



Daniel Cassany



Gilmar Ayala

Nativos e inmigrantes digitales en la escuela

Daniel Cassany y Gilmar Ayala¹

Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)

Sumario: 1. Anécdotas. 2. Test rápido. 3. Inmigrantes y nativos digitales. 4. Procesamiento. 5. Hipertextualidad. 6. Multimodalidad. 7. Conexión, aprendizaje y juego. 8. Plurilingüismo. 9. Web 2.0. 10. Críticas y matizaciones. 11. Investigaciones empíricas. 12. Nativos e inmigrantes en la escuela. 13. Estudios lingüísticos. 14. Nativos e inmigrantes en la escuela. 15. ¿Qué hacer?

Resumen

El artículo explora las actitudes, las destrezas y los hábitos en el uso y el consumo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que presentan diferentes generaciones de españoles, a partir de la famosa metáfora de Marc Prensky sobre los nativos y los inmigrantes digitales. Además de presentar, desarrollar y criticar esta metáfora, se aportan datos de otras investigaciones recientes de varias disciplinas (ciencias del lenguaje, educación, informática), para fundamentar la tesis de que se está produciendo un cambio cultural profundo en las formas de acceso, circulación y construcción de la información y del conocimiento, que afecta de modo directo a la actividad en las escuelas. La última parte del texto describe esta situación y aporta algunas ideas para avanzar en la búsqueda de una educación que integre las TIC de modo más decidido en las diversas materias curriculares y que trace puentes entre lo que los chicos hacen con las TIC fuera de la escuela y lo que tienen que aprenden dentro de la misma.

Palabras clave: lectura y escritura en línea, TIC, alfabetización digital, Alfin, nativos digitales, inmigrantes digitales.

¹ Este artículo se basa en parte en las investigaciones desarrolladas por el grupo Literacitat Crítica con el proyecto de investigación titulado *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica*, (HUM2007-62118/FILO; 2007-2010), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007, del Ministerio de Educación y Ciencia. Daniel Cassany es el investigador principal del mismo y Gilmar Ayala uno de sus doctorandos. Dicho grupo también forma parte del Gr@el (*Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües*; grupo de investigación en aprendizaje y enseñanza de lenguas) que ha sido reconocido como grupo competitivo de investigación con financiamiento por la AGAUR de la Generalitat de Catalunya (resolución 18-10-2005, expediente 00097). Web del grupo: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.html> Correspondencia de los autores: daniel.cassany@upf.edu y gilmar.ayala@upf.edu

Anécdotas

Todos hemos vivido situaciones como éstas en algún momento u otro:

1. María, de 6 años, mira cómo su mamá prepara bizcochos en la cocina. “Fíjate cómo lo hago. También tendrás que prepararlos tú para tus hijos”, dice mamá. “¡Falta mucho!... Tendré que anotarlo en un papel...”, responde la hija. Pero duda y se corrige: “bueno, no es necesario, puedo escribir *bizcochos de mamá* en Google [pronunciado /gógle/] y algo saldrá.” Córdoba, octubre de 2007.

2. Fin de semana en casa de mis sobrinos. La comida transcurre sin gritos ni peleas. ¿Qué estarán haciendo? Con los postres regresan, contentos, con la cámara digital: “Mira, tío, hemos hecho un vídeo” y veo en la pantallita una secuencia encadenada de fotos en las que sus héroes favoritos se enzarzan en una lucha sideral... “Lo voy a colgar en *YouTube*”, dice el mayor, Daniel, de 11 años. Me quedo atónito... “¿Podré verlos?”, reacciono. “Tendrás que darte de alta. Te mandaré un email...” Y por la noche me envió el vínculo, me inscribí en su espacio y pasé a ser un miembro más de su comunidad virtual de videocreadores. Pocos días después me llama su madre, docente de secundaria, para contarme que estaba indignada con la profesora de Daniel porque le ponía como deberes copiar literalmente a mano tres páginas del libro de texto de *Educación para la Ciudadanía*. Girona, noviembre de 2007.

3. Reunión de alto nivel en el rectorado de mi universidad. En plena y tensa discusión se escucha el estribillo de *Could you be loved* de Bob Marley. Un vicerrector, con corbata y traje, empieza a hurgar en el bolsillo mientras enrojece poco a poco... Saca su móvil y apretando reiteradamente las teclas consigue apagar la llamada. Pero a los cinco minutos empieza nuevamente el estribillo e interrumpe nuevamente la reunión. Completamente rojo, incapaz de parar la llamada, el vicerrector abre la tapa de atrás y saca la batería para desconectar el móvil. “Perdonen ustedes”, concluye, “...mi hijo lo reconfiguró anoche y no sé cómo funciona...” Barcelona, febrero de 2008.

Son sólo tres ejemplos reveladores de un cambio cotidiano, cultural y profundo que está ocurriendo ante nuestros ojos, quizá sin que le prestemos todo el interés que merece o sin que nos percatemos de su importancia. Hoy en día, nuestros hijos, nuestros alumnos y nuestros jóvenes están aprendiendo de manera informal, fuera de la escuela, por su cuenta, un conjunto de habilidades y técnicas de acceso, manipulación y circulación de la información, que muchos padres y madres, maestros y adultos ignoramos. Lo que ha provocado todo este revuelo son las TIC (las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación), pero está claro que los protagonistas más importantes somos las personas.

Nuestros jóvenes están aprendiendo de manera informal un conjunto de habilidades y técnicas de acceso, manipulación y circulación de la información que muchos adultos ignoramos.

Test rápido

Hoy muchos chicos –aunque no todos, como sabemos– chatean durante horas con sus amigos por el *Messenger*, *Skype*, *GoogleTalk*; actualizan diariamente sus blogs y fotologs, participan en foros en línea (como *Mundoforo*, *foroswebgratis*, etc.) sobre sus

grupos preferidos de música, sus autores de manga, sus sagas fantásticas (*Harry Potter*, *El señor de los anillos*, *Narnia*) o sus series de televisión (*Perdidos*, *C.S.I.*, *House M.D.*); buscan consejos, estrategias y trucos para sus videojuegos favoritos (*Fable 2*, *Guitar Hero World Tour*, *Call of Duty 4*); hacen amistades por medio de las redes sociales en línea (*My Space*, *Facebook*, *Sónico*, *hi5*, *Orkut*); juegan con sus consolas favoritas varias horas al día (con *Wii*, *Nintendo-DS*, *X-Box 360*, *PSP* o *PS3*); tienen su avatar en *Second Life*; se bajan o descargan las canciones, las películas y sus animes de la red con programas *P2P* (*Bit-Torrent*, *eMule*); se intercambian con su móvil *SMS* constantes con sus amigos; escuchan música y ven películas con reproductores portátiles de *MPEG-4*, *MP3*, *WMA*, *WMV*, *MOV* (*Ipods*); consultan sus dudas con *Google* o *Yahoo* y visitan a menudo *Wikipedia*, *Urban Dictionary*, *El rincón del vago* o *Patatabrava.com*, y utilizan dispositivos como el *USB*, el *CD* y el *DVD* a modo de lápices y cuadernos.

Mientras tanto los adultos seguimos con nuestras actividades analógicas de toda la vida: leemos libros que compramos en librerías o sacamos de bibliotecas; tomamos notas en cuadernos de papel; anotamos teléfonos y citas con bolígrafo en nuestra agenda; escuchamos música en discos; ojeamos los titulares del periódico en la cafetería; consultamos los gruesos volúmenes de la enciclopedia Espasa-Calpe o el *DRAE*, usamos el teléfono para hablar, jugamos a cartas con los amigos, miramos programas de televisión en el televisor —y no en el ordenador—, etc. e ignoramos buena parte de lo que hacen nuestros chicos.

Porque, estimado lector, de las 50 expresiones en cursiva que aparecen en el párrafo anterior, el que empieza con “hoy”, ¿cuántas conoces o sabrías explicar? ¡Cuéntalas! Relee el párrafo, revísalas atentamente y cuéntalas. Si conoces menos de 25, seamos sinceros: no estás al día; formas parte de la comunidad o del grupo al que pertenece el primer autor de este artículo, que nació hace ya algunas décadas, que ignora muchas de estas expresiones pero que está haciendo esfuerzos para no perder el tren... ¿Conoces más de 25?: ¡felicidades! Perteneces a un colectivo bastante más joven, al que representa el segundo autor de este texto: son gente que manejan estos términos en el día a día como algo corriente.

Inmigrantes y nativos digitales

Es bastante difundida la idea de que, en la actualidad, coexisten dos comunidades generacionales diferentes, una de jóvenes —e incluso niños— y otra de adultos, que aunque compartan una misma tecnología informática, móvil y multimodal, la utilizan y la transforman de manera distinta y peculiar. La primera es la que conoce los términos en cursiva del apartado anterior, y la segunda la que no los conoce.

Quien ha dado una de las explicaciones más inteligentes y sugerentes de este hecho es Marc Prensky (2001 y 2004), un conocido creador de videojuegos y gurú de la educación y las TIC, que escribe periódicamente en la web de *Edutopia*. Prensky explicó las anécdotas anteriores y otras parecidas a partir de la metáfora de los *nativos* (la

comunidad de jóvenes y niños) y los *inmigrantes digitales* (la comunidad de jóvenes), que ya ha sido muy difundida en diversos medios.

Los nativos digitales utilizan las TICs con destreza y sin esfuerzo, para su vida privada, para crear-inventar-compartir.

Los *nativos* son los chicos que han crecido rodeados de pantallas, teclados y ratones informáticos, que tienen uno o varios ordenadores en su casa o habitación desde muy pequeños, que usan móvil desde que hicieron la primera comunión (o una fecha equivalente), que pasan más de 20 horas a la semana frente a una consola de videojuegos y que ya no saben lo que es una cinta de casete o un disco de vinilo ni mucho menos una agenda telefónica de papel. Dichos nativos utilizan estos dispositivos con destreza y sin esfuerzo, en su vida privada, fuera de la escuela, aunque ningún profesor ni curso formal les haya enseñado a hacerlo. Los usan para crear-inventar-compartir con sus amigos de carne y hueso o sus nuevas amistades en la red.

Al contrario, los inmigrantes tuvieron una infancia analógica, sin pantallas ni teclados ni móviles. Sus artefactos culturales fueron –y siguen siendo– productos tangibles: los libros, los papeles, las bibliotecas, los discos y las películas de celuloide o de vídeo. Su forma de aprender a usarlos es sobre todo a partir de la enseñanza formal.

La aproximación de los inmigrantes al mundo digital es parecida a la de los emigrantes que llegan a un territorio nuevo, del que desconocen la cultura, la lengua y las formas de vida, y que empiezan a hablar con mucho acento y con interferencias lingüísticas. Entre otras conductas, los inmigrantes imprimen las webs para leerlas mejor o para guardarlas, llaman por teléfono para verificar si se ha recibido un correo electrónico o se compran un manual *para tontos* de Word 2007, Office 2007 u otro programa cualquiera para aprender a usarlo, en vez de utilizar el tutorial completo, gratuito y en línea que incluye el programa. Los inmigrantes se matriculan en cursos presenciales, con horario fijo y profesor, para aprender *Navegación en la red* o *Creación de blogs*, porque se sienten incapaces de aprender en línea y por su cuenta. Y en el mejor de los casos, tardan varios minutos en responder los *SMS* (*Short Message Service* o Servicio de Mensajes Cortos, en castellano) que les envía el hijo o el sobrino...

Esta doble columna presenta las principales diferencias que identifica Prensky entre los nativos y los inmigrantes digitales, que comentaremos más adelante:

Nativos digitales	Inmigrantes digitales
<ul style="list-style-type: none">• Procesamiento paralelo: multitareas.• Procesamiento e interacción rápidos.• Acceso abierto: hipertexto.• Multimodalidad.• Conexión en línea con la comunidad.• Paquetes breves de información.• Aprendizaje con juego y diversión.• Autoaprendizaje mediante tutoriales interactivos.	<ul style="list-style-type: none">• Procesamiento secuencial, monotarea.• Procesamiento e interacción lentos.• Itinerario único: paso a paso (lineal).• Prioridad de la lengua escrita.• Trabajo individual, aislamiento.• Textos extensos.• Aprendizaje con trabajo serio y pesado. Actualización mediante consulta física (libros, revistas, cursos).

Curiosamente, en 1999 la famosa y mitificada película de ciencia ficción *Matrix*, de Larry y Andy Wachowski, protagonizada por Keanu Reeves, basaba su argumento en la lucha entre el mundo real de las personas y el virtual de las máquinas, y en la “emigración” de uno a otro lugar. El protagonista adopta como alias el nombre de *Neo*, que apela a lo reciente o nuevo, como un novato en una actividad o un emigrante en tierra ajena, y asume el reto de luchar contra “las máquinas inteligentes” para restablecer así el orden entre lo virtual y lo real. Se trata de una bonita metáfora de este cambio cultural, que refleja diferentes puntos de la lista anterior, como veremos.

Procesamiento

Los nativos digitales han desarrollado la destreza de gestionar varias tareas al mismo tiempo.

Los nativos digitales han desarrollado la destreza de gestionar varias tareas al mismo tiempo, de manera simultánea o casi simultánea: es la *multitarea* (*multitasking*). Por ejemplo, chatean con tres, cinco o más interlocutores a la vez, en conversaciones diferentes; atienden el correo electrónico mientras se bajan música de la red o consultan la Wikipedia, con diversas ventanas abiertas en la pantalla; mantienen una conversación por *Skype* mientras leen una revista o revisan los comentarios recibidos en su *blog*.

Este procesamiento en paralelo se realiza sobre discursos y tareas de características notablemente diferentes y es rápido y eficaz. Utilizando otra metáfora, podríamos decir que actúa de modo parecido a como observamos y comprendemos los distintos planos de una fotografía: una figura protagonista en el primer plano, un paisaje de fondo, un objeto en un segundo plano, etc. Los recursos cognitivos saltan de uno a otro plano sin olvidar el conjunto.

En cambio, los inmigrantes están acostumbrados al procesamiento serial, a hacer una cosa después de otra, o sea a la *monotarea*. Emplean todos sus recursos cognitivos para resolver un solo problema a la vez. También actúan de manera más pausada.

En *Matrix*, la película mencionada, cuando Neo inicia su periplo por el ciberespacio, descubre que para ser eficiente debe realizar rápida y paralelamente múltiples tareas, porque, de no hacerlo, las máquinas descubrirán que es un intruso y lo destruirán. Neo tiene que poder realizar varias acciones al mismo tiempo, como estar en contacto constante con su comunidad para que lo guíen en la misión, preguntar y recibir respuestas con móvil (símbolo de lo inalámbrico o lo *wireless*) para saber los accesos y programas que debe emplear en cada situación, aprender a leer los códigos (el lenguaje en que está programado el hipertexto) que la *Matrix* construye virtualmente, etc. En cambio las máquinas se autoprograman, trabajan con gran rapidez, elaboran realidades multimodales (con audio, video, texto, etc.).

Hipertextualidad

La hipertextualidad sustituye a la linealidad de la prosa en el papel: leer pasa a ser algo todavía más interactivo y exigente, puesto que el lector ya no sigue el camino “obligatorio” trazado por el autor, sino que debe tomar decisiones encadenadas a partir de los

*La hipertextualidad
sustituye a la
linealidad de la prosa
en el papel.*

vínculos (*links*) que se le presentan y que le llevan automáticamente a otros documentos o partes del mismo escrito. Ante el mismo documento, los lectores ya no leen ni los mismos fragmentos ni en el mismo orden, tampoco tienen los mismos objetivos ni mucho menos obtienen la misma interpretación. La lectura adquiere todavía más complejidad y diversidad (Cassany 2006; Bolter, 1991).

En este sentido, las formas de lectura han variado tan vertiginosamente que, hoy en día, existen recopiladores de contenidos de páginas web (como *GoogleReader* y *Menéame.net*), que permiten elegir entre múltiples textos sin necesidad de visitar sus web. El nombre de este nuevo formato de datos es *RSS*, el cual permite redistribuir el contenido de una página web hacia una cuenta general semejante a la de un correo electrónico. El lector solo tiene que seleccionar en la web de origen lo que quiere leer y dar una dirección de cuenta: periódicamente recibirá en ella lo que se vaya publicando en aquella web, con sus modos, formatos y links exactos. Este procedimiento reduce la navegación en la red y ahorra tiempo, pero exige tener todavía más conciencia sobre lo que se quiere leer.

*Los nativos se sienten
cómodos con el
hipertexto, mientras
que los inmigrantes
experimentan
desconcierto.*

En general, los nativos se sienten cómodos con el hipertexto, que concede mucha más libertad al lector, que puede apropiarse y personalizar el texto de manera todavía más evidente. Los recursos que ofrece el hipertexto se perciben como un potencial creativo y sugerente de significados. En cambio, los inmigrantes están acostumbrados a la prosa lineal, que empieza por la primera página, termina por la última, y que ofrece una única dirección de lectura, con significados e interpretaciones más cerrados o controlados. Ante un documento abierto que puede leerse de múltiples maneras, los inmigrantes experimentan desconcierto: ¿por dónde empiezo a leer?, ¿y si me pierdo una parte del texto?, ¿cómo voy a poder entenderlo? La apertura de los discursos genera más inquietud que diversión. Preocupa lo que se puede perder, la disparidad de significados o la falta de orientación en la lectura.

Multimodalidad

En las últimas décadas hemos asistido a una diseminación y popularización de diferentes modos de representación del conocimiento, como la fotografía o el vídeo. También hemos creado modos nuevos como la reproducción virtual o diferentes tipos de esquemas. Los documentos han dejado de ser esencialmente escritos, con unas tímidas y escasas ilustraciones gráficas, en dibujo o fotografía en blanco y negro, para pasar a ser discursos complejos que integran múltiples modos para construir y transmitir el conocimiento, como la prosa, el habla, la imagen estática o en movimiento, la música, etc. Una web, un blog, un videojuego o incluso una revista en papel son ejemplos evidentes (*Matrix* también presentaba ejemplos variados en este sentido). Es lo que llamamos la multimodalidad.

La fotografía y el vídeo ya no son tecnologías costosas, exclusivas de los profesionales; el mercado ofrece cada día equipos más baratos y con más prestaciones técnicas. Además, la imagen ha perdido el estatus que ostentó durante mucho tiempo de objetividad y neutralidad, de “reflejo detallado” de la realidad que debemos observar con credibilidad

y pasividad. Hemos tomado conciencia de que los documentos visuales también son “discursos” intencionales, elaborados por personas de carne y hueso, en circunstancias concretas, que aspiran a conseguir propósitos interesados. Cualquiera puede capturar una instantánea o grabar una secuencia, manipularla con programas libres y difundirla en la red, en su web o blog, para alcanzar sus objetivos proselitistas o comerciales.

La escritura deja de ser el modo único de representación del conocimiento, aunque probablemente siga siendo el primordial y el que actúa como regulador o coordinador del conjunto. ¡Qué diferencia entre las fotos viejas que guardamos en cajas y álbumes —o en el disco duro—, y los vídeos breves y las fotos que nos ofrece la portada del periódico! Para los nativos, leer y escribir hoy es manipular este tipo de documentos, además de seguir escribiendo prosa.

En la red, los espacios de almacenamiento de imágenes (*Flickr*) o de video (*YouTube*) se han convertido en grandes vitrinas para la producción, participación y recepción de estas prácticas multimodales. Los actuales usuarios de *YouTube* cada día producen alrededor de 65 mil videos y miran alrededor de 100 millones de videos. Sin dudarlo, este tipo de sitios reúnen características multimodales, porque hay interlocutores heterogéneos, diversos idiomas o códigos, varios contextos y múltiples recursos tecnológicos (imágenes, audio y video). Estas plataformas de almacenamiento multimodal son nidos para la construcción de nuevos significados y la transmisión de ideologías con retóricas particulares de cada ámbito y comunidad.

Siguiendo a Prensky, los nativos están familiarizados con los discursos multimodales: conocen intuitivamente las funciones que desarrolla cada modo, sus posibilidades significativas, su jerarquía y sus formas de interacción con el resto, etc. Un buen ejemplo de ello es su forma de navegar por la web —quizás el mejor ejemplo de discurso multimodal e hipertextual—. Los nativos navegan con fluidez por la red, identifican los vínculos, saltan de un lugar a otro sin dificultad, usan y manipulan fotografías y vídeos, etc. En cambio, los inmigrantes solo tienen destrezas sofisticadas con los textos escritos; su experiencia con la fotografía o el vídeo es menor y más pasiva.

Los nativos navegan con fluidez por la red. En cambio, los inmigrantes sólo tienen destrezas sofisticadas en los textos escritos.

Conexión, aprendizaje y juego

Los nativos prefieren la conexión permanente con su comunidad: se envían *sms* a lo largo del día, conversan muchas horas por *Skype*, *Messenger* o móvil. Son interacciones rápidas, breves y eficaces. Están acostumbrados a las respuestas rápidas y a los mensajes y las intervenciones cortas, a los paquetes breves de información. Son cooperativos y socializadores.

En cambio, los inmigrantes están más acostumbrados a la actividad aislada e individual; son más pacientes cuando esperan respuesta. No se cansan con los textos extensos o más densos, porque han tenido muchas experiencias de lectura de libros y documentos extensos, durante varias semanas o incluso meses.

La película *Matrix* sugiere metáforas parecidas en este sentido, en diferentes datos: cuando el protagonista Neo debe mantener el contacto permanente con su comunidad y programarse mediante la simulación para los futuros retos y pruebas, cuando las máquinas inteligentes se autoprograman y preparan por cuenta propia para la batalla, etc.

Los nativos están acostumbrados a aprender a través del juego, la simulación, la diversión y la cooperación en línea, creando comunidades de aprendizaje.

Por otra parte, los nativos están acostumbrados al aprendizaje a través del juego, la simulación, la diversión y la cooperación en línea. Así han aprendido buena parte de lo que ya saben, casi sin darse cuenta, sin esfuerzo, pasándoselo bien. Aprenden unos de otros, socializando todo su conocimiento, preguntando y respondiendo en línea, creando de manera espontánea auténticas comunidades de aprendizaje.

