus interlocutores. Hemos detectado que el uso de recursos mitigadores y de la modalidad asertiva permite disminuir la imposición de los docentes sobre los estudiantes, a la vez que propicia el desarrollo de un espacio de interacción y de comunicación que potencialmente facilita el intercambio bibliográfico, la entrega de trabajos prácticos y transmisión de informaciones. En este grupo los roles tradicionales entre docentes y alumnos son reconstruidos pero a través de la participación conjunta en un marco de acción compartida, los docentes se posicionan en el lugar del saber y del poder a partir de las intervenciones virtuales que hacen: las consignas que brindan y la manera en la que guían a los estudiantes, mientras que estos asumen en rol tradicional asociado a los alumnos a partir de las consultas que les hacen a sus docentes y pares. En segundo lugar, hemos relevado que la participación activa de estudiantes y docentes genera un espacio de comunicación por fuera del aula y en el que se desarrollan diferentes relaciones de intercambio de materiales, consignas e informaciones, pero que —siempre conservando patrones comunicativos normativos—, la red social también es un lugar propicio para el desarrollo y fortalecimiento de relaciones de carácter afectivo entre los participantes. Finalmente, a partir de las observaciones hechas, podemos decir que el recurso del grupo virtual de *Facebook* con finalidad educativa, permite la participación de docentes y estudiantes en un nuevo espacio en el que se pueden redefinir las relaciones interpersonales, favoreciendo la construcción conjunta, la comunicación entre los sujetos y también el desarrollo de relaciones sociales colaborativas.

Referencias Bibliográficas

- Bezemer, J. y Kress, G. (2014). Young people, Facebook and pedagogy: Recognizing contemporary forms of multimodal text making. En M. Kontopodis, C. Varvantakis, M. Dafermos, M. y C. Wulf (Eds.) *Youth, Tube, Media: Qualitative insights and international perspectives*. (pp. 1-15). Berlin: Waxmann.

- Boase, J. y Wellman, B. (2006). Personal Relationships: On and Off the Internet. En A. Vangelisti y D. Perlman (Eds.) *The Cambridge Handbook of Personal Relationships*. (pp. 709-723). Londres: Cambridge.
- Boyd, D. y Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 13(1), pp. 210- 230
- Bringué Sala, X. (2008). Niños y jóvenes en un nuevo escenario de comunicación. En C. Etayo, E. Moreno, J. E. Guerrero, C. Sánchez Blanco y M. Navarro (eds.). *Los jóvenes y el nuevo escenario de la comunicación*. Actas del XXI Congreso Internacional de la Comunicación, (pp. 17-32). Pamplona: Eunsa.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresas y sociedad*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Collebechi, M. E. e Imperatore, A. (2010). Modos de intervención docente en relación con las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales de Educación Superior. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. VII, pp. 15-26.
- Duranti, A. (1997). *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Negroni, M.M. y Tordesillas Colado, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Editorial Gredos.
- Ghio, E. y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Waldhuter Editores.
- Halliday, M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001. [Traducido por Jorge Ferreiro Santana]
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2015). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (EN-TIC). Informe preliminar sobre indicadores básicos de acceso y uso*. Resultados de mayo-julio de 2015. Disponible en <http://www.indec.gov.ar/>

uploads/informesdeprensa/entic_10_15.pdf

- Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. En Jewitt, C. (Ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. (pp. 14-27). Nueva York: Routledge.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, julio-diciembre, año/vol. 22. (pp. 52-78). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe- Enseñanza abierta de Andalucía.
- Liddcoat, A. (2007). *An Introduction to Conversation Analysis*; London-New York: Continuum.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 10 (35). Recuperado [7/1/16] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Martin, J. R. (2000). Beyond exchange: Appraisal systems in English. En Hunston, S. y Thompson, G. (eds.) *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. (pp. 142-175). Oxford: Oxford University Press.
- Mateu, Gabriel. (2010). “Las TICS: evolución 2009”, en *Indicadores Culturales 2009*, (pp. 71-74). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Noblía, V. (2012). *La relación interpersonal en el chat. Procesos de construcción y negociación de la identidad*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires.
- Parks, M. (2011). Social networks sites as Virtual Communities. En Papacharissi, Zizi (Ed.) *A networked self. Identity, community, and culture on social network sites*. (pp. 105-123) Routledge : London/NY.
- Requena Santos, F y Ávila Muñoz, A. M. (2002). Redes sociales y Sociolingüística.

(pp. 71-90). En *Estudios de Sociolingüística* 3 (1).

Saville-Troike, M. (1982). *La Etnografía de la Comunicación. Una Introducción*. Buenos Aires: Prometeo.

Thierbach, L. (2006). El foro virtual ¿Hacia una comunicación sin sujetos? En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. IV, pp. 131-153.

Tomás Folch, M. & Segovia Tamayo, P. (2008). Las tecnologías de información y comunicación como un elemento clave de la comunicación entre el profesorado universitario. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (10). Recuperado [6/1/16] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Unicef (2013). Acceso, Consumo y Comportamiento de los adolescentes en internet. Datos disponibles en http://www.unicef.org/argentina/spanish/media_26131.htm

Notas

- 1 Encuesta de UNICEF sobre acceso, consumo y uso de redes sociales entre 500 adolescentes UNICEF presentó los resultados de la encuesta “Acceso, Consumo y Comportamiento de los adolescentes en internet” realizada en julio de 2013 a 500 adolescentes y jóvenes argentinos de entre 12 y 20 años de edad.
- 2 *Emoji* es un término japonés para los ideogramas o caracteres usados en mensajes electrónicos y sitios web. El término es una palabra compuesta que significa: imagen + letra. (Fuente: Wikipedia). Se trata pequeños dibujos estandarizados utilizados en el chat y en las redes sociales para expresar determinados sentimientos.