Facilita este proceso que muchos de los artefactos culturales digitales (videojuegos, programas, webs) incorporan varios sistemas de tutoría en línea, autoaprendizaje y desarrollo de experticia. Por ejemplo, los juegos electrónicos suelen estar organizados por niveles de dificultad, de modo que el novato empieza por el más fácil y va subiendo en grado de dificultad a medida que desarrolla sus habilidades. Los programas están elaborados de manera que el usuario despistado pueda obtener la información que busca en el momento que la necesita, sea situando el ratón sobre el botón cuya función ignora, haciendo clic en la interrogante o escribiendo una palabra clave en el campo de búsqueda del menú de ayuda.

Al contrario, los inmigrantes están habituados a aprender solos, con esfuerzo y sin diversión —casi diríamos con sufrimiento... Sus artefactos analógicos (libros, periódicos, cuadernos) son mucho menos sofisticados: pueden usar herramientas para navegar (índices, paginación, etc.) pero carecen de los sofisticados dispositivos de guía y autoaprendizaje que hemos citado.

Plurilingüismo

Por otro lado, Prensky no se refiere a otro aspecto relevante de la diseminación de las TIC, como es la “visibilización” y el incremento del plurilingüismo. Sin duda las comunidades no anglófonas como la hispana (o las bilingües como la gallega, la euskera o la catalana), pueden ser más sensibles a este fenómeno, por la presión constante que hace el inglés, que es la lengua principal que utilizan las TIC. Pero sería un error considerar que el plurilingüismo es solo propio de estas zonas no anglófonas o bilingües, o que lo más corriente o lo “normal” es el monolingüismo. Se suele considerar que una tercera parte de la población del planeta es bilingüe y que las personas que en algún momento de su vida aprenden algunas destrezas en una segunda lengua constituyen el 70% de la población mundial.

Precisamente el término “visibilización” en el párrafo anterior incide en esta cuestión. Al margen de que también hayan incrementado la interacción entre hablantes de diferentes lenguas (y en consecuencia, hayan favorecido el aprendizaje y el uso de otros idiomas),

la primera consecuencia de la diseminación de las TIC es que han hecho aflorar en la red muchos idiomas minorizados, no dominantes ni poderosos, que solo podían hablarse y escucharse en las casas privadas. Gracias a Internet, hoy tenemos registros electrónicos de muchos idiomas hablados por comunidades pequeñas, podemos entrar en contacto con idiomas lejanos de los que apenas conocíamos su denominación (al visitar alguna web institucional o personal). En definitiva, somos más conscientes de que compartimos un mundo plurilingüe y que cada persona tiene su propia historia y repertorio verbal, que debemos respetar.

Las TICs promueven la multialfabetización o la práctica de leer y escribir en varias lenguas, aunque no se conozcan en profundidad.

La red multiplica el contacto con idiomas extranjeros, con interlocutores internacionales, con formas culturales desconocidas y con disciplinas diversas y especializadas. De este modo, las TIC promueven la multialfabetización o la práctica de leer y escribir en varios idiomas, aunque no se conozcan en profundidad. Cabe destacar también la presencia gratuita en la red de diferentes recursos informáticos traductores en línea, diccionarios bilingües, etc.) que facilitan en parte la interacción en varios idiomas.

En los estudios que hemos desarrollado sobre las prácticas vernáculas de lectura y escritura en línea de adolescentes catalanes (Cassany, Sala y Hernández, 2008), hemos constatado que pueden utilizar con naturalidad tres idiomas (catalán, español e inglés) o incluso más (francés e italiano), aunque no tengan un gran nivel en alguno de ellos. Por ejemplo, los adolescentes pueden intercalar frases en inglés en sus discursos o pueden usar indistintamente catalán y castellano en su conversación y en sus foros, mezclándolos sin problema, cosa que nunca haría su generación precedente, pese a tener también niveles equivalentes de dominio de estas lenguas.

Web 2.0

Una última distinción que se suele establecer entre nativos e inmigrantes digitales se refiere a su vinculación con la famosa denominación *Web 2.0* y, en definitiva, con la actitud que tienen ante Internet. Esta denominación (*web 2.0*) no corresponde a ninguna segunda versión de Internet, como pudiera hacer pensar el dígito 2.0 (por analogía con Explorer 7.1 o Word 2007) sino a otra metáfora que lanzó en 2004 Tim O'Reilly, conocido estudioso de las TIC e impulsor de los programas libres, para denominar una manera distinta de entender la red, basada en la cooperación entre todos los internautas.

Dicho de manera sencilla, la Web 1.0 o el Internet de los primeros años se basaba en los recursos (contenidos, programas, arquitectura) que elaboraban unos pocos expertos profesionales para la inmensa mayoría de internautas, que actuaban como consumidores pasivos. Así, consultábamos las webs institucionales para acceder a informaciones; accedíamos a las tiendas comerciales en línea para comprar productos y servicios; nos bajábamos las películas y los discos de nuestros autores favoritos, o comprábamos y usábamos programas informáticos cerrados (como la plataforma Blackboard para la enseñanza en línea).

En cambio, Web 2.0 denominaría una Internet en la que todos somos productores cooperativos de contenidos, programas y arquitecturas, además de usuarios. Tenemos nuestro propio blog, en el que formulamos nuestros puntos de vista; colgamos nuestras fotos en *Flickr* y nuestros vídeos en *YouTube*; usamos programas de código abierto, como la plataforma *Moodle* o el programa de corrección *Markin*, y contribuimos modestamente a su desarrollo aportando pequeños adelantos, como traducir al español algunos elementos, o simplemente aportando nuestra opinión de usuarios. Otros recursos vinculados con la Web 2.0 son las *wikis* (Wikipedia), la *folcsonomía* o la participación popular en la valoración de recursos (como el ejemplo del *Urban Dictionary* del apartado Plurilingüismo, más abajo) o las famosas redes sociales (*Facebook*, *Sonico*, *Taged*, etc.).

La web 2.0 denominaría una Internet en la que todos somos productores cooperativos de contenidos, además de usuarios.

En este contexto, los nativos digitales se vinculan claramente con los recursos de la Web 2.0 y con la actitud que requieren sus usuarios, mientras que los inmigrantes digitales adoptan un papel más pasivo, periférico y consumista, propio de la Web 1.0.

Críticas y matizaciones

Veamos ahora algunas críticas y matizaciones que se hacen a esta metáfora:

1. Es difícil establecer una distinción absoluta entre nativos e inmigrantes. Tratándose de generaciones diferentes, se ha propuesto la fecha de 1993 para distinguir los primeros (nacidos después) de los segundos (nacidos antes). Se prefiere 1993 a otra fecha por varios motivos: este año se inició el uso civil de Internet, se comercializó el primer navegador, llamado *Mosaic* (Millán, 1999), se crearon los primeros móviles y el servicio de mensajes de texto (en Finlandia) y se personalizaron los sistemas operativos de ordenador, con Windows 3.1.

Sin duda, son datos empíricos y quizá en el mundo desarrollado esas tecnologías pasaron a usarse inmediatamente después de inventarse o a los pocos años. Pero es obvio que las TIC e Internet todavía hoy, a finales de 2008, no han llegado a muchos lugares (pueblos, barrios, casas) y que algunos bebés siguen siendo inmigrantes hoy en día. Lo que marca la frontera es el grado de penetración de las TIC en cada comunidad y eso, como sabemos, varía a lo largo del planeta.

Por otro lado, la literatura más especializada sobre esta migración distingue diversas generaciones o grupos de personas que, por su edad y por el devenir de las TIC, han accedido a tecnologías diversas. Se habla de la *Generación X* (1965-1982), de la *Generación Y* (1983-1992) o incluso de los *Residentes digitales*, que corresponde al primer grupo que tuvo acceso a recursos como los relojes agenda, los videojuegos iniciales o los primeros ordenadores personales. En definitiva, la transición del mundo analógico al digital es algo paulatino que afecta de manera distinta a varias generaciones; de ningún modo se trata de una ruptura abrupta y puntual ocurrida en una fecha.

2. Tampoco queda definido con precisión a qué tipo de prácticas o discursos nos estamos refiriendo. *Digital* remite a la comunicación mediatizada por dígitos u ordenadores, se

1993 es la fecha que distingue a los nativos de los inmigrantes. Aunque lo que marca la frontera es el grado de penetración de las TICs en cada comunidad.

asocia con las TIC y se opone a lo *analógico*; pero no existe un listado cerrado de lo que es o no es digital. En los ejemplos hemos citado webs y blogs que requieren ordenadores fijos y portátiles, mensajes cortos de texto (*sms*) que se envían con teléfono móvil, videojuegos que usan consolas. ¿Debemos incluir también aquí otros equipos como los cajeros automáticos del banco, las máquinas expendedoras de billetes de transporte público o los paneles informativos e interactivos de la calle? En la vida corriente, los nativos saltan sin dificultad de una tecnología a otra.

3. La metáfora sugiere un mundo dividido o separado entre lo digital y lo analógico, cuando en realidad lo uno y lo otro se complementa y vive en armonía. Veamos algunos ejemplos: las TIC han facilitado y acelerado los procesos de producción de textos analógicos (libros, periódicos, publicidad); muchos equipos digitales incluyen materiales analógicos y viceversa (CD en libros, manuales de instrucciones en agendas electrónicas y móviles), la información producida por medios digitales se trasvasa a los analógicos y viceversa. En definitiva, muchas prácticas letradas actuales integran recursos analógicos y digitales sin dificultad.

Finalmente, sin duda Prensky posee una dilatada experiencia con las TIC y conoce cómo las usan los jóvenes nativos y los adultos inmigrantes, pero sus aportaciones no dejan de ser impresiones personales, generales, aproximativas, que no se han basado en investigaciones científicas. Algunos trabajos recientes, más formales y empíricos, cuestionan esta visión tan dicotómica y radical.

Investigaciones empíricas

Veamos algunos de los hallazgos en este sentido. Williams y Rowlands (2007) utilizan la denominación generación *Google* (o *g-Google*) para referirse a los niños y jóvenes que empezaron a navegar por Internet utilizando este famoso motor de búsqueda de contenidos, nacido en septiembre de 1998. Ellos son documentalistas y se proponen analizar los hábitos de búsqueda y uso de la información que hacen actualmente los nativos digitales. Según su estudio, los miembros de esta generación:

- Carecen de conciencia sobre sus necesidades de información por lo que no saben satisfacerlas autónomamente. Se abocan a la búsqueda de datos y a la navegación sin haber identificado con concreción lo que les interesa, por lo que suelen encontrar mucha basura que no satisface sus deseos. Quizá no se comportan de modo distinto de cómo lo hacían con libros y textos impresos, pero al haberse multiplicado exponencialmente la cantidad de material accesible, esta carencia resulta más grave.

- Acceden a Internet y dominan su mecánica, pero no saben usarla de manera significativa. Son buenos en las cuestiones más superficiales y mecánicas (qué teclas hay que apretar, cómo se instala un programa, etc.), pero carecen de conocimientos más especializados para navegar y procesar información de manera más estratégica. Por ejemplo:

- Se expresan con su lenguaje natural y cotidiano en vez de usar los términos clave que etiquetan el conocimiento y que permiten recuperar los datos relevantes.
- Interactúan con la web de manera ingenua, porque ignoran su estructura jerárquica y sus sistemas de almacenamiento en pantalla.
- Dedicar poco tiempo a evaluar críticamente el material en línea, no saben identificar lo relevante y fiable, pero tampoco reciben instrucción en la escuela al respecto. Varios estudios realizados por nuestro equipo muestra que los alumnos catalanes de ESO y Bachillerato no están acostumbrados a leer de manera crítica textos auténticos periodísticos (Cassany, Cortiñas, Hernández y Sala, 2008); que tienen dificultades para identificar la credibilidad y la intención de webs sobre temas corrientes (Martí, 2006), y que tampoco reciben instrucción formal al respecto, puesto que el análisis de los libros de texto muestra que las tareas didácticas de comprensión lectora se centran en la comprensión literal e inferencial, pero no en la ideológica (López Ferrero, Aliagas, Martí y Aravena, 2008).
- Otro estudio reciente (Nielsen, 2007 y 2008; Weinrich, Obendorf, Herder y Mayer, 2008) señala que los nativos digitales suelen leer como promedio solo entre el 20% y el 28% del total del contenido de una web. Es decir, el usuario pasa más tiempo ojeando los encabezados, las imágenes, los videos y las barras de navegación que deteniéndose en los fragmentos de texto: los jóvenes lectores digitales hacen un tipo de *zapping cibernético*. Sin duda ese tipo de lectura no fomenta una lectura crítica del contenido sino solo una apreciación de lo más llamativo.

La generación Google dedica poco tiempo a evaluar críticamente el material en línea pero tampoco recibe instrucción al respecto en la escuela.

Por otro lado, Williams y Rowlands (2007) confirman que es cierto que la generación Google: a) se conecta a la red de manera permanente; b) cree que “todo está allí” en la red; c) no respeta la propiedad intelectual; d) prefiere los recursos visuales y el “copiar y pegar”, o e) puede manejar cualquier modo de representación de información o formato informativo (imagen, vídeo, audio, etc.). Finalmente, no hay pruebas de que esta generación sea más impaciente que sus hermanos mayores o los adultos, prefieran los textos breves y sencillos o atribuyan más credibilidad a lo que dicen sus amigos frente a lo que dicen las autoridades (incluso cotejan la información en Internet).

Estudios lingüísticos

Otra disciplina que puede aportarnos luz sobre las prácticas comunicativas de los nativos (y los inmigrantes) digitales es la Comunicación Mediatizada por Ordenador (CMO) o el Análisis del Discurso Mediatizado por Ordenador (ADMO), que es una rama reciente y emergente de los estudios empíricos sobre el lenguaje (ver Yus, 2001; Herring, 2001).

Estos estudios distinguen dos grandes tipos de *géneros discursivos* electrónicos: los *sincrónicos*, en los que autor y lector interactúan en tiempo real (*chat, juegos de rol*) y los *asincrónicos*, en los que interactúan en tiempo diferido (*web, correo electrónico*,

foros, blog). En ambos tipos, se diluye la distinción entre habla y escritura, se integran diferentes modos de representación del conocimiento (escritura, habla, sonido, imagen, vídeo) creando documentos multimodales (Kress, 2003), se generan registros verbales nuevos (con abreviaturas, léxico específico, estructuras particulares), condicionados por las características técnicas de las TIC (costes, limitación de espacio y tiempo, etc.) y por la voluntad humana de preferir un estilo informal y directo, entre iguales –aparentemente más democrático.

Una muestra significativa de la evolución sobre los registros verbales nuevos por parte de los cibernautas es la aparición en línea del diccionario urbano en inglés: *Urban Dictionary* (www.urbandictionary.com). Desde 1999, este diccionario en línea permite a los usuarios crear, revisar y opinar a favor o en contra en más de 3 millones de definiciones de los nuevos registros verbales (modismos) que emergen día a día tanto en el mundo digital como en el citado: el *Urban Dictionary is the slang dictionary you wrote. Define your world.*



The image shows a screenshot of an Urban Dictionary entry for the word 'AIM'. The entry is titled '1. AIM' and has a score of '790 up, 93 down' with two thumbs-up icons. The definition is: 'n. - An Internet text messaging program that exchanges communications between users in real time, and allows college students to leave nifty online "away" messages for their buddies all day.' Below the definition is a verb definition: 'v. - to AIM someone is to send them a message using the AIM program.' There are two example sentences: 'I used AIM to ask Sheila out on a date.' and 'Sheila AIMed me back to tell me no.' At the bottom, it says 'by b-diddy Jul 15, 2003 email it 2 comments'.

La imagen que podemos observar al costado izquierdo muestra una entrada del *Urban Dictionary* de uso frecuente entre los internautas jóvenes. Es una apócope de la frase en inglés ‘*An Internet Message*’ (AIM), que significa “un mensaje de Internet” y que también se usa como verbo: ‘to aim’ (mandar un mensaje). Además, en el ángulo superior derecho se informa del resultado actual de las votaciones para aceptar este comentario: a favor (790) y en contra (93). Esto demuestra la participación directa de los usuarios en la confección del diccionario y en la valoración de sus

entradas, lo cual constituye un rasgo típico de la Web 2.0. En la parte inferior se informa de la persona que definió el vocablo (*b-diddy*), la fecha y los comentarios.

Actualmente, la CMO se centra en caracterizar cada uno de los géneros discursivos electrónicos que está generando Internet, como el anterior ejemplo. La comprensión de estos fenómenos ayudará a entender mejor cómo usamos las personas las TIC, además de permitir crear propuestas didácticas que propicien su aprendizaje.

Nativos e inmigrantes en la escuela

Hasta no hace mucho, los niños llegaban a la escuela para aprender a usar los artefactos letrados que se usaban en la vida social. En el aula y en la biblioteca escolar los niños encontraban los libros, los pizarrines y los cuadernos que no tenían en casa; y el maestro les enseñaba a usarlos con propiedad.

Hay niños que utilizan las TICs en casa y estudian en centros escolares que no disponen de ellas y con maestros que no saben usarlas.

Hoy, en cambio, numerosos niños tienen en sus casas no solo muchos de los libros que quieren, sino también móvil, videoconsola, ordenador, conexión a Internet y programas de todo tipo, que han aprendido a usar con pericia por su cuenta, jugando con sus amigos. Cuando llegan a la escuela, se encuentran con bibliotecas y aulas que en muchas ocasiones no disponen de esos recursos, que en el mejor de los casos solo tienen algunos libros académicos, y con maestros que no siempre saben usar las TIC en su vida privada –y que mucho menos pueden integrarlas en la práctica escolar–.

Más allá del acceso a los recursos y del desarrollo de destrezas, también hay actitudes radicalmente opuestas. Muchos niños (nativos digitales) adoran el móvil, el ordenador, los videojuegos; los usan durante muchas horas y su actividad cotidiana; su interrelación con sus amigos y su identidad depende de ellos. Al contrario, para muchos maestros las TIC siguen siendo un complemento, añadido, unos sistemas “nuevos” de comunicación que permiten interactuar y acceder a datos de manera más rápida. Difícilmente las perciben como las formas preferidas de comunicación y acceso y construcción de la información y el conocimiento de sus alumnos. Los usos coloquiales y espontáneos de las TIC que hacen los chicos (mensajes de móvil, foros en línea, consultas a Wikipedia) se valoran como formas culturales menores, vulgares, cotidianas, desvinculadas del saber dominante académico y del currículum establecido. En algunos casos no solo se marginalizan, sino que se consideran las culpables principales del bajo rendimiento escolar.

Así es que ocurren anécdotas como las que hemos citado al inicio de este artículo, en las que los hijos integran los recursos informáticos en la vida cotidiana de modo más natural que sus padres (anécdota 1), los hijos desarrollan en casa por su cuenta prácticas culturales más sofisticadas y creativas que las que les exige la escuela (anécdota 2), los hijos se convierten en la práctica en los “maestros” de sus padres (anécdota 3).

Nos parece especialmente relevante la segunda anécdota, porque pone el dedo en la llaga de lo que ocurre en las escuelas: los nativos digitales se aburren. Lo que les ofrece la escuela no solo no les interesa, sino que a sus ojos puede parecer algo totalmente obsoleto y carente de significado para sus vidas. Tengamos en cuenta algo importante: no se trata solo de unas técnicas o del uso de unos recursos tecnológicos (la copia y la lectura y la escritura de papeles versus la comunicación en línea y la lectura de pantallas). Estamos hablando de formas diferentes de acceder, usar, construir y diseminar la información y el conocimiento. Se trata de un cambio cultural transcendental.

La situación todavía es más complicada porque el acceso a las TIC y su aprendizaje y uso no es uniforme. Empezábamos el segundo apartado con un *muchos chicos –aunque no todos...* – porque efectivamente, actualmente en un aula conviven niños que tienen un ordenador en su habitación y un móvil en su bolsillo con chicos que no tienen nada y que solo pueden verlos por televisión o en los cibercafés. Como sabemos, las TIC se han convertido en un nuevo parámetro que separa a ricos y pobres, a alfabetizados y analfabetos.

¿Qué hacer?

En primer lugar, fijémonos en un detalle sintomático: la metáfora de Prensky usa el término *inmigrante* (y no emigrante). Somos nosotros, los adultos, los que estamos pisando terreno extranjero. El hoy y el aquí son digitales, pertenecen a los nativos digitales. Luchar contra esta migración, evitarla o marginalizarla son estrategias abocadas al fracaso.

En segundo lugar, no hay recetas concretas ni soluciones absolutas. Se trata de un cambio cultural profundo, dinámico, que se construye paso a paso cada día y que todavía no sabemos dónde acabará. El propio Prensky, en artículos posteriores al que formula la famosa metáfora, solo puede aportar algunas orientaciones generales, en la línea de las que formulamos a continuación:

- *Integrar las prácticas vernáculas en la escuela.* Los planteamientos socioconstruccionistas y vigotskianos sobre la educación defienden que debemos tener en cuenta los conocimientos previos del aprendiz. Se construye aprendizaje nuevo en la zona de desarrollo próximo, que parte de lo que el aprendiz ya sabe hacer solo. ¿Por qué en el caso de las TIC no hacemos caso de esta divisa tan aceptada como diseminada –y no siempre seguida? Si lo que hacen muchos chicos hoy es chatear con Messenger, escribir correos electrónicos y comunicarse por Facebook, debemos plantear la adquisición de nuevas prácticas letradas, de nuevos conocimientos y habilidades, a partir de estas formas de comportamiento verbal. El concepto de “prácticas vernáculas” se refiere precisamente a lo que hacen los chicos por su cuenta, fuera de la escuela, sin obligación. Lankshear y Knobel (2006) describen con detalle y ejemplos lo que hacen los chicos hoy en día y cómo podemos integrarlo en clase. Pahl y Rowsell (2005) ofrecen otros ejemplos y defienden también la necesidad de construir puentes entre lo que pasa en casa y lo que pasa en el aula. Algunos ejemplos de utilización de prácticas vernáculas en clase son:

- *Wikipedia.* Podemos consultar esa fuente de información y contrastarla con las enciclopedias académicas, el libro de texto, los diccionarios de la biblioteca de papel, etc. También podemos fomentar la creación de nuevas entradas redactadas por los chicos, sobre sus temas de interés (los grupos musicales locales, los datos más relevantes del pueblo o ciudad dónde se ubica la escuela, etc.); eso exigirá reflexionar sobre el tipo de información y el registro lingüísticos adecuados para expresarse en la red y en un mundo globalizado.

- *Mensajes de texto.* Podemos pedir a los alumnos que recojan sus mensajes de texto de móvil (que no sean comprometidos) para iniciar una reflexión sobre el proceso de comunicación: ¿qué información se aporta y qué información se infiere?, ¿cómo se simplifica el código para ahorrar?, ¿qué malentendidos se provocan y por qué? Del mismo modo que reflexionamos sobre el proceso de comunicación con un cuento o con una noticia de periódico, podemos hacerlo sobre una práctica vernácula de los propios alumnos. También podemos pedirles que transformen estos mensajes en textos apropiados para otros contextos (una carta, una invitación formal, unas instrucciones para llegar a un lugar, etc.).

¿Por qué en el aprendizaje de las TICs no aplicamos los planteamientos del constructivismo?

- *Blogs*. Podemos aprovechar el blog para fomentar la reflexión sobre cualquier materia. Del mismo modo que los alumnos elaboran su blog personal sobre sus cómics o sus deportes preferidos, podemos usar este género electrónico para trabajar sobre física, geografía o historia.

- *Poner énfasis en la lectura crítica en línea*. Los estudios sobre las habilidades de los nativos para buscar y usar eficazmente la información en la red sugieren que no es oro todo lo que reluce, como dice el dicho: quizá los chicos sean hábiles en ciertas destrezas mecánicas e informáticas, pero tienen enormes y graves dificultades para aprender a usar estratégicamente estos recursos. El concepto que define mejor estas lagunas es la *alfabetización para la información* o la *alfabetización informacional* (Alfin, según el acrónimo establecido en español; ver Cuevas Cerveró, 2007, y Durban Roca, 2007), que se refiere a las habilidades de tomar conciencia de que se tiene una necesidad de información, de saber identificar, localizar, evaluar, usar y comunicar esa información de manera efectiva. La alfin también aboga por el aprendizaje a lo largo de la vida, por la idea de que continuamente necesitamos aprender cosas nuevas y que la escuela tiene que prepararnos para eso.

La necesidad de enseñar a leer en línea es urgente e irrenunciable. Los chicos buscan en la red respuestas a sus inquietudes (drogas, sexo, enfermedades, etc.) y, si no son capaces de distinguir la información creíble de la basura, corren un riesgo muy grave (Cassany, 2006). Las clases de todas las materias deben incorporar materiales de lectura en línea, auténticos y sobre temas de actualidad: las preguntas de comprensión deben dejar de preguntar sobre la idea principal o la estructura del texto, para incidir en la intención del mismo, la ideología del autor, sus argumentos, nuestro punto de vista al respecto, etc. Disponemos de buenos trabajos sobre lectura crítica para secundaria (Martí, 2008), fundamentados en investigaciones serias de base empírica (ver Fogg (2003; Web Credibility Project), que explican con detalle los criterios y las estrategias que usan los internautas más experimentados para valorar eficazmente la información en línea.

La necesidad de enseñar a leer en línea es urgente e irrenunciable.

- *La diseminación de los recursos electrónicos*. Afortunadamente disponemos de muchas propuestas sugerentes y efectivas para fomentar el uso de las TIC en las diferentes disciplinas del currículum. Técnicas como la WebQuest o la caza del tesoro (ver *Web-Quest.Org*; *Comunitat Catalana de WebQuest*) (*Quaderns digitals*, Tecnología Educativa) o el uso de plataformas en línea como *Moodle* facilitan sin duda la diseminación de las prácticas digitales en la escuela. En nuestra opinión, deberían de morir la sala o las clases de informática para que los ordenadores y el trabajo en línea fuera algo habitual en todas las materias.

En definitiva, estamos experimentando un cambio cultural profundo y relevante en las formas de usar, construir, hacer circular y divulgar el conocimiento. Por suerte o por desgracia –por una inmensa suerte, en nuestra opinión–, nos ha tocado ser protagonistas del mismo. Esperemos que el conservadurismo tradicional de la escuela con las diferentes tecnologías (Ferreiro, 2004) no sea un freno para su avance paulatino. También debemos

Estamos experimentando un cambio profundo en las formas de usar, construir, hacer circular y divulgar el conocimiento.

huir de las visiones apocalípticas que otorgaban a las TIC (y al cambio cultural) todos los beneficios, o de las demoníacas, que consideraban que las TIC y ese cambio van a suponer la perdición de la cultura tradicional (Burbules y Callister, 2000). Las TIC están aquí; los nativos digitales, también, y no paran de empujar ■

Bibliografía

BOLTER, J. David. (1991) *Writing Space. The Computer, Hypertext and the History of Writing*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum. 2ª edición renovada: *Writing Space: Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

BURBULES, Nicholas y CALLISTER, Thomas. (2000) *Watch IT. The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. Westview Press. Versión en español: *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica. 2001.

CASSANY, Daniel. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

CASSANY, Daniel; CORTIÑAS, Sergi; HERNÁNDEZ, Carme; SALA, Joan. (2008) "Llegir la ideologia: la realitat i el diseg.", *Temps d'Educació*, 34: 11-28. <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/BblgrfLC/TextosLC/DCetalLlegir.pdf>

CASSANY, Daniel; SALA, Joan.; HERNÁNDEZ, Carme. (2008) "Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes." *8º Congreso de Lingüística General*. UAM, julio.
<http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/BblgrfLC/Congreso2008/DCJSCHEscribirDEF.pdf>

COMUNITAT CATALANA DE WEBQUEST. <http://webquestcat.cat/> <20-9-08>

CUEVAS CERVERÓ, Aurora. (2007) *Lectura, Alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón: Trea.

DURBAN ROCA, Glòria (2007) "La biblioteca escolar como herramienta educativa". [<http://www.bibliotecaescolar.info/castellano.htm>] <20-9-08>

EDUTOPIA. [<http://www.edutopia.org/>] <23-5-08>

FERREIRO, Emilia. (2004) "Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la alfabetización digital", *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council*. 22/27-8-2004. Buenos Aires. [<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/178s-Ferreiro.pdf>] <23-5-08>

FOGG, B. J. (2003) *Persuasive Technology. Using Computers to Change What We Think and Do*. San Francisco: Morgan Kaufmann.

KRESS, Gunther. (2003) *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge. Versión en español: *La alfabetización en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Aljibe. 2005.

HERRING, Susan C. (2001) "Computer-mediated communication", en Deborah Schiffrin, Deborah Tannen y Heidi E. Hamilton ed. *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishig, 612-634.

LANKSHEAR, Colin y KNOBEL, Michele. (2006) *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nueva York: McGraw Hill. 2ª edición.

LÓPEZ FERRERO, Carmen; ALIAGAS, Cristina; MARTÍ, Francina y ARAVENA, Soledad (2008). "La lectura crítica en secundaria: una mirada a los libros de texto y a las prácticas docentes". En CAMPS, A. y MILIAN, M. (coords.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Graó, Colección Crítica y fundamentos, pp. 105-117. Versión catalana: LÓPEZ FERRERO, Carmen; ALIAGAS, Cristina; MARTÍ, Francina y ARAVENA, Soledad (2008). "La lectura crítica a secundària: una mirada als llibres de text i a les pràctiques docents". En CAMPS, A. y MILIAN, M. (coords.). *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona. p. 105-119.

MARTÍ, Francina (2006) "Llegir, pensar i clicar. Proposta didàctica per millorar la comprensió lectora a l'ESO llegint a Internet", *Llicències retribuïdes*, Generalitat de Catalunya. [<http://phobos.xtec.es/sgfprp/entrada.php>] <23-5-08>

MOODLE. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos)*, <http://moodle.org>

FRANCINA, Martí. (2008) "Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas", *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 44: 59-74.

MILLÁN, José Antonio. (1999) "Breve historia de la Internet. El fruto caliente de la guerra fría.", *El País*, Protagonistas del siglo XX. [<http://jamillan.com/histoint.htm>] <23-5-08>

NIELSEN'S, Jakob (1997) "How users read on the web", *Alertbox*, Octubre 1, 1997 [<http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>] <25-5-08>

— (2008) "How little do users read?", *Alertbox*, Mayo 6, 2008 [<http://www.useit.com/alertbox/percent-text-read.html>] <25-8-08>

PAHL, Kate y ROWSELL, Jennifer. (2005). *Literacy and education. Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. Londres: Sage.

PRENSKY, Marc. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, 9: 1-6, octubre. [<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>] <23-5-08>

— (2004) "The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it", *Work in progress*. [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf] <23-5-08>

QUADERNS DIGITALS. Coordinador: Vicent Campos. [<http://www.quadernsdigitals.net>]
<23-5-08>

TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Coordinador: Pere Marquès. [<http://dewey.uab.es/PMARQUES>]
<23-5-08>

URBAN DICTIONARY. [<http://www.urbandictionary.com>] <23-5-08>

WEB CREDIBILITY PROJECT — STANFORD UNIVERSITY. [<http://credibility.stanford.edu>]
<23-5-08>

WEBQUEST.ORG. [<http://www.webquest.org/index.php>] <23-5-08>

WEINREICH, Harald; OBENDORF, Hartmut; HERDER, Eelco; MAYER, Matthias (2008) "Not quiet the average: an empirical study of the web use", *ACM Transactions on the web*, Vol. 2, No. 1, febrero.

WILLIAMS, Peter y ROWLANDS, Ian (2007) *Information Behaviour of the Researcher of The Future*. A British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee). (Work Package II). [<http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/resourcediscovery/googlegen.aspx>] <23-5-08>

YUS, Francisco. (2001) *Ciberpragmática*. El uso del lenguaje en Internet. Barcelona: Ariel.

Breve currículum

Daniel Cassany es profesor de Análisis del Discurso en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Ha publicado una decena de libros sobre comunicación escrita y enseñanza de la lengua, en catalán, español y portugués, entre los que destacan *Describir el escribir*, *La cocina de la escritura*, *Reparar la escritura*, *Construir la escritura*, *Tras las líneas*, *Taller de textos*, *Afilas el lapicero* y *Enseñar lengua*, en coautoría. Ha sido profesor de postgrados, maestrías y doctorados en más de 25 países. http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/

Gilmar Ayala Meneses (Distrito Federal, México, 1979) es estudiante de doctorado en el Departamento de Traducción y Filología de la Universitat Pompeu Fabra, donde colabora como profesor de Nuevas Tecnologías y Traducción. Su tesis doctoral tiene como tema central la lectura y escritura multimodal dentro y alrededor de los videojuegos. Anteriormente, ha sido codirector del Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas del Instituto Autónomo de México (ITAM), donde también fue profesor de redacción y español para extranjeros. Es egresado de la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637

CODEN LVIDDG



AÑO 21
junio 2000

2

DANIEL CASSANY



De lo analógico a lo digital

El futuro de la enseñanza de la composición

Comunicación y desarrollo¹

El lenguaje verbal es uno de los elementos asociados al proceso de hominización. Si bien el material genético de humanos y simios tiene muchas más coincidencias que diferencias, suele aceptarse que el habla (desarrollada hace entre 150.000 y 75.000 millones de años) constituye uno de los instrumentos fundamentales de construcción de las comunidades humanas. Según los antropólogos, si no habláramos quizá todavía viviríamos en clanes familiares o en pequeñas tribus, como los chimpancés, porque el diálogo y la conversación sirven, entre otras cosas, para repartir el trabajo, coordinar esfuerzos y estructurar las personas en organizaciones complejas (empresas, ciudades, estados) que permiten conseguir objetivos inalcanzables para un individuo aislado.

Daniel Cassany es doctor en Ciencias de la Educación y profesor de Análisis del Discurso de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, España). Ha publicado varios artículos y libros sobre didáctica de la lengua, comunicación escrita y análisis del discurso.

La técnica es otro de los motores del desarrollo. La invención de la escritura hace 3.000 años ensanchó las prestaciones del habla y supuso avances incuestionables en el devenir humano. Con la grafía el habla se cosifica, despersonaliza, descontextualiza, objetiviza, entre otras facultades (Cassany, 1999: 42), lo cual posibilita el desarrollo de géneros comunicativos nuevos: la correspondencia, el inventario de hechos, la descripción objetiva, etc. Algunos de los cimientos más significativos de nuestra civilización clavan sus raíces en la escritura: el nacimiento y la expansión del comercio, la consolidación de la democracia como sistema político, o la construcción del paradigma técnico-científico como explicación más plausible y unánime de la realidad (con su empirismo, búsqueda de objetividad y precisión, razonamiento lógico). Del mismo modo, el desarrollo en el siglo XX de las tecnologías del habla (telégrafo, telefonía, etc.) y de los medios de comunicación de masas (radio, periodismo, televisión, etc.) tuvo una influencia indiscutible en los procesos de interacción (intercambio, colonización cultural, dominación política, etc.) y globalización de las distintas comunidades humanas.

En los albores del siglo XXI estamos asistiendo –si es posible de modo todavía más acelerado– a una enésima expansión de la capacidad comunicativa humana. Me refiero a la expansión del **soporte digital** del lenguaje (computadoras, pantallas, teclados, *internet*, etc.) como complemento o sustituto del **soporte analógico** tradicional (sonidos, ondas hercianas, papel, libros, etc.). En apenas dos décadas (la primera computadora personal saltó al mercado en 1982), los sistemas de representación y transmisión de información por dígitos (soporte o entorno digital) se han generalizado y hoy son tan habituales como los analógicos, que representan y transmiten datos con elementos físicos, compuestos por átomos: sea el habla (voz, sonido, labios) o la escritura (papel, libro, máquina de escribir). El día a día se ha llenado de correos electrónicos o *e-mails*, charlas *on line* o *chats* y *webs* o sitios en la red (*internet*), al mismo tiempo que se multiplica el uso de los celulares y que decae el volumen de cartas y faxes.

En los países más desarrollados, la tecnología digital ha sustituido de modo casi completo a la analógica en los ámbitos de producción del discurso escrito (correspondencia personal, comercial y empresarial, textos académicos y

científicos, publicaciones editoriales) y su transmisión (correo electrónico, *internet*); sólo en su recepción sigue manteniéndose vivo el soporte analógico (papel, libro, revista), si bien también han aumentado los formatos de comunicación *on line*. Quizá nunca desaparezcan determinados documentos como certificados, testamentos o contratos con firmas manuscritas, porque ofrecen prestaciones irremplazables –¡aunque en España ya exista legislación sobre sus correspondientes digitales!–. Pero hoy es incuestionable la supremacía de lo digital, y si a lo largo de nuestra historia un cambio de tecnología comunicativa supuso evolución en las formas de vida, ¿qué nos puede deparar lo digital?, ¿cómo cambiará nuestra sociedad, país, ciudad, etc.?, ¿qué implicaciones tendrá el salto de una tecnología tan física, como la analógica, a otra de mucho más mental, como la digital? Y a la escuela: ¿qué le espera?, ¿qué cambios debe adoptar para adaptarse a este nuevo contexto?² Ésta es mi reflexión breve y provisional sobre el impacto que esta nueva expansión tecnológica va a tener en el ámbito de la enseñanza de la composición. Sin voluntad futuróloga ni afán proselitista, esbozaré algunos cambios que se están generando, así como sus consecuencias en la organización social y en la enseñanza.



De lo analógico a lo digital

Aunque este cambio afecte tanto al habla como a la escritura, nos centraremos aquí en la segunda, contrastando sus principales características:



ENTORNO ANALÓGICO

Ámbito pragmático

1. Interlocutores: comunidad de habla (local, nacional, idiomática). Monoculturalidad.
2. Acceso limitado a destinatarios y recursos enciclopédicos.
3. Mundo presencial con coordenadas físicas.
4. Canal visual. Lenguaje gráfico.
5. Interacción diferida, transmisión lenta, etcétera.
6. Alto coste.

Ámbito discursivo

7. *Linealidad*. Itinerario único.
8. Intertextualidad retroactiva. Texto cerrado.
9. Géneros tradicionales: *carta, informe, invitación, libro*.
10. Elaboración oracional.

Ámbito del proceso de composición

11. Procesamiento lento.
12. *Sobrecarga* cognitiva.
13. Aprendizaje *heterodirigido*.

ENTORNO DIGITAL

1. Interlocutores: *comunidades virtuales* (tribus virtuales). Diversidad cultural.
2. Acceso ilimitado.
3. Mundo *virtual* y ubicuo.
4. Canales visual y auditivo. *Hiper* o *multi-media*.
5. Interacción simultánea, *transmisión instantánea*.
6. Bajo coste.
7. *Hipertextualidad*. Diversidad de itinerarios.
8. Intertextualidad proactiva explícita: *enlaces. Texto abierto*.
9. Géneros nuevos: *e-mail, chat, web*.
10. Fraseología específica, sintagmas aislados.
11. Procesamiento eficaz: *ingeniería lingüística*.
12. *Descarga* cognitiva. Énfasis en lo estratégico.
13. Énfasis en los recursos *autodirigidos*.

En lo **pragmático**, el soporte digital favorece la creación de *comunidades o tribus virtuales* (núm. 1), de personas que comparten rasgos particulares y que se conectan, interactúan y se desarrollan como grupo a través del entorno digital. En el mundo presencial analógico, las comunidades suelen coincidir con límites político-administrativos (ciudad, provincia, nación o estado) y lingüísticos (idioma, dialecto) –conformando las conocidas comunidades de habla–. Los miembros de estas comunidades suelen compartir rasgos variopintos, además de los discursos: una ubicación geográfica, una nacionalidad, una ideología, la pertenencia a una clase social, etc., lo cual destaca su carácter monocultural. La dinámica comunicativa de estos grupos es relativamente lenta, porque la posibilidad de crear y propagar discursos se reduce al ámbito personal (correspondencia privada) y está limitada por el control político (normas de moralidad, limitación de campañas electorales y panfletos políticos) y los costes económicos.

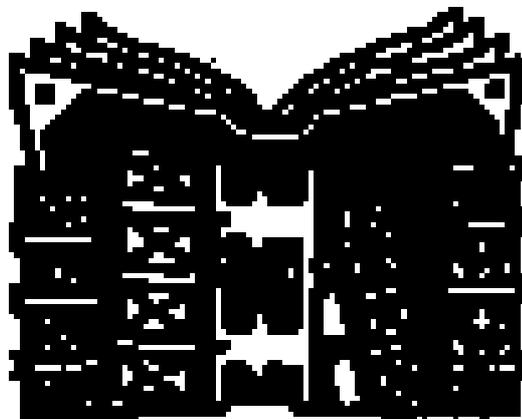
En cambio, lo digital posibilita el desarrollo de comunidades basadas en cualquier tipo de propósito o actividad, más allá de las “fronteras” tradicionales. Así, un anciano que viva con un hígado trasplantado –y que quiera conversar con personas en su misma situación–, una lesbiana que busque compañeras o un joven racista que quiera formar una banda establecen contactos a través de la red, crean su propio espacio (una lista o grupo de discusión, un club), conversan, intercambian objetos digitales (fotos, discursos, programas) y desarrollan su particular cultura, al margen de la procedencia de sus miembros. Personas de todo el mundo que difícilmente se habrían conocido por canales analógicos, llegan a conformar una *comunidad discursiva* –en el sentido de que el objeto básico de intercambio y unión es el discurso–, que llena parte de sus vidas y que inevitablemente influye en el resto de las comunidades.

La facilidad con que se desarrollan dichas comunidades depende de las prestaciones que ofrece lo digital: bajo coste de producción y transmisión de discursos; acceso ilimitado, directo y privado a un número ingente de destinatarios y recursos (núm. 2); privacidad y posibilidad de construirse “imágenes” virtuales –*faces*– según los intereses personales (uso de nicks o sobrenombres, personalidades ficticias, fotos retocadas, etc.; núm. 3). Respecto al coste

(núm.6), mientras el uso de recursos informáticos y el acceso a la red se generaliza (lugar de trabajo, casa, cibercafés) y abarata, la publicación analógica de revistas y libros o el envío de circulares por correo postal aumenta de precio. Además, el coste ecológico que puede tener el uso de papel (tala de árboles, procesamiento de la masa de papel, etc.) resulta ofensivo con la supuesta “limpieza” de la tecnología informática.

Por otra parte, la diversidad de canales y códigos comunicativos que incluye el medio digital (núm. 4), así como su gran velocidad de transmisión (núm. 5), que permite grados casi simultáneos de interactividad, son las causas del notable dinamismo que presentan dichas comunidades, que nacen, crecen y mueren o evolucionan a un ritmo mucho más alto que las presenciales. Respecto a la integración de códigos, cabe destacar que lo digital integra todo tipo de lenguajes y formatos (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, etc.), con lo que se convierte en un poderosísimo sistema multimedia de representación y comunicación de datos –como mínimo en comparación con los limitados recursos tipográficos del escrito–.

En lo **discursivo**, el soporte digital rompe definitivamente la *linealidad* del discurso y organiza el contenido textual de manera hiper e intertextual. Si bien la escritura ya liberó al usuario de la obligación de ceñirse al hilo discursivo (la linealidad del habla, núm. 7), permitiéndole saltar adelante y atrás a su antojo en la



prosa, sólo pudo desarrollar la hipertextualidad de manera casi anecdótica en algunos géneros literarios –como las novelas interactivas para adolescentes o las experimentales como **Rayuela** de Julio Cortázar–. En cambio, el entorno digital utiliza el *hipertexto* como estructura básica: el escrito lineal y unidireccional se rompe en diversidad de fragmentos autónomos que se conectan entre sí con enlaces (*links*) o *llamadas* que permiten saltar ágilmente de uno a otro, en cualquier dirección –como una araña que se desplaza a través de una telaraña o de una red–. Además, hechos como el tamaño relativamente reducido de la *pantalla* (que constituye la *unidad visual digital*, como la *página* lo es en el entorno analógico) o el interés de fomentar la interactividad (de que el lector pueda decidir qué fragmentos quiere leer y en qué orden) inducen a los autores a preferir los fragmentos breves de texto a los extensos.

El hipertexto genera cambios relevantes en el procesamiento verbal. Prescindiendo de los aspectos técnicos (uso de programas y lenguajes informáticos) y desde la óptica de la producción, el autor debe atender a exigencias lingüísticas nuevas (atomización del discurso en unidades pequeñas y autónomas, organización jerárquica e interconectada de las mismas, búsqueda de enlaces adecuados y títulos de enlace comprensibles, etc.), al mismo tiempo que prescinde de las asociadas a la linealidad (ordenación del contenido en un único hilo argumental, establecimiento de una progresión de lectura: de lo conocido a lo nuevo, de lo básico a lo complejo, etc.). Puesto que se suele manejar una gran cantidad de datos, dispuesta a través de numerosas páginas y enlaces, el autor debe poder calcular con precisión las necesidades de su hipotético lector, para facilitarle accesos directos y eficaces a los objetivos perseguidos. Si además resulta que no existe ningún prototipo de lector, sino una infinidad de individualidades con grados diferentes de conocimiento previo, que se acercan al hipertexto con intereses y propósitos diversos, el autor debe prever varios itinerarios de lectura para atender a esta diversidad.

Desde la óptica de la recepción, el lector deja de conducir por una carretera única, para pasar a circular por un entramado complejo de vías, en cuyos cruces debe tomar decisiones de a dónde ir y por qué lugar. Este hecho le exige desempeñar un papel más activo en el proceso de lectura: debe ser consciente de sus propósi-

tos (¿qué datos busco?, ¿qué enlace elijo?), debe evaluar de manera continuada su nivel de comprensión (¿qué entendí y qué no?) y buscar los caminos para llenar las lagunas identificadas (¿dónde puedo encontrar lo que me falta?). Los errores en la identificación de objetivos o en la selección de enlaces provocan pérdidas de tiempo e información, además de un grado variable de fracaso en la lectura: el lector se pierde en un mar de datos y enlaces sin interés, incapaz de encontrar lo que busca. (Para una discusión detallada sobre las diferencias entre lectura de textos analógicos e hipertextos, ver Dillon, 2000).

Si los enlaces internos (*intratextuales*) entre componentes de un mismo discurso son el fundamento del hipertexto, los enlaces externos entre textos diferentes nos introducen en el ámbito de la *intertextualidad* (núm. 8). Un documento analógico indica también con citas directas e indirectas y referencias bibliográficas, los préstamos y las conexiones que mantiene con otros textos, pero las características y los objetivos de dichas interrelaciones difieren de las de los enlaces digitales. En libros y artículos impresos, las referencias son retroactivas porque remiten solo a documentos elaborados en el pasado (o, como máximo, en prensa) y tienen el propósito de reconocer la autoría de ideas o palabras, o de remitir a informaciones, autoridades o hechos que constituyen un argumento para el discurso que se está elaborando. Se presupone sutilmente así que el resto del contenido, el que carece de referencias, es *responsabilidad* del autor del discurso, o sea creación propia, original, lo cual postula además que existe una unidad textual delimitada (con límites precisos, como mínimo físicos) con un autor individual.

Al contrario, los enlaces de documentos digitales son proactivos ya que sólo se refieren a sitios *web* del presente –o del futuro, puesto que las *webs* se actualizan periódicamente–, y tienen por objetivo ofrecer al usuario acceso inmediato a más información. La elección de enlaces no se basa en el reconocimiento de citas o voces diversas ni en la construcción de una argumentación, sino en el interés y la utilidad que puedan tener para el lector. Al mostrar y utilizar de manera explícita las relaciones intertextuales que mantienen los discursos entre sí, el usuario salta de un lugar a otro de la red, de un discurso a otro, en busca de sus propósi-

tos –casi sin darse cuenta y sin saber si cambió o no de web-discurso–, y se desvanecen los conceptos de límite o unidad textual, de contextualización espacio-temporal, de autoría e incluso –en parte– de originalidad. De hecho, cuantos más enlaces intra e intertextuales incluya el documento virtual más relaciones diversas entre datos permite para adaptarse a los propósitos del usuario. Emerge así a la superficie la consabida polifonía e intertextualidad bajtiniana, que permanecía oscura o escondida en el documento analógico: redactores y lectores somos más conscientes de la naturaleza social del discurso y de la función de simple peldaño de una escalera que realiza un texto o un autor en el entramado discursivo de una comunidad. Y es que ¡la web no es otra cosa que un documento gigantesco de unos cuantos centenares de millones de páginas, producidas por millones de autores y almacenadas en centenares de miles de computadoras de todo el mundo! (Xavier Alamán citado por Palau. 1998) o un docuverso, un universo de documentos (Mengual, 2000).

En conjunto, con la estructura hiper e intertextual el escrito se convierte en un objeto comunicativo más abierto (que admite actualizaciones continuadas), versátil (permite diversidad de itinerarios), interconectado (relacionado con el resto de recursos enciclopédicos de la red) y significativo (multiplica sus posibilidades interpretativas).

Por otra parte, el entorno digital ha creado nuevos géneros (*e-mail*, *chat*, sitio web) y formatos discursivos (interfaz o *interface* de pantalla, etc.; núm. 9), que poco a poco van estandarizando sus usos lingüísticos, con estructura, registro y fraseología particulares (núm. 10). En el plano estructural, por ejemplo, es corriente que un *e-mail* arranque con un informal *Hola*, *X*, y termine con el nombre del autor y un membrete con sus datos (apellidos, cargo, direcciones, etc.), separado con cenefas gráficas –al revés que una carta tradicional, que lo lleva al principio–. Otros rasgos son que el mensaje puede incluir fragmentos copiados literalmente de otro *e-mail* (marcados con el signo > al principio de cada línea y con la indicación *X* escribió: al inicio) e incluso documentos (o *attachment*) en formatos variados (texto, foto, vídeo, dibujo, etc.). Del mismo modo, es habitual que la página de superficie de una web incluya el menú y los submenús o índices de la misma pa-

ra guiar al navegante, así como los iconos con los enlaces para acceder a las páginas interiores; o que la rutina conversacional del *chat* exija saludar informalmente a los interlocutores cuando se entra a la habitación (*room*) y despedirse cuando se sale, ¡aunque sean desconocidos e invisibles!

En el plano léxico, los términos semiespecializados usados en el párrafo anterior en inglés (*chat*, *attachment*, *interface*) y español (*menú*, *habitación*, *navegante*, *icono*, *enlace*, *página de superficie*, *entrar*, *salir*, etc.) son una buena muestra del vocabulario específico de estos nuevos géneros. También son frecuentes las abreviaturas, por ejemplo *Re:* por respuesta en el descriptor temático (o *subject*) de *e-mails*, *pixs* por *pictures* o fotos, *aka* o *a. k. a.* por *also known as* (también conocido como), o *FAQ* por *frequent asked questions* (preguntas más frecuentes). Finalmente, en el plano sintáctico, los límites reducidos de la pantalla informática y de los campos o espacios donde debe escribirse (mensajes, denominaciones de iconos, menús, etc.) favorece el uso de sintagmas nominales aislados (como títulos o etiquetas), a diferencia de la elaboración de oraciones completas típica de la documentación analógica.

Respecto al **proceso de composición**, las distintas aplicaciones informáticas inciden de modo sustancial en la tarea de escribir. Nadie duda hoy de que, con procesador de texto, verificador ortográfico y gramatical, revisor estilístico –legibilidad, grado de formalidad–, diccionario de sinónimos o asistente para la redacción



y traducción de documentos preestablecidos (programas de *ingeniería lingüística*; núm. 11), un autor consigue escritos mejores y más elaborados con menos esfuerzo y tiempo: la escritura analógica tiene un procesamiento más lento y muchos menos recursos o apoyos. Si bien el nuevo verificador equivale al cuaderno de ortografía, el libro de gramática y el diccionario a los CD en línea, o las teclas de copiar y pegar a las tijeras, el pegamento y la goma de borrar, el entorno digital integra todos estos recursos en la computadora, con el fin de que el autor pueda usarlos simultáneamente y de modo casi automático.

Desde otro punto de vista, en un entorno analógico el autor debe resolver sólo con sus recursos mentales “naturales” (memoria de trabajo, memoria a largo plazo, procesos de análisis, revisión, generación de ideas, inferencia, etc.) el amplio espectro de exigencias lingüísticas que impone la elaboración de cualquier escrito: desde la construcción de un significado hasta la corrección tipográfica. La investigación sobre la composición de expertos y aprendices ha mostrado que los primeros se caracterizan por haber automatizado hasta un nivel subconsciente los aspectos más superficiales de la composición (copia o transcripción, ortografía, etc.), de modo que dedican sus recursos cognitivos a las cuestiones de fondo (elaboración del significado, análisis de la situación retórica, etc.). En cambio, los aprendices, con escasa automatización, sufren a menudo el fenómeno conocido como *sobrecarga cognitiva* (núm. 12), por el que su memoria de trabajo no alcanza para todas las exigencias de composición al quedar prematuramente sobresaturada; los errores o las imperfecciones del texto –que el propio autor puede reconocer en otro momento– se explican así como datos que la memoria no pudo procesar durante la composición al estar copada con exceso de demandas. En este sentido, la tecnología digital permite que el autor “descargue” su memoria saturada, asignando a la máquina la parte más mecánica de la composición, según sus intereses, y que reserve para su propia mente los aspectos estratégicos.

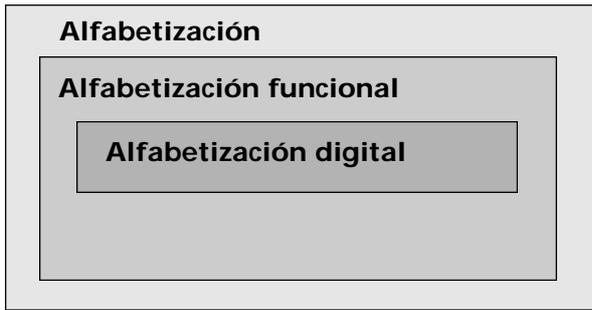
Finalmente, el entorno digital ofrece sistemas aparentemente más eficaces de autoformación para que los individuos puedan usar de modo autónomo el sistema (núm. 13). Muchos programas poseen varios niveles de utilización (funciones básicas y avanzadas, para princi-

piantes o expertos), sofisticados *menús de ayuda* o recorridos iniciales de *visita o familiarización*; los juegos informáticos suelen tener varios niveles de dificultad, y ningún jugador puede saltar de nivel sin haber adquirido la habilidad y el conocimiento necesarios para hacerlo; el mismo hipertexto facilita que la información se suministre a cada usuario según sus necesidades, de manera *autodirigida*. Este conjunto de mecanismos facilita que el lector-autor digital pueda aprender de manera notablemente autónoma, a diferencia del aprendizaje de la escritura analógica, que exige más interacción presencial con expertos. Una buena prueba de ello es el buen dominio del entorno digital que tienen muchos adolescentes al llegar a la escuela, muy superior en muchos casos al de sus docentes.

En resumen, el advenimiento del entorno digital en el uso de la escritura está cambiando de manera profunda las prácticas comunicativas en los planos pragmático, discursivo y procesual. *Internet* facilita el surgimiento de comunidades sociales particulares, al margen de los grupos administrativos y lingüísticos habituales, que rompen el tradicional aislamiento monocultural. Surgen géneros discursivos nuevos, con estructura, registro y fraseología particulares, y la computadora está cambiando el perfil cognitivo de los escritores, que descargan las tareas más mecánicas en la máquina para concentrarse en la estrategia comunicativa. Un nuevo orden escrito emerge al ritmo que se impone lo digital.

En el aula

La primera consecuencia que podemos sacar del análisis anterior es la necesidad de añadir un nuevo ámbito al concepto de alfabetización: el **digital**. Como muestra el cuadro, podemos distinguir tres ámbitos concéntricos: la **alfabetización** tradicional, centrada en la capacidad de usar la correspondencia habla-escritura; la **alfabetización funcional**, centrada en las capacidades comunicativas de usar la lectura y la escritura de modo eficaz (comprender ideas generales y secundarias, discriminar datos relevantes e irrelevantes, hacer inferencias, etc.) en el mundo letrado analógico, y la **alfabetización digital**, centrada en las capacidades específicas que impone el soporte digital en el uso de la escritura, esbozadas más arriba.



Nadie a estas alturas discute la conveniencia de incluir enseñanzas digitales (computación, *internet*, etc.) en el currículum escolar, pero sí resulta más controvertida la manera de hacerlo. En muchos casos, lo digital entra en la escuela como un instrumento tecnológico, no como un fin en sí mismo: es una asignatura complementaria de “tecnología”, independiente del resto del currículum. El centro dispone de un aula de informática o computación, que visitan periódicamente los distintos grupos de alumnos para recibir instrucción aislada, práctica y rudimentaria, sobre cómo usar las máquinas.

Pero si entendemos el entorno digital –tal como lo hemos presentado– como una extensión de las potencialidades del lenguaje, creo que debe enfocarse su enseñanza de un modo más profundo. Puesto que la escritura digital empieza a ser ya tan importante como la analógica –y su futuro es incuestionable–, la alfabetización tendría que dar prioridad o equivalencia a lo digital respecto a lo analógico. La clase de lengua escrita tendría que hacerse en buena parte con computadoras. Y si el lenguaje escrito es el instrumento fundamental de las asignaturas científicas, también resulta relevante que las ciencias naturales y experimentales usen tecnología digital para el desarrollo de sus contenidos. Si cualquier maestro es maestro de lengua, si saber física significa poder hablar y escribir de física, es indudable que el maestro de física tiene que poder usar la computadora con sus alumnos en clase.

En concreto, destaco los siguientes puntos, relacionados con el equilibrio entre lo analógico y lo digital en el aula:

NOVEDADES 2000

Homo Sapiens EDICIONES

Sarmiento 646 / 2000-Rosario
 Santa Fe / Argentina
 Telefax: 54-341-4243399
 Email: h_sapiens@elstilo.net

La vida cotidiana como recurso didáctico
 Alejandro Spiegel

Sistemas de escritura, constructivismo y educación
 Emma Ferrero, Ana Tiberiochy y otros autores

La escuela por dentro y el aprendizaje escolar
 Miguel Ángel Santos Guerra, Nora Eickoff y otros autores

El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura
 María Milán, Anna Campa y otros autores

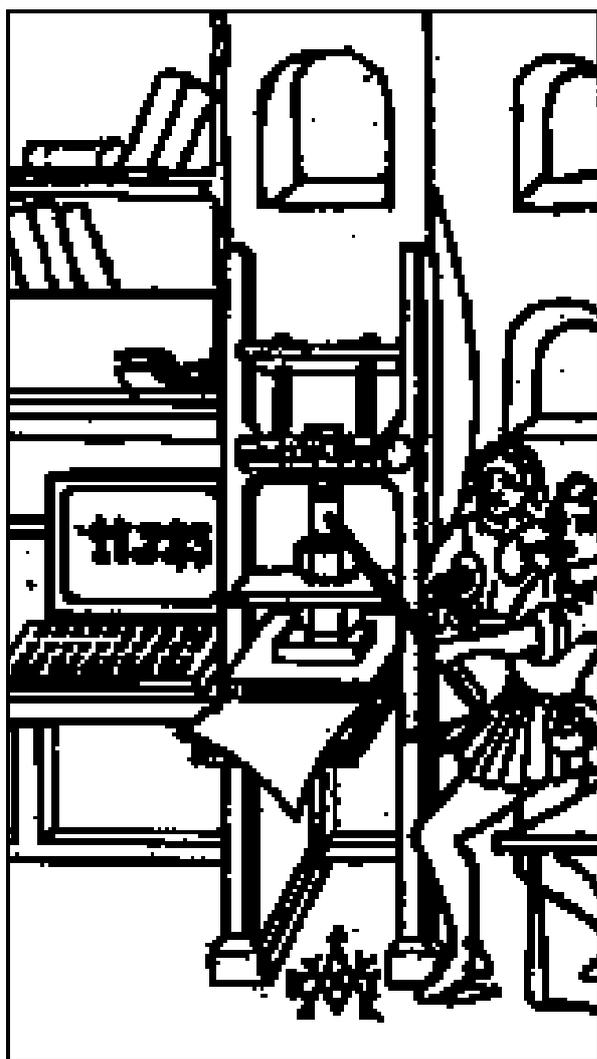
Los chicos y el Guirle
 Alejandro Spiegel y Sergio Saporito

◆ **Comunidades discursivas.** La enseñanza de la composición topó tradicionalmente con la dificultad de encontrar contextos de escritura auténticos para el aprendiz e interlocutores reales diferentes del docente. En un entorno analógico, las respuestas posibles a este reto se limitan a los intercambios dentro del centro (entre alumnos o grupos de nivel diferente), con la comunidad escolar (escribir a padres, a hermanos) o a través de algunos canales preestablecidos (periódicos de escuela, la correspondencia con amigos o *penfriends*). Pero el entorno digital abre un abanico amplísimo de posibilidades: *e-mails* y listas de distribución, *chats* de discusión de temas de interés, participación en programas internacionales de intercambio de datos, etc. Estas opciones resultan sobretodo relevantes para los centros más aislados (escuelas únicas, rurales, pueblos alejados, etcétera).

◆ En esta línea cabe destacar iniciativas como las de muchos *Writing Centres* o *Labs*, de universidades y *colleges* norteamericanos, que han desarrollado *webs* y tutoriales en línea muy exhaustivos e interesantes (véase por ejemplo el *Online Writing Lab*, de Purdue University). También resulta curioso y esperanzador el Calibrated Peer Review (CPR)TM, un entorno virtual de escritura y revisión entre pares, en la línea de los revisores de revistas científicas. También es interesante la revista virtual *Kairos*, especializada en escritura digital y sistemas en línea de enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita.

◆ **Usos analógicos.** La escritura analógica sigue teniendo vida y utilidad en un mundo eminentemente digital, como género manuscrito particular (tarjetas para regalos, dedicatorias, cheques, notas), como producto final de recepción (lectura de libros, cartas, etc.) y como herramienta complementaria para algunas sub tareas de la composición digital (anotar las ideas sobre papel antes de introducirlas en la computadora, hacer esquemas gráficos sobre papel, revisar un borrador sobre una impresión, etc.). El tratamiento didáctico de la escritura tendría que seguir esta línea, poniendo énfasis en la complementariedad de ambos soportes.

◆ **Destrezas manuales y técnicas.** La irrupción del paradigma digital exige incluir en el programa educativo las destrezas manuales y técnicas implicadas en el uso de la computadora (manejo del teclado, dactilografía, mantenimiento de la computadora, condiciones de seguridad, acceso a *internet*, al lector de CD, etc.) y de los programas más básicos (*e-mail*, edición de hipertextos, etc.). En niveles superiores, pueden enseñarse opciones avanzadas como la creación de macros para autocorregir los errores ortotipográficos reiterativos o el uso de programas de esquemas y dibujo. Tampoco pueden olvidarse las cuestiones éticas: prestar atención a los elementos destructivos (virus, gusanos, caballos de Troya, etc.), respeto a la intimidad y limitación del correo masivo, usos lícitos de la red y del anonimato, etc. La inclusión de estos aspectos de ningún modo supone la eliminación de los equivalentes analógicos (caligrafía, organización de la página, etc.), igual que la llegada de la calculadora al aula no significó



el abandono de la enseñanza de las operaciones básicas de cálculo. El aprendiz debe dominar la tecnología analógica con la misma destreza que la digital.

- ◆ **Computadoras y gramática.** El uso de industrias de la lengua (verificadores ortográficos, correctores estilísticos, diccionarios *on line*, etc.) exige un replanteamiento de la educación gramatical relacionada con el uso de la escritura. Tan ingenuo resulta cerrar los ojos a este hecho –y seguir enseñando sintaxis y morfología como antes–, como presuponer que la máquina resuelve todas las dificultades de manera instantánea. El alumno debe aprender a usar estos nuevos formatos de manera adecuada; por ejemplo, debe conocer los límites del verificador gramatical (cuestiones que no incluye, ultracorrecciones), debe tener criterios para elegir el sinónimo apropiado para cada contexto (según la acepción semántica, el registro, el género discursivo), debe poder elegir entre las distintas opciones que ofrece un corrector de estilo (extensión de la frase, nivel de formalidad). Todas estas cuestiones exigen tener conocimientos lingüísticos relevantes sobre la estructura del idioma y el uso de la escritura en cada contexto; pierden interés los aspectos más mecánicos y superficiales (reglas de ortografía, conjugaciones verbales), que resuelve automáticamente la máquina.

En definitiva, la llegada del entorno digital también está provocando cambios importantes en el ámbito educativo. Enseñar a escribir hoy de ninguna manera puede ser igual a como era hace tan solo treinta años, cuando no existían computadoras personales, ni *internet* ni *e-mails* –y cuando lo más sofisticado era una máquina eléctrica de escribir–. Si queremos que la didáctica de la escritura siga respondiendo a los usos sociales, externos a la escuela, y que el alumno aprenda en el aula lo que necesita saber hacer en la comunidad, no podemos olvidar este cambio tan trascendental.



Notas

1. Debo y agradezco a Sebastián Bonilla, Cristina Gelpí y Jaume Palau numerosos comentarios sobre versiones previas de este artículo, que me ayudaron a desarrollar ideas y corregir errores. Una versión reducida de este texto se publicará en la revista del CETEX (Centro de Estudios Textuales) del Instituto Pedagógico El Libertador de Maturín (Venezuela), como actas de las jornadas “Didáctica del texto escrito”, celebradas en junio del 2000 en aquella ciudad. La presente versión expande, detalla y documenta las ideas principales del texto.
2. A título de ejemplo, un estudio sociológico reciente (Nie y Erbring, 2000) apunta, entre otros datos, que el uso de la tecnología digital (comunicaciones, compras, búsqueda de ocio e información en *internet*) crece a medida que los usuarios se familiarizan con el medio y que provoca que disminuya el seguimiento de los medios de comunicación más tradicionales o incluso el contacto con el entorno social.

Daniel Cassany

E-mail de contacto:

HYPERLINK “mailto:daniel.cassany@trad.upf.es”

daniel.cassany@trad.upf.es Sitio personal:

HYPERLINK <http://www.upf.es/dtf/xarxa/atomium.jpg>

<http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/index.htm>

Bibliografía

Calibrated Peer Review (CPR)

<http://cpr.molsci.ucla.edu:8800/cpr/info>

Cassany, Daniel (1999) **Construir la escritura.**

Barcelona. Paidós, 2da. edición, 2000.

Dillon, Andrez (2000) **Selected Online**

Publications by Andrew Dillon. “<http://www.slis.indiana.edu/adillon/web/rescont.html>” \t “_blank” <http://www.slis.indiana.edu/adillon/web/rescont.html>

Mengual, Victoria. “L’hipertext a la WWW o el germà il·legítim del docuvers.” Trabajo de licenciatura. Barcelona: UPF, HYPERLINK “<http://clea.mareotis.com/hipertext/html>” <http://clea.mareotis.com/hipertext/html>

Nie, Norman H. y Lutz Erbring (2000) “Internet y sociedad”, **Quark**, 18, 15-22.

Online Writing Lab. Purdue University

HYPERLINK <http://owl.english.purdue.edu/>
<http://owl.english.purdue.edu/>

Palau, Jaume. (1998) “Redacció i elaboració de pàgines web”. Barcelona, Servei de llengua catalana, Universidad de Barcelona.



Jornades de Foment de la
Investigació

**EL PAPEL DEL
CONTEXTO EN LA
COMUNICACIÓN
POR INTERNET**

Autors

Francisco Yus

En esta charla voy a hablar del papel que tiene el contexto en la comunicación por Internet (específicamente la que tiene lugar en los populares chats), lo que supone una aproximación explícitamente lingüística y específicamente pragmática a Internet y la comunicación que se establece a través de este medio (véase Yus, 2001a), a diferencia de otras aproximaciones puramente sociológicas (ej. Manuel Castells) o filosóficas (ej. Baudrillard).

Hablar del contexto es esencial en todo tipo de comunicación. Toda comunicación tiene lugar en un entorno que influye sobremanera en la calidad de las interpretaciones de los interlocutores y que determina las diferentes opciones interpretativas que todo enunciado posee en ausencia de dicho contexto. Es importante, en este sentido, que la lingüística haya asumido, como uno de sus retos, la correcta descripción del contexto y de su papel en la producción y la comprensión de enunciados.

Sin embargo, de todos es sabido que no todos los modelos lingüísticos han acometido la investigación del papel del contexto en el uso del lenguaje y, cuando lo han hecho, no siempre se han orientado en una misma dirección investigadora. En los paradigmas lingüísticos históricos, esto es, periodos de relativa estabilidad ocasionada por el acuerdo sobre una dirección común en la investigación, como ocurriera en los paradigmas estructuralista y generativo, el interés de los lingüistas estuvo más orientado a la lengua como sistema ideal y estable de comunicación, en el caso estructuralista (la langue saussuriana), o a la lengua como competencia del hablante ideal, en el paradigma chomskiano. No será hasta el advenimiento de la pragmática, cuando el análisis del contexto y su importancia en la comunicación humana merezcan una atención exhaustiva de los analistas. Este salto cualitativo es un ambicioso reto de la lingüística, que ha pasado de la estabilidad de la lengua y del hablante ideal, a la inestabilidad del uso concreto del lenguaje por hablantes particulares, con idiolectos particulares, y en contextos de uso hasta cierto punto imprevisibles.

Hemos superado, en fin, el modelo idílico de Saussure, también denominado modelo del código, en el que los pensamientos son directamente traducidos a sonidos y que son enviados a la otra persona, que realiza la misma operación pero en orden inverso, de los sonidos a los pensamientos. La idea de un código lingüístico estable, aunada por los avances en los modelos matemáticos y computacionales de la comunicación, favoreció un modelo idealista en el que los hablantes codifican y descodifican textos, más que producir e interpretar enunciados.

En la actualidad se estudian en la pragmática múltiples parámetros contextuales que inciden, de una forma u otra, en la calidad final que poseen las interpretaciones que los seres humanos realizan cotidianamente de los enunciados de sus interlocutores: desde aspectos inter- o intra-culturales, pasando por estimaciones de conocimientos compartidos, o la mediación de la comunicación no verbal, entre otros muchos aspectos de la comunicación en contexto.

Por supuesto, la forma en la que los analistas se enfrentan al estudio del contexto no siempre coincide y, de hecho, dada la complejidad de este objeto de estudio, han surgido numerosas escuelas pragmáticas que se ocupan de una parcela concreta del contexto. Durante muchos años, hubo en la perspectiva pragmática lo que podríamos denominar una actitud inmovilista hacia el contexto, como si de antemano se pudieran establecer las diferentes variedades de contexto que rodean, por así decirlo, al discurso que se produce e interpreta en ese contexto.

En otras palabras, en esos años lo dado era el contexto, dentro del cual se insertaba del discurso y, a partir de ahí se llegaba a la interpretación final de éste. En este sentido, era típico en aquellos años diseccionar los diferentes tipos de contexto y analizarlos independientemente en disciplinas concretas, como se observa por ejemplo en la [figura 1](#).

En la actualidad tenemos una visión mucho más dinámica del contexto, en la que el contexto, lejos de estar dado de antemano, hay que buscarlo y extenderlo como parte del proceso interpretativo, un

proceso en el que la identificación -descodificación- del discurso es sólo la parte inicial de un proceso interpretativo mucho más complicado y en su mayor parte inferencial. En lugar del esquema anterior, en el que lo dado era el contexto y el discurso se insertaba en él, ahora lo único dado es precisamente el discurso, y el contexto hay que buscarlo a partir de la descodificación de ese discurso en un proceso interpretativo orientado a la obtención de una interpretación eficaz.

Dicha búsqueda del contexto conlleva esfuerzo mental de procesamiento, algo que el oyente tiene que realizar necesariamente hasta el punto en que sus expectativas de satisfacción se vean satisfechas. En este sentido, el oyente no escatimará esfuerzos para localizar fuentes contextuales si éstas le ayudan a encontrar precisamente la interpretación que pretende su interlocutor.

Desde esta perspectiva, el contexto se convierte en una serie de supuestos mentales que el destinatario pone en juego cada vez que interpreta un enunciado. Hay múltiples direcciones en las que el contexto puede extenderse, todas ellas guiadas por la búsqueda de una interpretación óptima. Esta búsqueda es esencial por dos razones: En primer lugar, porque tanto las interpretaciones de enunciados literales como las de enunciados no literales exigen la búsqueda de un contexto en el que estas interpretaciones se acerquen lo más posible a las pretendidas por el emisor. En otras palabras, no existe un enunciado cuya interpretación no requiera la mediación del contexto. Por ejemplo, los siguientes enunciados (partes A), a pesar de ser explícitos, suelen necesitar una contextualización que permita una interpretación óptima de los mismos (partes B), pudiendo variar dicha contextualización según los atributos concretos de la situación en que tiene lugar la emisión de estos enunciados y según la intencionalidad concreta que justifique dicha emisión:

- A. El armario es demasiado ancho.
- B. El armario es demasiado ancho [para pasar por la puerta].

- A. Llevará tiempo arreglar el coche.
- B. Llevará [más tiempo de lo normal] arreglar el coche.

- A. El niño tiene temperatura.
- B. El niño tiene [más temperatura de la normal].

- A. Ya he comido.
- B. Ya he comido [no hace demasiado tiempo].

Dicha contextualización afecta también a operaciones inferenciales típicas como la desambiguación:

- Tom: “¿Llamo por teléfono a María?”
Ann: “No deberías”.
No deberías [¿usar el teléfono? ¿llamar a María?].

En segundo lugar porque, en general, tanto la interpretación como el propio enunciado emitido rara vez (por no decir nunca) son expresiones literales, sino “versiones incompletas” necesitadas de contexto para su completa efectividad. Un enunciado como “Ella lo puso allí” no sólo requiere una

contextualización en su interpretación, sino que ya en su propia emisión el enunciado es sólo una aproximación—una interpretación—de los que realmente pensaba su emisor (véase [figura 2](#)). En general, en la emisión de sus enunciados todo emisor dejará implícita toda aquella información que cree que su interlocutor podrá obtener por sí mismo/a, lo cual corrobora la importancia de la contextualización en toda comunicación humana.

Es fácil concluir que los factores contextuales siempre entran en juego en la producción e interpretación de cualquier tipo de discurso, sea una conversación cara a cara, o una carta, una novela, o el caso que nos ocupa, un mensaje enviado a un chat de Internet. Imaginemos, por ejemplo, que estas dos personas del ejemplo anterior son inglesas y están ahora manteniendo una conversación virtual. Del mismo modo tendría lugar el doble proceso interpretativo desde los pensamientos del emisor hasta su enunciado, por un lado, y desde el enunciado hasta la interpretación del interlocutor, por otro. En el ejemplo concreto de la [figura 3](#), el segundo proceso conlleva la identificación de los referentes para las siglas, tan típicas en la conversación virtual (POV = “point of view”; ITRW = “in the real world”).

El que lo dado sea el discurso y no el contexto, nos permite analizar la interpretación de todo tipo de discurso bajo una misma perspectiva analítica, sea éste una conversación oral, o se trate de la interpretación de la literatura, o de lo que trata esta charla: la comunicación por Internet. Lo que varía en cada caso son las operaciones de contextualización, es decir, las posibilidades de buscar un contexto adecuado en el que llegar a una interpretación óptima de los enunciados. El creador de los enunciados, sea autor o interlocutor, debe—de hecho suele—prever una cierta accesibilidad a un contexto que permita al destinatario acceder a la interpretación pretendida, pero esta accesibilidad está influida por las características propias de cada medio, algunos de los cuales son más ricos en posibilidades de contextualización que otros, sobre todo a la hora de transmitir no sólo proposiciones, es decir, mensajes verbales, sino también impresiones y actitudes hacia lo que se dice verbalmente, lo que a menudo suele conseguirse con más facilidad en la riqueza contextual de la situación cara a cara.

Los conocidos chats son canales interactivos de Internet en los que se permite la interacción de personas ubicadas en lugares diferentes mediante una conversación basada en el texto escrito. Dicha conversación puede tener lugar en la zona común del canal o mediante charlas privadas entre internautas. Tal y como aparecen en la actualidad, los chats presentan una amplia zona común y, a la derecha, un listado de los apodos de todos los internautas que, en ese momento, están conectados a ese canal de chat, tal y como se aprecia en el chat de Operación Triunfo (www.portalmix.com) que reproducimos en la [figura 4](#).

En principio parece lógico pensar que los internautas escriben en el chat lo que desearían poder estar diciendo, y leen lo que desearían estar oyendo. Dentro de un rato tendremos que matizar esta afirmación. Por ahora, detengámonos en las características del chat que influyen en las posibilidades de contextualización cuando los internautas intentan procesar de forma óptima los mensajes mandados al canal donde tiene lugar la conversación virtual.

Digamos, de entrada, que el chat ya no es un modo de comunicación exclusivo de Internet ni su uso es necesariamente mediante un ordenador. A pesar de ser su modo canónico de utilización, el chat de Internet no es el único que pueden usar los internautas para sus conversaciones virtuales. Por ejemplo, hay programas de mensajería instantánea (ej. [figura 5](#)) que funcionan de la misma forma que en Internet pero en una red local, por ejemplo para comunicar a los empleados de una compañía entre sí. Hay empresas en las que el uso de estos mensajes instantáneos es obligatorio y la conversación oral entre empleados, aunque estén separados por pocos metros, está mal vista.

Además, en la actualidad hay un creciente uso híbrido de los mensajes enviados a teléfonos móviles y los mensajes de Internet, lo que ha conducido incluso a la creación de aparatos que se asemejan a

un teléfono móvil pero poseen un teclado completo para mandar mensajes electrónicos. En cualquier caso, aquí entenderemos por conversación virtual (chat) aquella en la que el ordenador es un entorno de comunicación que facilita la interacción sincrónica entre personas ubicadas en lugares diferentes del planeta.

El contexto de uso del chat está influido notablemente por el hecho de ser una comunicación por escrito, un multilogo como la llama Shank (1993). Hay, además, otros rasgos que influyen directamente en las opciones de contextualización:

En primer lugar, los usuarios del chat suelen mantener varias conversaciones simultáneas, tanto privadas como en el área general del chat, como se observa claramente en el siguiente extracto de conversación reproducido por Herring (1999) y que muestra hasta tres diálogos simultáneos, como se aprecia en la tabla que sigue al extracto:

1. <ashna> hola jatt
2. <Dave-G> kally solo estaba bromeando
3. <Jatt> ashna: hola?
4. <kally> dave-g ha sido gracioso
5. <ashna> como estas jatt
6. <luckman> hola todos
7. <Dave-G> kally como te va tia!
8. <Jatt> ashna: nos conocemos? estoy bien como estas tu?
9. <kally> dave-g muy buen rollo :)
10. <Jatt> kally: asi que como va la vida escolar, la vida en general, la vida amorosa, la vida familiar?
11. <ashna> jatt no no nos conocemos, yo bien
12. <Jatt> ashna: de donde eres?

Usuario (iniciales)	[1] A	[2] D	[3] J	[4] K	[5] A	[6] L	[7] D	[8] J	[9] K	[10] J	[11] A	[12] J
Diálogo 1	A		A/B		B/C			C/D			D/E	E
Diálogo 2		A		A/B		B/C			C			
Diálogo 3									A	A		

Esta necesidad de dinamismo y rapidez en la interacción influye notablemente en la cantidad y calidad de los mensajes que intercambian los internautas. Esta influencia se acentúa por el hecho de que las conversaciones en la zona común del chat van desapareciendo por la pantalla conforme los usuarios van enviando sus mensajes (lo que en inglés se denomina scroll factor). Una vez que el mensaje desaparece por la parte de arriba, se ha perdido definitivamente, al menos para los que están ocupados con la interacción en curso.

2. En segundo lugar, y en íntima relación con lo anterior, la demora en la respuesta del internauta interlocutor puede convertirse en una auténtica amenaza contextual al buen funcionamiento de la interacción conversacional por Internet. Muchas son las razones que pueden favorecer esta demora de la respuesta, desde problemas en la conexión, hasta el desinterés por la conversación en curso, o la ausencia temporal del usuario de la habitación en la que el interlocutor estaba tecleando. Incluso

cuando el sistema informático nos informa de que algún internauta ha abandonado el canal, nos queda la duda de si lo ha hecho de forma intencionada o no. Cualquiera que sea el caso, el problema reside en que el otro internauta no puede saber cuál es la razón de la ausencia o de respuesta, lo que Troest (1998) bautiza como “esperar en el limbo”, y de inmediato surge un desinterés y un cambio de atención hacia otra conversación.

3. En tercer lugar, debemos subrayar que la comunicación cara a cara nos ofrece quizás el medio más rico en fuentes contextuales cuya información podemos utilizar como premisas en la interpretación del discurso. Concretamente, el cuerpo de la persona es, sin duda, una importante fuente de información para determinar las actitudes, impresiones, etc, de la persona por medio de conductas no verbales que acompañan al discurso verbal reforzándolo, contradiciéndolo, etc. No sorprende, por lo tanto, que el cuerpo sea el centro del debate en torno a las ventajas o inconvenientes de la comunicación por Internet. Los que defienden la conversación virtual subrayan la libertad que supone la separación de la voz del cuerpo que la sustenta, evitando los prejuicios que se asocian de inmediato a un determinado sexo, raza, o apariencia física. Los detractores de la comunicación virtual, por su parte, critican la poca naturalidad que supone conversar con otras personas usando sólo el teclado (cf. Yus, 2001a: cap. 2).

En cualquier caso, un factor determinante en el uso del contexto en la comunicación por Internet es el anonimato de los interlocutores. El uso de apodos y la ausencia de pistas contextuales esenciales como el sexo, la raza, la complexión física son fácilmente manipulables en la conversación virtual. Otras informaciones, como la que concierne al nivel cultural del internauta, tienen que ser sutilmente deducidas de la forma en la que éste escribe sus mensajes.

En este sentido, algunos estudios han abordado la influencia que tiene la abundancia o escasez de información contextual en la ulterior calidad de las interacciones entre personas, unos estudios que poseen una aplicabilidad directa a la comunicación por Internet.

TEORÍA DE LA PRESENCIA SOCIAL (Social Presence Theory) [Byrne, 1984]

La capacidad de un determinado medio para transmitir información sobre la expresión facial, mirada, posturas etc, altera la presencia social de los interlocutores. En principio, a medida que decrece esta información, el individuo tiende a prestar menos atención a la presencia de otras personas y, al mismo tiempo, los mensajes tienden a hacerse menos personales. Según esta hipótesis, la conversación virtual debería tender a una total despersonalización en la interacción, y a una ausencia total de intersubjetividad ante la falta de pistas contextuales apropiadas.

TEORÍA DE LA REDUCCIÓN EN LAS PISTAS DEL CONTEXTO SOCIAL (Reduced Social Context Cues Theory) [Sproull y Kiesler, 1986]

Se centra en la afirmación de que una disminución de la información del contexto social, los aspectos del entorno físico (incluidas las pistas visuales, auditivas, etc.), y las pistas sobre el nivel social del interlocutor conducirán a una mayor sensación de anonimato, de impersonalidad y a una pérdida de empatía con el interlocutor. La comunicación por ordenador sería un ejemplo prototípico de esta progresiva pérdida de interés.

TEORÍA DE LA REDUCCIÓN DE LA INCERTIDUMBRE (Uncertainty Reduction Theory) [Parks y Adelman, 1983]

La incapacidad para reducir la incertidumbre que se genera en la comunicación humana por la ausencia de pistas contextuales desemboca en una supresión (o al menos un retraso) en el desarrollo de relaciones personales. La incertidumbre que sin duda existe en la comunicación por Internet debería conducir a un menor desarrollo en las relaciones personales.

TEORÍA DE LA RIQUEZA DE LOS MEDIOS (Media Richness Theory) [Daft y Lengel, 1984]

Analiza los fallos en la comunicación mediática dependiendo de la riqueza informativa que cada medio posee. Entre los factores que se han propuesto para medir dicha riqueza informativa destacamos: (a) capacidad del medio para transmitir múltiples pistas contextuales; (b) la posibilidad e inmediatez en la retroalimentación; y (c) la posibilidad de usar el lenguaje oral. La comunicación por Internet presenta limitaciones evidentes para una óptima adecuación a estos factores.

TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE ÍNDOLE SOCIAL (Social Information Processing Theory) [Walther, 1992]

Según esta teoría, la formación de impresiones sobre los demás opera de forma análoga en la comunicación por Internet, pero a una velocidad mucho más lenta. El pobre “ancho de banda” contextual impediría que los internautas obtengan ideas fiables de cómo es el interlocutor.

TEORÍA DE LOS EFECTOS DE LA DESPERSONALIZACIÓN SEGÚN LA IDENTIDAD SOCIAL (Social Identity Theory of Deindividuation Effects) [Spears, Lea y Lee, 1990]

En esta teoría se argumenta que la ausencia de pistas contextuales de índole social en la comunicación por ordenador, por ejemplo debido al deseo de anonimato, no tiene por qué conducir a una pérdida de referentes sobre la otra persona, sino que lo que se produce es una intensificación de la conciencia de grupo que se antepone a la identidad de la persona concreta que existe detrás del apodo.

TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN HIPERPERSONAL (Hyperpersonal Communication Theory) [Walther, 1996]

Este modelo contradice las conclusiones de muchas de las teorías mencionadas hasta ahora. En lugar de subrayar las limitaciones contextuales que favorecen la pérdida de interés en la comunicación por Internet, Walther argumenta que diferentes sensaciones sociales y psicológicas del hecho de estar comunicándose en línea aportan al internauta un beneficio que compensa la pérdida de información contextual. Concretamente, Walther argumenta que la comunicación que él llama hiperpersonal puede competir en grado de satisfacción con la comunicación interpersonal cara a cara. Así, los internautas tenderán a crear imágenes arquetípicas de sus interlocutores y a exagerar las mínimas pistas contextuales de las que disponen. Pero esta teoría también predice que los internautas aprenderán con rapidez a aprovechar las fuentes contextuales de las que disponen para generar una auto-presentación virtual más adecuada. En este sentido, muchas de las fuentes contextuales que poseen poca importancia en situaciones cara a cara adquieren una importancia vital en entornos virtuales.

Este hecho se corrobora por la cantidad de contactos y relaciones que se inician y mantienen en el tiempo a través de la red. De hecho, y no sorprendentemente, está demostrado que los internautas tienden a revelar más aspectos íntimos en la conversación virtual con desconocidos que en conversaciones cara a cara. Aunque también es cierto que los interlocutores en conversaciones virtuales tienden a recurrir a patrones arquetípicos de interacción para asegurar el éxito comunicativo a pesar de la ausencia de pistas contextuales.

En este punto debemos hacernos una pregunta: ¿Hemos de concluir que el chat es un medio limitado para la interacción humana? La respuesta es “Sí y No”.

SÍ es limitado: porque, además de la ausencia de fuentes contextuales de carácter social, que han suscitado el interés de diversas teorías, los internautas se enfrentan a una intrínseca escasez de pistas comunicativas aportadas por el texto escrito. Como pueden observar en el ejemplo de chat que mostramos a continuación (tomado de Mayans, en preparación), los internautas recurren a toda una gama de estrategias de compensación, de enriquecimiento comunicativo del texto que escriben en el chat:

EJEMPLO DE CONVERSACIÓN VIRTUAL REAL (Julio de 2001 en el canal de la red IRC-Hispano.org #30_y_tantos)

1 <Laika> [shift] búscame a un buen masiso que maga un estritis, y en paz :)
2 <shift> [Laika] vale a ve a quien encuentro
3 <larri> yo yo yo yo yo
4 <cirkonita> [larri] yo tb quero
5 <Laika> [larri] somos toda ojos, ale, dale
6 <shift> a ver ATENCION: alguien para estritis a la Laika voluntarios cuentas a Laika
7 <shift> a ver por ejemplo Cebollo
8 <gRReta> stritis masculinos?????
9 <Laika> [shift] que me pongo colorá
10 <Cebollo> voyyyyyyyyyyyyyyyyyy
11 <shift> [Laika] jajajaajajaja
12 <larri> kiero ver los billetes verdes primero , si no , ná
13 YeYe se pone en primera linea para ver mejorr toooooo
14 <shift> [larri] mira anda que se apunta a un bombardeo el angelillo ete jajajajaja
15 <shift> [YeYe] nop jamia toi yo
16 Laika ta espectante....
17 <cirkonita> [larri] nuestra sorisa alentadora tendra que bastar...de momento
18 gRReta se pone cerquita de YeYe pa verlotodo bien
19 <Llosep> [larri] primero los dinerossss
20 <YeYe> “shift” que la fila es mu largaaaaaaa
21 <Laika> [larri] ese movimiento de caderas,, arrrr
22 <YeYe> tamos toasssss espectacteessssssss
23 <YeYe> “Laika” jajajajajajaja
24 <Laika> pero vamos a ver...
25 gRReta empuja disimuladamente la silla de YeYe patrá pa ser ella la primera
26 <YeYe> “Llosep” tu a callar, no des ideassssss
27 <larri> ya estamos ya estamos, vuestra sonrisa no tan solo es encantadora si no ke ademas es cautivadora, pero eso no da d comer

72 <laracrox> quien hace strep-tease
73 <Lloseph> [gRReta] pos entonces al vicio yla corrupcion
74 <gRReta> amosssssssssssss
75 <Cebollo> [laracrox] te toca salir a la pista
76 <gRReta> [Lloseph] a bailaaaaaaarrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr
77 <Laika> enga chicos...!!!!
78 <shift> [Cebollo] que no que es de hombres po dio
79 <gRReta> [larri] amoa amosssssssssssss
80 <Laika> animarsuuuuu coñeeeeeee
81 <laracrox> de que va esto??
82 PeZeZiTo vicio... corrupción...
83 <gRReta> pechooooooooooooooooooooo
84 <shift> [Cayo] si eres un poco cayo da igual alaaaaaa al streptes
85 <shift> jajajajajajaja
86 PeZeZiTo relee...
87 <Cebollo> jajjaajja
88 <gRReta> [PeZeZiTo] quitate la ropaaaaaaaaaaaaaaaa
89 <cirkonita> jajajajajaja
90 <PeZeZiTo> [gRReta] suerte, suertaaaaaaa
91 PeZeZiTo relee
92 <cirkonita> jajajajajaja
93 <Laika> [PeZeZiTo] liberateeee hombre de dios
94 <shift> a ver si se piensa este que por que diga que es un cayo se libra ni hablar
95 <laracrox> tengo que salir a bailar en medio de la pista?
96 <gRReta> [PeZeZiTo] dejateeeeeeeeeee
97 PeZeZiTo se sienta en la última fila y presencia el espectáculo
98 <shift> [laracrox] tu no jamia que te quieren liar son ellos
99 <gRReta> [laracrox] eres nene?
100 <cirkonita> fuera la inhibicion
101 <Lloseph> bueno senoras despues ustedessssssssssss
102 <Cebollo> al que no se anime a salir a la pista o baneo
103 <laracrox> yo?
104 gRReta empuja a PeZeZiTo al escenario
105 <shift> [Cebollo] jajajajaaja eso es chantaje
106 <gRReta> amosssssssssssssssss
107 <PeZeZiTo> aivá
108 <laracrox> yo soy una mujer gRReta
109 <Laika> [PeZeZiTo]
110 <Laika> [PeZeZiTo]
111 [00:32] topic · cirkonita cambia topic: <Cebollo> al que no se anime a salir a la pista o baneo
112 <Cebollo> nop, es amenaza
113 <PeZeZiTo> cuánta cuánta
114 <Cebollo> juajaujau
115 <cirkonita> jajajajajajaja
116 <gRReta> [Cebollo] banear????? amos al stristis

117 <Laika> JAL..... JALLLLL
118 <PeZeZiTo> yo sin pareja no bailo, leche
119 <gRReta> [Cebollo] al stristisssssssssssssssss
120 <shift> [cirkonita] jajajajajajaja
121 PeZeZiTo frunce el ceño -qué expresión, eh? qué expresión-
122 [00:32] topic · cirkonita cambia topic: <Cebollo> al que no se anime a salir a la pista o baneo<-
---rmadulce> [Cebollo] banear????? amos al stristis
123 IrwinAway sale a la pista, se pega un zapateo y se larga un ratillo a donde estaba
124 <laracrox> bueno
125 <_dalila_> “PeZeZiTo” canta “todos los patitos fueron a nadar..”

Estas estrategias de compensación pueden resumirse, grosso modo, en el siguiente esquema:

COMPENSACIONES EN EL CHAT DE LA AUSENCIA DE ORALIDAD

A. Comunicación no verbal vocal

1. Acento, ritmo, entonación.

Repetición fonemática.

Ejemplos: líneas 10, 20, 26, 45, 51, 59.

2. Connotación atitudinal (duda, exaltación).

Signos de puntuación simples o repetidos.

Ejemplos: líneas 6, 8, 29, 31, 77, 116.

3. Alternantes (Poyatos, 1994)

Transcripción aproximada del sonido alternante.

Ejemplos: líneas 11, 23, 30, 36, 42, 52.

B. Comunicación no verbal visual

1. Gestos.

Emoticonos.

Ejemplos: :-) :-(;-)

2. Conductas variadas.

Descripción de la conducta con “acotaciones icónicas” (Yus, 2001a).

Ejemplos: líneas 13, 18, 24, 32, 38, 39.

En el caso de los emoticonos, hablamos de combinaciones esquemáticas de caracteres que distan de reflejar los diferentes estados de ánimo y actitudes que pueden encontrarse en la cara humana. Partimos de que normalmente aportan información redundante respecto al texto al que acompañan, debido a que aparte de los emoticonos más conocidos, como los ya mencionados arriba, no existe un acuerdo por convención de qué emoticonos se pueden usar y en qué circunstancias, y en estos casos

la capacidad humana de adscribir expresiones de forma directamente icónica es de poca utilidad más allá de los ejemplos más palpables.

A estas compensaciones de las connotaciones no verbales del intercambio comunicativo habría que añadir la deformación del texto producida por varias estrategias:

- a) Por un lado, tratar de escribir las palabras en cadena, tal y como sonarían al ser pronunciadas en la cadena oral, como ocurre en “maga” en la línea 1 o “stristis” en la línea 8.
- b) Por otro lado, el intento del internauta de reflejar variaciones regiolectales o idiolectales que conllevan, también en la comunicación oral, una deformación del significante respecto a la norma lingüística, como se puede observar en “colorá” en la línea 9 o “na” en la 11.
- c) El truncamiento de palabras para ahorrar tiempo en la pulsación de teclas, como ocurre en los mensajes enviados a los móviles y en las líneas 4 y 27 del chat.

Todas estas estrategias hacen que el chat se sitúe en un lugar intermedio dentro del continuum oral-escrito, un híbrido entre el carácter efímero del habla y la estabilidad de soporte escrito. Con una menor riqueza contextual que la video-conferencia, pero con más posibilidades de contextualización que una carta convencional. En cualquier caso, la premisa básica que hemos establecido al comienzo de este estudio no varía: tanto en la comunicación cara a cara como en las conversaciones virtuales lo dado sigue siendo el discurso y, a partir de ahí el interlocutor ha de buscar un contexto adecuado en el que poder procesar óptimamente los enunciados que se le envían. A la vez, el emisor del enunciado debe prever que su interlocutor será capaz de encontrar ese contexto que permita procesar su enunciado de forma correcta. Una de las grandes batallas de los internautas es, precisamente, facilitar dicha accesibilidad en entornos virtuales, y con los medios que sean, se trate de deformaciones tipográficas, textuales, o simplemente innovando con las posibilidades que nos ofrece el texto escrito. Pero de todos modos es innegable que la riqueza del contexto en situaciones de co-presencia física es difícil de emular en entornos virtuales. En la ponencia que presenté en el II Congreso de la Lengua Española (Yus, 2001b) sugerí el siguiente ejemplo:

- 1a. [Una tarde fría y lluviosa en Londres, dos personas atrapadas en un atasco].
- 1b. [Sonriendo, con un tono claramente irónico] “Cuando un hombre está cansado de Londres, está cansado de vivir”.

El oyente de [1b] tiene en su mano, gracias a las posibilidades que le ofrece el contexto en [1a], una serie de fuentes informativas que le llevan fácilmente a invalidar la posibilidad de que el hablante quiera comunicar el significado literal del enunciado: (1) el hecho de que el enunciado sea una famosa cita que se opone a la forma cotidiana de comunicación; (2) el conocimiento enciclopédico del oyente respecto al clima de Londres; (3) la información proveniente del entorno físico (lluvia, frío...); (4) la sonrisa y el tono irónico de voz del hablante; y (5) posiblemente el conocimiento biográfico del oyente sobre el hablante y su opinión de Londres. Todo este cúmulo de fuentes informativas está disponible para que el oyente del enunciado [1b] pueda concluir que su interlocutor está siendo irónico con su enunciado. De nuevo, a la tarea preliminar de contextualización de la forma lógica del enunciado (ésta última, la simple identificación de la cadena hablada como una oración gramaticalmente correcta) para convertirla en una proposición con significado pragmático preliminar, el oyente une la combinación de la proposición resultante con su accesibilidad a la información proveniente de múltiples fuentes contextuales. El resultado es una rápida y eficaz interpretación del enunciado como irónico. Compararemos [1b] con el mismo enunciado, pero ahora tecleado en un chat, y con la misma intención irónica dentro del diálogo [2]:

[2]

<Tom46> Eres hombre o mujer? Qué edad tienes? Desde dónde estás tecleando?

<UBT40> Soy hombre, de 40. Estoy en Londres.

<Tom46> Londres? He ido un par de veces a Londres! Me pareció una ciudad interesante!

<UBT40> Fascinante, más bien... ;-) Ya sabes... cuando un hombre está cansado de Londres, está cansado de vivir!!”.

<Tom46> Ya me gustaría estar allí, ya.

<UBT40> Para serte sincero, odio esta ciudad. Ahora mismo está diluviando y yo odio los sitios con mucha humedad. Tantos años en esta ciudad me están produciendo un reuma impresionante. Por cierto, desde dónde estás tecleando tú?

<Tom46> Desde Benidorm.

<UBT40> Te la cambio!!!

En [2] el destinatario del enunciado sobre Londres no sabe que dicho enunciado remite a una célebre cita (de Dr. Johnson), no puede ver que está diluviando en Londres; no conocía al emisor (acaba de conocerlo en un chat), por lo que no podía utilizar la valiosa información sobre los gustos e intereses del emisor, como por ejemplo su odio a la humedad, y las graves consecuencias que ésta ha tenido en su salud, etc. Además, no puede intuir, dada la simplicidad y rigidez del texto escrito, ningún tono irónico o algún gesto que invalide la información literal del enunciado (el emisor lo intenta, de hecho, usando el emoticono del guiño [;-]), pero sin éxito). En pocas palabras, su accesibilidad a una información contextual que pueda combinarse productivamente con el enunciado para generar una interpretación implícita adecuada es mínima respecto a la riqueza informativa que poseía el interlocutor en el ejemplo [1].

Así que la respuesta a la pregunta de si el chat es limitado debe ser afirmativa, pero no sólo afirmativa.

NO es limitado: A pesar de todas estas limitaciones en la expresividad del texto en el chat, lo cierto es que los internautas están satisfechos con el uso que hacen de él. Según pude constatar en una encuesta realizada a alumnos de secundaria (14-15 años) y universidad (20-21 años), los internautas están contentos a pesar de las limitaciones impuestas por el texto escrito. No hay duda de que los internautas desearían que el texto que teclean fuera más expresivo, de forma que aportara de forma nítida no sólo mensajes verbales, sino también actitudes hacia lo que dicen, sentimientos y emociones que albergan en ese momento, etc. Pero todo este afán por la expresividad choca con una no menos importante necesidad vital: la de preservar el anonimato y favorecer una comunicación en la que la “presencia” del otro no amenace la seguridad o el espacio vital propio, la sensación de tener el control de qué pistas contextuales se pueden aportar y cuándo durante la conversación en curso y no sentir la amenaza de la proximidad. Muchos de los encuestados señalaron que no querían, por ejemplo, cambiar el chat tradicional por un entorno de comunicación como los que ya hay disponibles, que permiten a los internautas establecer conversaciones como si se tratara de conversaciones telefónicas. O programas de interacción verbo-icónica que se basan en las famosas y relativamente baratas web-cams.

Estas tecnologías, ya disponibles, no han calado en la población todo lo que podrían haberlo hecho porque la voz y la imagen amenazan a la tranquilidad y seguridad del internauta, que se refugia a menudo en el apodo para no revelar aspectos más íntimos de la personalidad. Es lo que podríamos bautizar como “recelo hacia la revelación contextual”. En cierto modo, todo esto es un rasgo típicamente anglosajón y que estamos importando, como tantas otras cosas, a nuestra propia idiosincrasia española. Según analistas como Sherry Turkle, autora del libro ya clásico *La vida en la pantalla* (Turkle, 1997), esta tendencia a preferir los entornos virtuales a los entornos de co-presencia se inscriben en la evolución actual de las sociedades occidentales y muy en concreto la sociedad norteamericana, en las que el modelo “disperso” de ciudad parece imponerse, esto es, ciudades en las que el centro de la ciudad como lugar de reunión y comunicación interpersonal ha sido reemplazado por los grandes almacenes, en las que el deseo de vivir en el corazón de la ciudad ha sido sustituido por esos suburbios deshumanizados representados vívidamente en películas como *American Beauty*, lugares en los que se co-habita un espacio físico y donde los vecinos han ido renunciando paulatinamente a la comunicación cara a cara y prefieren intercambios más seguros a través de Internet. Una cita de Moore (1995: 25) ilustra perfectamente este hecho:

Internet nos ofrece una forma eficaz de encontrar gente para hablar y la oportunidad de conversar y discutir con ella en la seguridad de nuestras casas, con un control casi total. Quizás esa seguridad sea su encanto, en una época en la que es tan fácil que el vecino de al lado te saque una pistola como que niegue luego lo ocurrido. Podemos salir a la palestra virtual cuando y sólo cuando queramos, podemos hacerlo a millas de distancia, y podemos echar el cerrojo cuando queramos.

No sorprende, por lo tanto, un doble hecho: (1) en primer lugar, que los avances tecnológicos que permiten una interacción cara a cara por Internet con una mayor calidad y cantidad de recursos de contextualización no hayan sido adoptados masivamente por la población, a pesar de ser baratos y fáciles de instalar en los ordenadores domésticos; y (2), que muchos de los avances en los programas de interacción conversacional en Internet se hayan dirigido, precisamente, a mejorar las opciones de contextualización en la interacción pero sin afectar a la premisa básica de la búsqueda del anonimato y de la seguridad en la cantidad de información personal que se deja entrever en el contacto virtual. Básicamente, la mejora en las fuentes de contextualización se consigue no revelando pistas contextuales propias del usuario, sino creando “alter-egos virtuales” más expresivos que el simple apodo textual del chat tradicional. El aumento de expresividad se ha buscado básicamente en tres ámbitos:

- (a) El diseño de un espacio físico plausible para la interacción de los internautas, que tenga la mayor parte de las sensaciones ópticas que tendría un espacio similar en entornos de interacción reales.
- (b) El diseño de interlocutores válidos para cada internauta.
- (c) El diseño de un cuerpo para el internauta que realmente posea una capacidad de comunicación más allá del discurso verbal, esto es, que sea capaz de generar gestos, miradas, o movimientos variados dentro de la escena virtual.

Sea cual sea el avance en estas direcciones, la sensación de que en escena son los personajes creados por nosotros y no nosotros mismos los que interactúan entre sí es una sensación inevitable, una sensación que existe también, pero en menor grado, en los chats tradicionales, en los que las acotaciones icónicas se escriben en tercera persona, como si se tratara de un guión teatral que los apodos llevaran a escena sobre la pantalla más allá de nuestra propia identidad.

Veamos brevemente algunas de las propuestas de este tipo de contextualización para el chat que se han propuesto en este sentido:

(1) La forma más simple de añadir información contextual a los enunciados emitidos durante la interacción por Internet es el uso de emoticonos más expresivos que los que se vienen utilizando, como los de Microsoft XP Messenger y los de Odigo (figura 6, izquierda y derecha respectivamente).

(2) Chat Circles (figura 7, cf. Viegas y Donath, 1999). En este entorno hay una sola habitación para la interacción, en la que los círculos representan a las personas que hay conectadas en ese momento. Estos círculos pueden ser movidos por la pantalla por el usuario. Los círculos varían de tamaño para acomodar al texto que teclea el internauta. También existe la sensación de entablar determinadas conversaciones privadas ya que los internautas sólo pueden conversar con los círculos que están a una determinada distancia de ellos.

(3) Body Chat (figura 8, cf. Vilhjálmsón y Cassell, 1998). Recurre a formas antropomórficas diseñadas por ordenador, los denominados “avatares” para reconstruir una conversación virtual más rica en pistas contextuales. Entre las posibilidades de expresividad que poseen estas figuras, tenemos el dar a entender que se está prestando atención, o el parpadeo de los ojos. El problema es que el diseño de estas figuras es tan pobre que, además de no reflejar todas las posibilidades de expresividad que querría el internauta, distrae más que ayuda en la interacción virtual. A menudo, el internauta no puede atender a la gestación de conductas no verbales a la vez que teclea el contenido de su enunciado.

Además, muchas connotaciones contextuales de la interacción exceden las que el usuario puede elegir del menú de opciones en el programa, y por supuesto, todas las conductas no verbales espontáneas están ausentes de un sistema en el que todo está generado con una intención por parte del internauta.

(4) Chatscape (figura 9, cf. Lee, 2001). Una pobre representación gráfica intenta aportar datos contextuales esenciales para la interacción virtual. Los mensajes aparecen en pantalla como bocadillos de cómic que surgen de unos polígonos cuya firma puede variarse de diferentes maneras. Además, hay toda una descripción almacenada en línea de los rasgos no verbales del usuario a la que los demás internautas pueden tener acceso. Por decirlo de otro modo, cada usuario de Chatscape posee un perfil personal —una historia— que se mantiene más allá de una interacción conversacional concreta.

(5) The Palace (figura 10). En este entorno interactivo los internautas eligen un icono que se adecue a su personalidad. Tras la elección, el icono entra a la habitación virtual en la que se está desarrollando la conversación. Existen ciertas opciones de personalización en la apariencia del icono.

Además, el usuario puede hacer que su icono “salte” por la habitación y se acerque a otros internautas que estén presentes en ese momento, pero la cercanía entre los interlocutores no es un requisito para poder hablar entre ellos. La gran limitación reside en la invariabilidad del icono, una vez que éste ha sido personalizado: no hay conductas no verbales que nos indiquen con claridad que ha habido una mejora en las opciones de contextualización dentro de la conversación virtual.

(6) Comic chat (figura 11, cf. Kurlander, Skelly y Salesin, 1996). Como su nombre indica, se trata de un programa que, de forma automática, genera viñetas parecidas a las de los cómics en las que aparecen reflejados los internautas que están conversando en ese momento. Los usuarios han elegido previamente el personaje con el que desean identificarse.

El problema de este tipo de chat es que adolece de las mismas limitaciones en la expresividad que pueden achacarse al cómic: una rigidez y esquematismo poco naturales, lo cual es extensivo a las representaciones de conductas no verbales, claramente reconocibles por su simplicidad. De todos modos es innegable una cierta mejora en las posibilidades de contextualización respecto al chat tradicional.

(7) Coterie ([figura 12](#), cf. Spiegel, 2001). Es bastante más limitado desde el punto de vista contextual. Se trata básicamente de figuras de forma ovalada que representan a cada persona que se encuentra conversando en ese momento y cuyo color y proximidad con otras figuras refleja el grado y calidad de la interacción que están llevando a cabo los internautas. Por ejemplo cuando existen varias conversaciones simultáneas, como hemos visto con anterioridad en el ejemplo de Herring, las formas ovaladas tienden a agruparse entre sí, creando una imagen visual de lo que realmente acontece en el chat.

Se trata, en general, de un entorno de interacción bastante limitado en cuanto a posibilidades de contextualización de las fuentes informativas no verbales.

(8) V-Chat ([figura 13](#), cf. Smith, Farnham y Drucker, 2000). Programa realizado en Microsoft en el que las habitaciones aparecen como entornos en tres dimensiones vinculados al texto tecleado por los internautas, cuyo número puede llegar a 25. Como en The Palace, los usuarios pueden elegir un icono que les represente visualmente en la conversación. Estos iconos pueden ser elegidos de una lista aportada por el programa, o pueden ser sugeridos por los propios internautas. La gama de conductas no verbales que estos “avatares” pueden realizar se reduce a siete: representación del enfado, mueca de insinuación sexual, cara de tristeza, gesto de desconocimiento, cara de tonto, sonrisas y saludos.

Todos los participantes pueden leer lo que escriben los demás, pero hay también posibilidad de mandar “susurros” a otras personas de la habitación.

(9) Roomancer ([figura 14](#)). Se trata, quizás, de uno de los chats más avanzados, en los que la representación natural de los interlocutores y del entorno físico en el que se está desarrollando la conversación virtual aparecen con una naturalidad hasta ahora impensable. Los usuarios de este canal crean avatares, denominados “Actores”, que pueden visitar a otras personas, coger su mano, crear nuevas habitaciones, saltar, sentarse, etc. con total recreación de la conducta no verbal humana. Incluso hay una serie de controles para generar expresiones faciales. La propaganda del canal es ilustrativa: “Si usted puede imaginar una postura, su actor puede hacerla por usted”.

En general, todos estos esfuerzos por incrementar las fuentes contextuales en la interacción por Internet actúan sobre las identidades que los internautas crean para la conversación virtual, pero siguen dejando al margen, en el limbo, la identidad y pistas contextuales del usuario real, que sigue en el anonimato. Consuela, sin embargo, ver cómo cada vez más los jóvenes internautas utilizan el chat como prolegómeno para un contacto posterior real con los otros usuarios del chat, algo que se observa por ejemplo en el uso masivo del chat cada viernes para conocer a gente con la que luego suelen quedar para salir el fin de semana. Este caso es, sin duda, el que nos ofrece la máxima contextualización a la que se puede aspirar en el chat: dotar al internauta de un cuerpo y una expresividad reales más allá de la pantalla del ordenador. Pero el que esa interacción real perdure en el tiempo es algo que, de momento, escapa al estudio de la pragmática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS MENCIONADAS EN LA CHARLA

- Byrne, E. (1994): The Formation of Relationships on Internet Relay Chat. Sydney: Universidad de Western Sydney. BA Thesis.
[<http://www.irchelp.org/irchelp/communication-research/academic/byrne-e-cyberfusion-1993/thesis1.html>].
- Daft, R.L. y R.H. Lengel (1984): "Information richness: A new approach to managerial behavior and organizational design". Research in Organizational Behavior 6: 191-233.
- Herring, S. (1999): "Interactional coherence in CMC". Journal of Computer-Mediated Communication 4, 4.
[<http://jcmc.huji.ac.il/vol4/issue4/herring.html>].
- Lee, M.W. (2001): "Chatscape: A behavior-enhanced graphical chat built on a versatile client-server architecture". Massachusetts: M.I.T., Máster de Ingeniería.
[<http://smg.media.mit.edu/papers/mattlee/Chatscape-2001-MattLee.pdf>].
- Mayans, J. (en prep.) Género Chat. Barcelona: Gedisa.
- Moore, D.W. (1995): The Emperor's Virtual Clothes: The Naked Truth about Internet Culture. North Carolina: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Parks, M.R. y M.B. Adelman (1983): "Communication networks and the development of romantic relationships: An expansion of uncertainty reduction theory". Human Communication Research 10: 55-79.
- Poyatos, F. (1994): "El paralenguaje, IV: Los alternantes, un vocabulario mas alla del diccionario". En La comunicación no verbal, vol. 2. Madrid: Istmo, 143-184.
- Shank, G. (1993): "Abductive multiloguing. The semiotic dynamics of navigating the net". Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture 1(1).
[<http://www.infomotions.com/serials/aejvc/aejvc-v1n01-shank-abductive.txt>].
- Kurlander, D., T. Skelly y D. Salesin (1996): "Comic Chat". Actas del 6º Congreso SIGGRAPH. Nueva Orleans, 225-236.
- Smith, M.A., S.D. Farnham y S.M. Drucker (2000): "The social life of small graphical chat spaces". Actas del Congreso CHI'2000.
[<http://research.microsoft.com/vwg/papers/vchatchi2000.pdf>].
- Spears, R., M. Lea y S. Lee (1990): "De-individuation and group polarization in computer-mediated communication". British Journal of Social Psychology 29: 121-134.
- Spiegel, D.S. (2001): "Coterie: A visualization of the conversational dynamics within IRC". Massachusetts, M.I.T. Master in Media Arts and Sciences.
[http://smg.media.mit.edu/papers/Spiegel/coterie_spiegelThesis.pdf].
- Sproull, L. y S. Kiesler (1986): "Reducing context cues: Electronic mail in organizational communication". Management Science 32: 1492-1512.
- Troest, M.O. (1998): "Computer-mediated communication. Lingua ex machina". Universidad de Aalborg.
[<http://www.sprog.auc.dk/~motr96/marvin/www/library/uni/papers/cmc/cmc.htm>].
- Turkle, S. (1997): La vida en la pantalla. Barcelona: Paidós.
- Viegas, F. y J. Donath (1999): "Chat Circles". En Actas del Congreso CHI'99.
[http://www.media.mit.edu/~fviegas/chat_circles.pdf].

- Vilhjálmsón, H. Y J. Cassell (1998): “BodyChat: Autonomous communicative behaviors in avatars”. Actas de ACM Autonomous Agents ‘98, Minneapolis, 9-13 de mayo, pp. 269-276.
- Walther, J.B. (1992): “Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective”. *Communication Research* 19: 52-90.
- Walther, J.B. (1996): “Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction”. *Communication Research* 23(1): 3-43.
- Yus, F. (2001a): *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- Yus, F. (2001b): “Ciberpragmática: Entre la compensación y el desconcierto”. Ponencia presentada en el II Congreso de la Lengua Española. Valladolid, octubre de 2001.
[http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/fronteras/ponencia/yus_f.doc].

ANEXO: Referencias recientes (años 2000 a 2002) sobre contexto, oralidad y escritura en Internet disponibles en la red (último acceso: mayo de 2002).

- Allwood, J. y R. Schroeder (2000) “Intercultural communication in a virtual environment”. *Intercultural Communication* 4.
[<http://www.immi.se/intercultural/nr4/allwood.htm>].
- Antaki, C. (2000) “The rhetorical uses of the description ‘chat’”. *M/C* 3, 4.
[<http://www.media-culture.org.au/0008/uses.html>].
- Biesenbach-Lucas, S. y D. Weasenforth (2001) “E-mail and word processing in the ESL classroom: How the medium affects the message”. *Language Learning & Technology* 5, 1: 135-65.
[<http://llt.msu.edu/vol5num1/weasenforth/default.pdf>].
- Blake, R. (2000) “Computer mediated communication: A window on L2 Spanish Interlanguage”. *Language Learning and Technology* 4, 1: 120-136.
[<http://llt.msu.edu/vol4num1/blake/default.html>].
- Boyd, D., H.Y. Lee, D. Ramage y J. Donath (2002) “Developing legible visualizations for online social spaces”. Hawaii International Conference on System Sciences.
[<http://smg.media.mit.edu/papers/danah/HICSS2002.pdf>].
- Campbell, C. y S.A. Wickman (2000) “Familiars in a strange land: A case study of friends chatting online”. *M/C* 3, 4.
[<http://www.media-culture.org.au/0008/friends.html>].
- Chen, L.C.P. (2001) “Gender and identity play on the net -Raising men for fun?”. Universidad de Exeter. Paper 01/08.
[<http://www.ex.ac.uk/sobe/Research/DiscussionPapersMan/Man2001/Man0108.pdf>]
- Chiou, T. (2000) “Virtual fashion. Tracking and analyzing cultural dispersion on the World Wide Web”. MIT Program in Media Arts and Sciences.
[<http://smg.media.mit.edu/papers/Chiou/dcthesis.pdf>].
- Cooper, W. (2000) “MUDs, metaphysics, and virtual reality”. *The Journal of Virtual Environments* 5, 1.
[<http://www.brandeis.edu/pubs/jove/HTML/V5/COOPER.HTM>].

- Darhower, M.L. (2000) Synchronous Computer-Mediated Communication in the Intermediate Foreign Language Class: A sociocultural Case Study. Universidad de Pittsburgh. Tesis Doctoral. [<http://cuhwww.upr.clu.edu/~darhower/diss.pdf>].
- del Brutto, B.A. (2000) “Relaciones virtuales o relaciones reales”. Fractal, 27-06-2000. [<http://www.analitica.com/cyberanalitica/fractal/7988782.asp>].
- Dobson, K. et al. (2001) “Creating visceral personal and social interactions in mediated spaces”. MIT. Congreso CHI 2001. [<http://smg.media.mit.edu/papers/Dobson/CHI2001InteractivePoster.pdf>].
- Donath, J. (2001) “Mediated faces”. Cognitive Technology, invited paper, 2001. [<http://smg.media.mit.edu/papers/Donath/MediatedFaces/MediatedFaces.CT2001.pdf>].
- Frankland, C. (2000) “Chatting in the neighbourhood -Does it have a place in the world of globalized media?”. M/C 3, 4. [<http://www.media-culture.org.au/0008/media1.html>].
- Glogoff, S. (2001) “Virtual connections: Community bonding on the net”. First Monday 6, 3. [http://www.firstmonday.dk/issues/issue6_3/glogoff/index.html].
- Hard af Segerstad, Y. (2000) “Swedish chat rooms”. M/C 3, 4. [<http://www.media-culture.org.au/0008/swedish.html>].
- Johnson, J.D. et al. (2000) “Functional work groups and evaluations of communication channels: Comparisons of six competing theoretical perspectives”. Journal of Computer-Mediated Communication 6, 1. [<http://www.ascusc.org/jcmc/vol6/issue1/johnson.html>].
- Kelly, T.L. (2000) “Conversational narcissism in hyperpersonal interaction”. Portland State University. [<http://web.pdx.edu/~psu17799/sp511.htm>].
- Kollmann, K. (2000) “Changes in electronic communications: What the user figures for the new communications technologies aren’t telling us...”. Forum: Qualitative Social Research 1, 1. [<http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kollmann-e.htm>].
- Krikorian, D.H. et al. (2000) “Isn’t that spatial? Distance and communication in a 2-d virtual environment”. Journal of Computer-Mediated Communication 5, 4. [<http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue4/krikorian.html>].
- Larose, R., M.S. Eastin y J. Gregg (2001) “Reformulating the Internet paradox: Social cognitive explanations of Internet use and depression”. Journal of Online Behavior 1, 2. [<http://www.behavior.net/JOB/v1n2/paradox.html>].
- Liu, Y. (2002) “What does research say about the nature of computer-mediated communication: Task-oriented, social-emotion-oriented, or both?”. Electronic Journal of Sociology 6, 1. [<http://www.sociology.org/content/vol006.001/liu.html>].
- Mabry, E.D. (2001) “Ambiguous self-identification and sincere communication in CMC”. En Say not to Say: New Perspectives on Miscommunication. Amsterdam: IOS Press, 254-270. [<http://www.vepsy.com/communication/volume3/chap11Mabry.pdf>].

- Mantovani, F. (2001) “Cyber-attraction: The emergence of computer-mediated communication in the development of interpersonal relationships”. En Say not to Say: New Perspectives on Miscommunication. Amsterdam: IOS Press, 236-251.
[<http://www.vepsy.com/communication/volume3/chap10mantovani.pdf>].
- Mayans, J. (2000) “Chats. Un nuevo lenguaje”. iWorld 29, 07/08-2000, 42-50.
[<http://sites.uol.com.br/globalization/chatsm.htm>]. Versión similar en línea.
- Mayans, J. (2000) “Nuevas tecnologías, viejas etnografías (objeto y método de la etnografía del Ciberespacio)”. Observatorio para la Cibernsiedad.
[<http://www.ub.es/antropo/ciber/nuevas.doc>].
- McHoul, A. y M. Rapley (2000) “Still on holidays hank? –‘Doing business’ by having a ‘chat’”. M/C 3, 4.
[<http://www.media-culture.org.au/0008/holidays1.html>].
- Mowbray, M. (2000) “Neither male nor female: Other-gendered chat in Little Italy”. M/C 3, 4.
[<http://www.media-culture.org.au/0008/gendered1.html>].
- Núñez Mosteo, F. (2002) “Internet, fabrica de sueños. Claves para la comprensión de la participación en foros y chats”. Red Científica, 3-abril-2002.
[<http://www.redcientifica.com/doc/doc200203190001.html>].
- Olmedo Ramos, J. (2001) “Lengua, cultura y escritura en la sociedad virtual: Tres décadas de red-acción (1971-2001)”. CLAC 8.
[<http://www.ucm.es/info/circulo/no8/olmedo.htm>].
- Origgi, G. (2001) “The future of the Internet: A conversation with Theodore Zeldin”. Text-E, 14-diciembre-2001
[http://www.text-e.org/conf/index.cfm?fa=texte&ConfText_ID=9].
- Reed, D. y M. Ashmore (2000) “The naturally-occurring chat machine”. M/C 3, 4.
[<http://www.media-culture.org.au/0008/machine.html>].
- Rintel, E.S., J. Mulholland y J. Pittam (2000) “First things first: Internet Relay Chat openings”. Journal of Computer-Mediated Communication 6, 3.
[<http://www.ascusc.org/jcmc/vol6/issue3/rintel.html>].
- Riva, G. (2001a) “Communicating in CMC: Making order out of miscommunication”. En Say not to Say: New Perspectives on Miscommunication. Amsterdam: IOS Press, 204-231.
[<http://www.vepsy.com/communication/volume3/chap9riva.pdf>].
- Riva, G. (2001b) “Virtual reality as communication tool: A socio-cognitive analysis”. En Identity, Community & Technology in the Internet Age. Amsterdam: IOS Press, 48-56.
[http://www.psicologia.net/vrbook/chapter_3.pdf].
- Riva, G. y C. Galimberti (2001) “Virtual communication: Social interaction and identity in an electronic environment”. En Identity, Community & Technology in the Internet Age. Amsterdam: IOS Press, 23-46.
[http://www.psicologia.net/vrbook/chapter_2.pdf].

- Rodenstein, R.A. (2000) Talking in Circles: Representing Place and Situation in an Online Social Environment. MIT, MA Thesis.
[<http://smg.media.mit.edu/papers/Rodenstein/thesis/index.html>].
- Seely Brown, J. y P. Duguid (2000) "Home alone". First Monday. Capítulo 3 en The Social Life of Information.
[http://www.firstmonday.dk/issues/issue5_4/brown_chapter3.html].
- Sherman, R.C. (2001) "The mind's eye in cyberspace: Online perceptions of self and others". En *Towards CyberPsychology: Mind, Cognitions and Society in the Internet Age*. Amsterdam: IOS Press, 54-71.
[<http://www.vepsy.com/communication/book1/cap4.pdf>].
- Sotillo, S.M. (2000) "Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication". *Language Learning and Technology* 4, 1: 82-119.
[<http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>].
- Spears, R., M. Lea y T. Postmes (2001) "Social psychological theories of computer-mediated communication: Social pain or social gain?". En P. Robinson y H. Giles (eds.) *The Handbook of Language and Social Psychology*. Chichester: Wiley.
[http://develop.psy.uva.nl/ResEdu/SP/Research/PDF/hb_ch_rs.PDF].
- Stanley, S. (2001) "Discursive cyberpsychology: Rhetoric, repression and the loneliness of talking the Internet. En *Towards CyberPsychology: Mind, Cognitions and Society in the Internet Age*. Amsterdam: IOS Press, 96-108.
[<http://www.vepsy.com/communication/book1/cap6.pdf>].
- Suler, J. (2000) "Hypotheses about online text relationships". En *The Psychology of Cyberspace*.
[<http://www.rider.edu/users/suler/psyber/textrel.html>].
- Ten Have, P. (2000) "Computer-mediated chat: Ways of finding chat partners". *M/C* 3, 4.
[<http://www.media-culture.org.au/0008/partners1.html>].
- Tirado, F.J. y A. Galvez (2002) "Comunidades virtuales, ciborgs y redes sociotécnicas: Nuevas formas para la interacción social". *Digit-Hum* 4.
[<http://www.uoc.es/humfil/articles/esp/tiradogalvez0302/tiradogalvez0302.html>].
- Torres Vilatarsana, M. (2001) "Funciones pragmáticas de los emoticonos en la comunicación mediatizada por ordenador". *Textos de la Cibersociedad* 1. [<http://www.ub.es/antropo/ciber/torres/pragma.htm>].
- Utz, S. (2000) "Social information processing in MUDs: The development of friendships in virtual worlds". *Journal of Online Behavior* 1, 1.
[<http://www.behavior.net/JOB/v1n1/utz.html>].
- Weisgerber, C. (2000) "Meeting strangers in cyberspace and real-life: A comparison of initial face-to-face and computer-mediated interaction". Ponencia en 2000 Annual NCA Meeting, Seattle.
[<http://www.personal.psu.edu/users/c/x/cxw329/thesis.PDF>].
- Yates, S.J. (2000) "Computer-mediated communication -The future of the letter?". En D. Barton y N. Hall (eds.), *Letter Writing as a Social Practice*. Amsterdam: John Benjamins.
[<http://www.syys05286.pwp.blueyonder.co.uk/CMClletter.pdf>].

FIGURAS

Figura 1

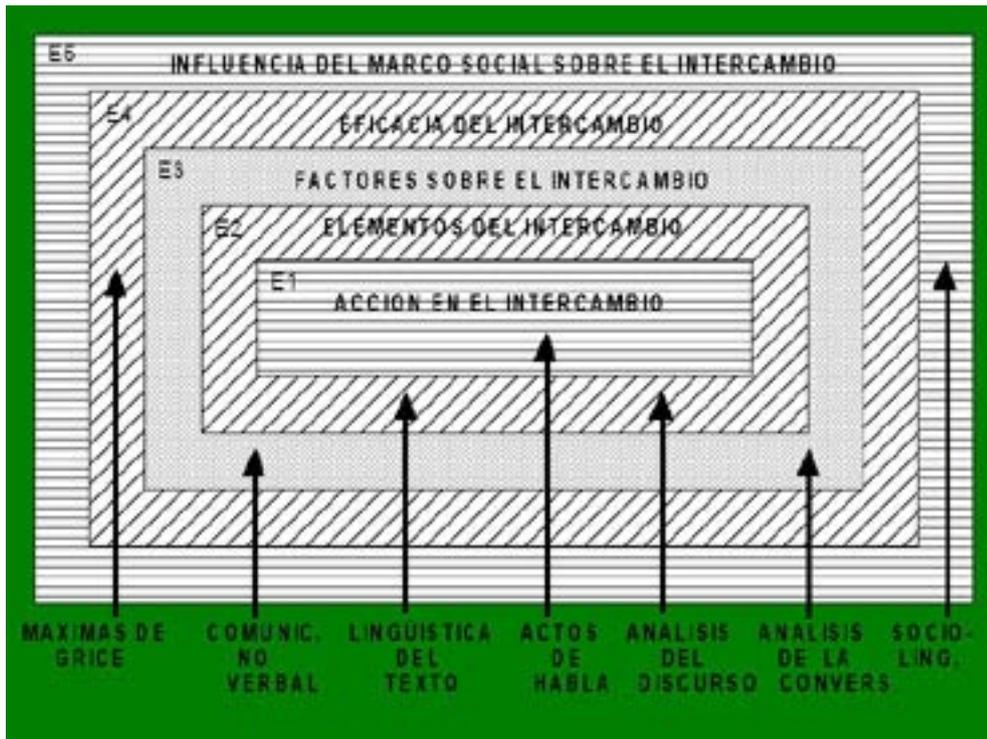


Figura 2

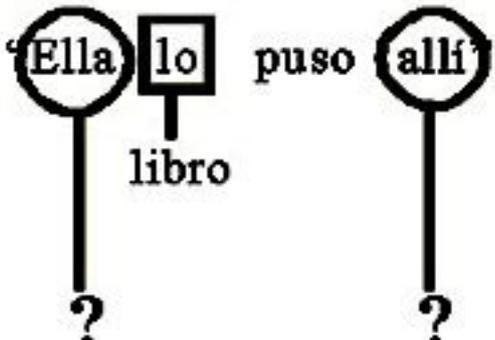
Tom: [A Ann]
¿Dónde está el libro de instrucciones?

Ann piensa:

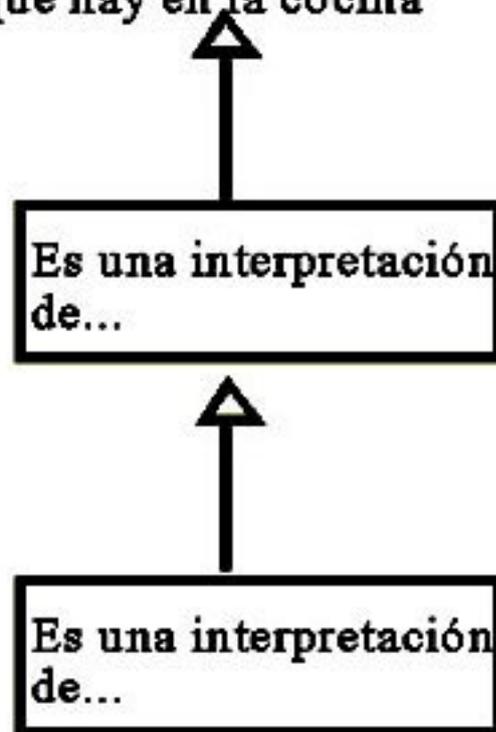
Luisa puso ayer el libro de instrucciones de cómo
usar el vídeo sobre la mesa que hay en la cocina

Ann dice:

‘Ella lo puso allí’.



Tom piensa:



- (a) Qué referentes poseen las “?”
- (b) Qué lapso de tiempo ha transcurrido

Figura 3

Tom: [A Ann]

Do you prefer online or offline encounters?

Ann piensa:

I think that in real encounters you can get a better picture of who you're talking to

Es una interpretación de...

Ann dice:

"From my **POV**, you can get a better picture of who you're talking to **ITRW**"

?

?

Es una interpretación de...

Tom piensa:

(a) Qué referentes poseen las “?”

(b) Qué quiere mostrar usando tantas abreviaturas?

Figura 4

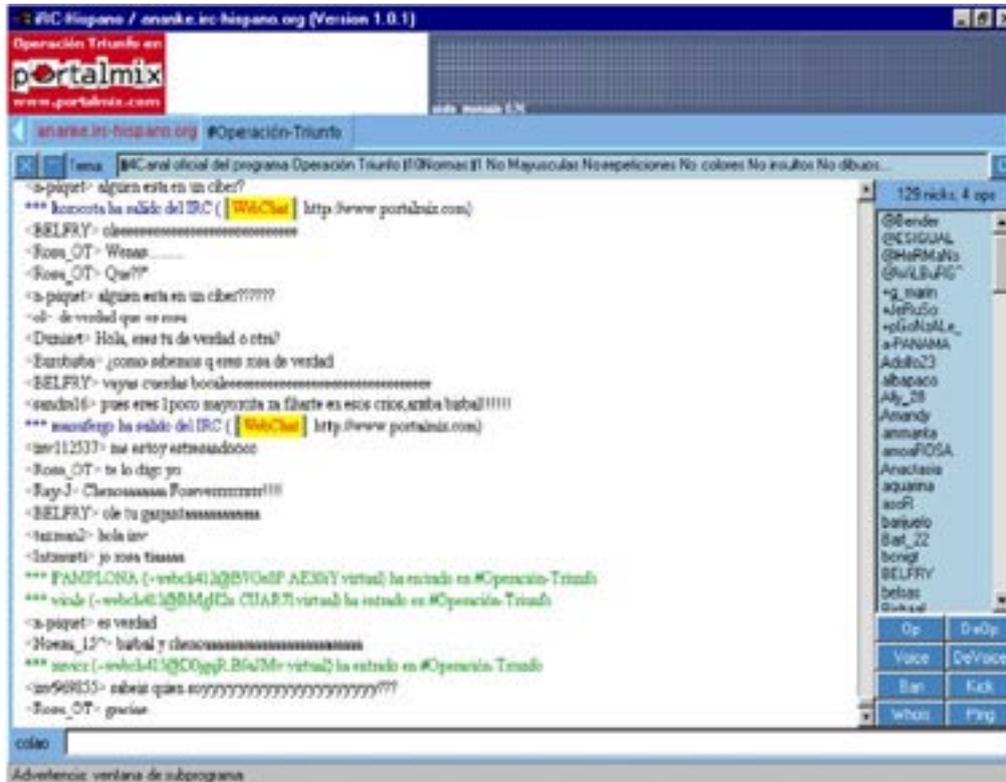


Figura 5

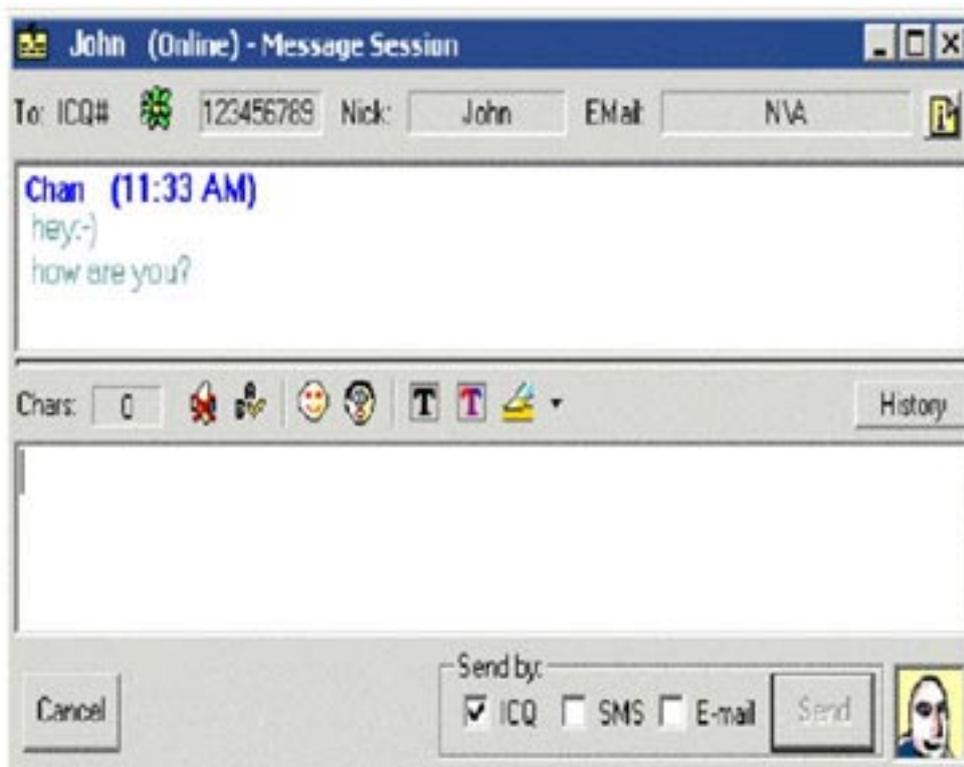


Figura 6



Figura 7

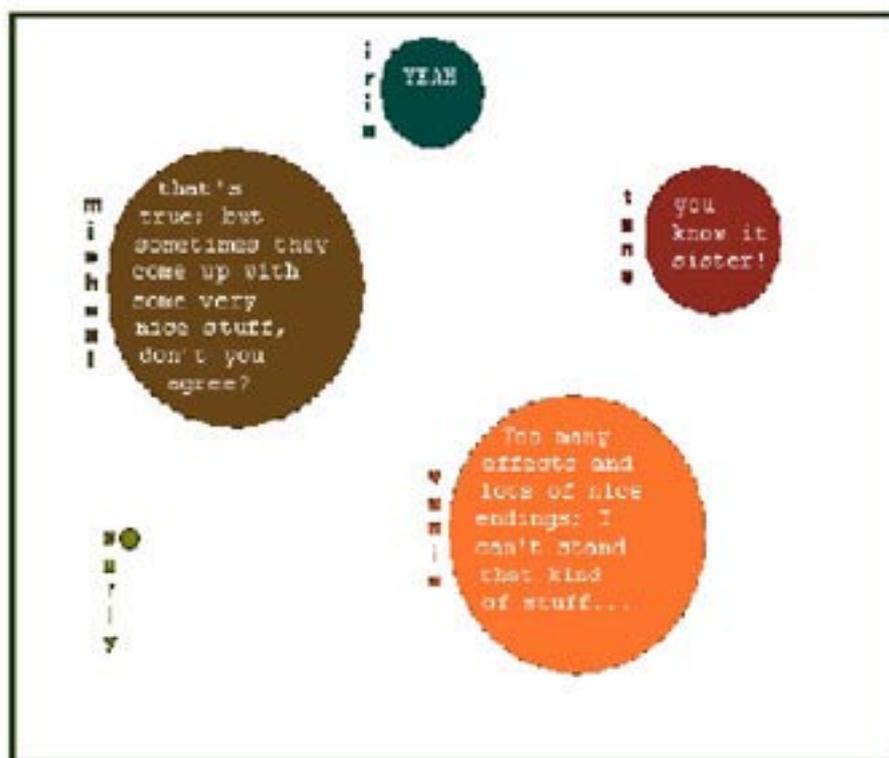


Figura 8



Figura 9

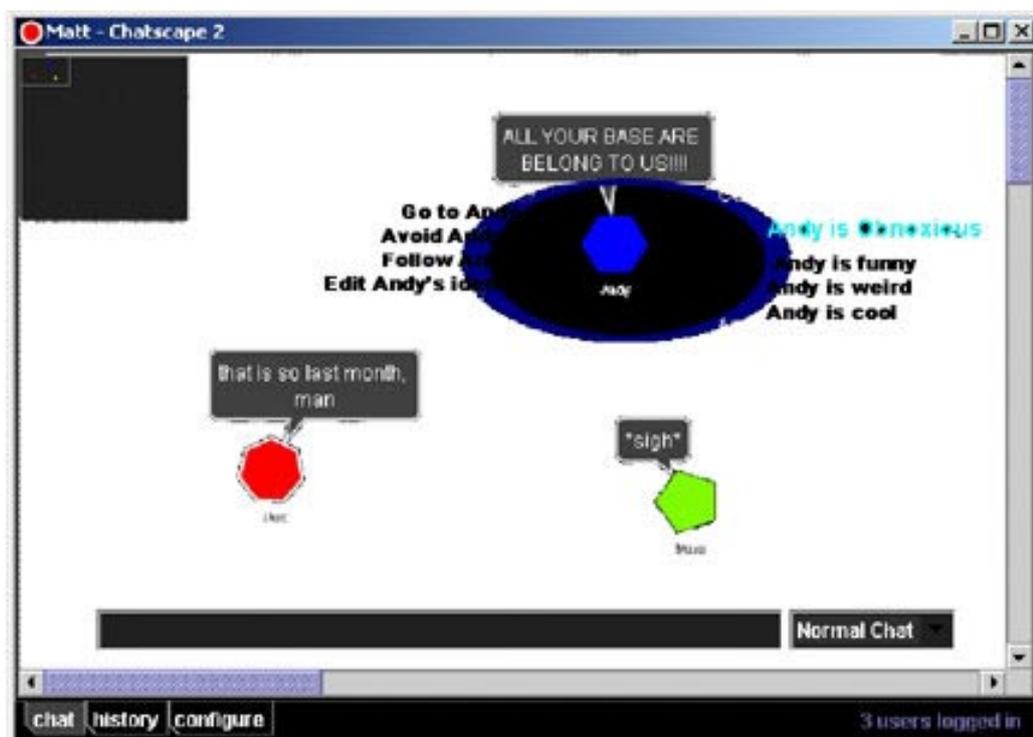


Figura 10



Figura 11



Figura 12



Figura 13

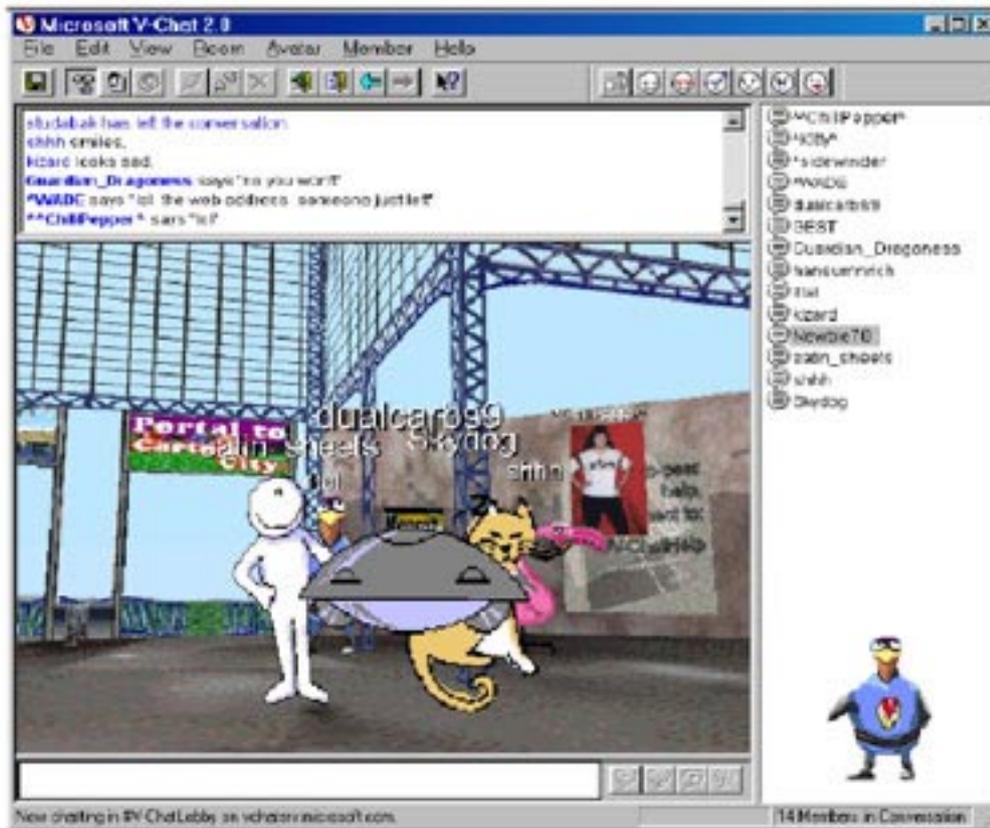


Figura 14



BIBLIOTECA ROMÁNICA HISPÁNICA

FUNDADA POR DÁMASO ALONSO

II. ESTUDIOS Y ENSAYOS, 386

HENK HAVERKATE

LA CORTESÍA VERBAL

ESTUDIO PRAGMALINGÜÍSTICO



BIBLIOTECA ROMÁNICA HISPÁNICA

EDITORIAL GREDOS

MADRID

Depósito Legal: M. 17630-1994

ISBN 84-240-1623-2

Impreso en España. Printed in Spain.

Gráficas Córdor, S. A., Sánchez Pacheco, 81, Madrid, 1994 - 6013

HENK HAVERKATE

LA CORTESIA VERBAL

ESTUDIO PRAGMÁTICO LINGÜÍSTICO

© HENK HAVERKATE, 1994.

© EDITORIAL GREDOS, S. A.
Sánchez Pacheco, 81, Madrid.

Depósito Legal: M. 17680-1994.

ISBN 84-249-1652-2.

Impreso en España. Printed in Spain.
Gráficas Cándor, S. A., Sánchez Pacheco, 81, Madrid, 1994. — 6627.



BIBLIOTECA ROMÁNICA HISPÁNICA
EDITORIAL GREDOS
MADRID

PROLOGO

Para Willy, Doenja, Iskander, Katinka

El marco de referencia de las investigaciones de las ciencias del lenguaje y de las ciencias humanas modernas, entre las que figuran, en primer plano, las desarrolladas por Searle (1969), Grice (1975) y Brown y Levinson (1978). A pesar de las diferencias de enfoque, la idea de estos autores puede ser integrada coherentemente en un modelo de análisis que abarca, de modo complementario, las perspectivas pragmática y lingüística. Por lo que se refiere a la primera, se presentará una particular atención al estudio de los actos de habla directos e indirectos, así como la que existe entre la focalización y defocalización referencial.

A partir de la publicación del *opus magnum* de Brown y Levinson (1978) *Universals in language usage: politeness phenomena*, el interés por el estudio de la cortesía verbal ha sido adquiriendo proporciones espectaculares, culminando en la organización de gran cantidad de simposios y congresos internacionales, así como en la publicación de numerosos artículos y monografías dedicadas al tema. Lo que

Politeness costs nothing but buys everything
Für jeden ist es wichtig: Benimm dich richtig
Buen porte y buenos modales abren puertas principales

Depósito Legal: M. 17680-1994

ISBN 84-249-1652-2

Impreso en España. Printed in Spain.

Graficas Corder, S. A., Sánchez Pacheco, 81, Madrid, 1994. — 4627

llama la atención, empujando, es que esta vertiginosa evolución parece ajena al mundo del hispanismo. Tanto es así que sólo se podría citar un número muy reducido de estudios sobre fenómenos de cortesía en español.

Este libro aspira a llenar una parte, por modesta que sea, de algunas señalizadas.

Para terminar estas palabras, hoy mis más sinceras gracias a Leo Sotiano por la revisión crítica y minuciosa del manuscrito original.

EL ANÁLISIS DE LA CORTESÍA VERBAL

PRÓLOGO

Este libro pretende ofrecer una visión de conjunto de las propiedades pragmatolingüísticas de la cortesía verbal. El marco de referencia dentro del cual se realiza la investigación reúne las aportaciones de las principales teorías pragmatolingüísticas modernas, entre las que figuran, en primer plano, las desarrolladas por Searle (1969), Grice (1975) y Brown y Levinson (1978). A pesar de las diferencias de enfoque, la obra de estos autores puede ser integrada coherentemente en un modelo de análisis que abarca, de modo complementario, las perspectivas pragmática y lingüística. Por lo que se refiere a la primera, se prestará atención particular a las nociones de cortesía positiva y negativa, al análisis coste-beneficio y a las máximas conversacionales y de cortesía. En el plano lingüístico, el centro de gravedad será el estudio de las características formales de los actos de habla corteses y no corteses. De acuerdo con los criterios establecidos por Haverkate (1979, 1984), se someterá a un análisis específico la distinción entre actos de habla directos e indirectos, así como la que existe entre la focalización y desfocalización referencial.

A partir de la publicación del *opus magnum* de Brown y Levinson (1978) *Universals in language usage: politeness phenomena*, el interés por el estudio de la cortesía verbal ha ido adquiriendo proporciones espectaculares, culminando en la organización de gran cantidad de simposios y congresos internacionales, así como en la publicación de numerosos artículos y monografías dedicadas al tema. Lo que

llama la atención, curiosamente, es que esta vertiginosa evolución parece ajena al mundo del hispanismo. Tanto es así que sólo se podría citar un número muy reducido de estudios sobre fenómenos de cortesía en español.

Este libro aspira a llenar una parte, por modesta que sea, de la laguna señalada.

Para terminar estas palabras iniciales, doy mis más sinceras gracias a Leo Serrano por la revisión crítica y minuciosa del manuscrito original.

Este libro pretende ofrecer una visión de conjunto de las propiedades pragmáticas de la cortesía verbal. El marco de referencia dentro del cual se realiza la investigación reúne las aportaciones de las principales teorías pragmáticas modernas, entre las que figuran, en primer plano, las desarrolladas por Searle (1969), Grice (1975) y Brown y Levinson (1978). A pesar de las diferencias de enfoque, la obra de estos autores puede ser integrada coherentemente en un tipo de análisis que aparece de modo complementario, las perspectivas pragmática y lingüística. Por lo que se refiere a la primera, se prestará atención particular a las nociones de cortesía positiva y negativa, al análisis coste-beneficio y a las máximas conversacionales y de cortesía. En el plano lingüístico, el centro de gravedad será el estudio de las características formales de los actos de habla corteses y no corteses. De acuerdo con los criterios establecidos por Haverkate (1979, 1984), se someterá a un análisis específico la distinción entre actos de habla directos e indirectos, así como la que existe entre la focalización y desfocalización referencial.

EL ANÁLISIS DE LA CORTESÍA VERBAL

Tal como sugiere la etimología del término, el origen de la cortesía hay que buscarlo en la vida de la corte¹. Por lo que a las culturas occidentales se refiere, es relevante el hecho de que a fines de la Edad Media los cortesanos empezaran a distinguirse del pueblo común creando un sistema de modales que sirvió de pauta social distintiva. La etiqueta correspondiente abarcaba formas de comportamiento público y privado. Como ejemplos ilustrativos pueden mencionarse la codificación de normas para las bodas y entierros en el primer caso, y normas para el trato social de individuos de ambos sexos en el segundo. La importancia sociocultural asignada a la etiqueta es la causa de que, hasta el día de hoy, sea corriente que los padres se esfuercen por enseñarles a sus hijos las normas vigentes de cortesía, desde el momento en que éstos dicen sus primeras palabras². Lógicamente,

¹ Obsérvese que la voz alemana *Höflichkeit*, que procede de *Hof* ("corte"), revela la misma etimología. Lo mismo ocurre con el equivalente holandés *hoffelijkheid*, que actualmente tiene una connotación arcaica.

² En un estudio sobre la adquisición de rutinas pragmáticas por parte de niños de habla inglesa, Gleason y Weintraub (1975) comprueban que la primera fórmula de cortesía que les enseñan los padres es *bye-bye*. Incluso en el período en que no saben hablar, se les enseña a los hijos a repetir el saludo, sirviendo de estímulo verbal: *Say: «Bye-bye»*. Desde una perspectiva histórica, es interesante remitir a un tratado de Erasmo, titulado *De civilitate morum puerilium*, en el que el filósofo de Rotterdam subraya la necesidad de enseñar niños buenos modales a los que de alumna.

cabe señalar una correlación negativa entre esta preocupación educativa y el prejuicio de que la falta de buenos modales es característica del estilo de vida de gente de extracción humilde.

La exposición anterior implica que el análisis de la cortesía puede emprenderse desde dos perspectivas diferentes, según el investigador examine la dimensión diacrónica o la sincrónica del fenómeno. En el presente estudio, el foco de interés será el análisis sincrónico. Una segunda restricción consistirá en que nos ocuparemos exclusivamente de la realización lingüística de la cortesía.

Aunque la cortesía se considera como una forma de comportamiento humano universal, es bien sabido que existe una serie de diferencias interculturales en lo que respecta no sólo a la manifestación formal, sino también a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica. Examinemos dos ejemplos concretos.

La cultura tamul del sur de la India contrasta con las culturas occidentales en el sentido de que, para un tamul, es descortés preguntar a una persona a dónde va. Se trata aquí de un tabú que debe explicarse según ciertos conceptos escatológicos acerca del destino del hombre, a los que los tamules no se refieren explícitamente (Brown y Levinson, 1987, 12).

La idiosincrasia de los aspectos formales de la cortesía ha sido estudiada frecuentemente en la cultura japonesa. Así, por ejemplo, Matsumoto (1987) hace notar que, según la relación social entre los interlocutores, la conjugación del verbo japonés revela distintos grados de cortesía. Para aclarar este mecanismo, la autora compara los siguientes ejemplos, equivalentes a la locución española *Hoy es sábado*:

- a) *Kyoo-wa doyoobi da* (verbo copulativo neutro)
lit.: «Hoy sábado es»
- b) *Kyoo-wa doyoobi desu* (verbo copulativo cortés)
- c) *Kyoo-wa doyoobi degozaimasu* (verbo copulativo supracortés)

Refiriéndose también a la situación del japonés, Ide (1989) señala que los japoneses perciben la cortesía verbal de un modo totalmente

distinto al de los pueblos representativos de las culturas occidentales. El contraste radica esencialmente en que los hablantes de japonés disponen de relativamente pocas opciones estratégicas, puesto que el rígido sistema de la interacción honorífica les obliga a hacer uso de expresiones de cortesía preestablecidas por la relación social entre los interlocutores. Para el japonés, por tanto, la cortesía verbal no se manifiesta tanto a través de un conjunto de normas flexibles, adaptables a la situación comunicativa concreta, como a través de un sistema de reglas determinadas por la jerarquía social, que se aplican más o menos automáticamente.

Tras estas observaciones sobre la diversidad intercultural de los fenómenos de cortesía, centraremos la atención en la definición del concepto. Consideremos, para empezar, dos definiciones de diccionario:

Cortesía: «Demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene una persona a otra»

(*Real Academia Española*, 1956, 375).

Cortesía: «Conjunto de reglas mantenidas en el trato social, con las que las personas se muestran entre sí consideración y respeto»

(*M.^a Moliner*, 1966, 785).

En la definición de la Real Academia Española llama la atención la falta de referencias explícitas a las convenciones socioculturales que determinan el comportamiento cortés. Formalmente, extraña la disyunción «demostración o acto», ya que cualquier demostración representa un determinado tipo de acto, por lo que la referencia al primer término es redundante.

La definición de Moliner es más satisfactoria, porque enfoca tanto el carácter social como el convencional de la cortesía. Únicamente, el criterio de «reglas», que se deja sin especificar, sería más aplicable a sociedades como la japonesa que a la española. En aquélla, como hemos visto, la cortesía queda determinada preponderantemente por un sistema honorífico codificado. En la sociedad española, en cambio,

sería preferible hablar de normas de cortesía, que permiten un uso flexible de las estrategias disponibles.

Obviamente, las definiciones lexicográficas sólo pueden servir de introducción global al tema que nos ocupa. Pasemos a examinar, por tanto, las caracterizaciones de la bibliografía pragmatolingüística. Siendo la cortesía verbal un objeto de análisis de interés palpitante, no sería difícil enumerar una larga lista de publicaciones en las que se intenta definir el concepto. En este contexto nos ceñimos a la obra de dos autores citados con frecuencia: Fraser (1980) y Lakoff (1973)³.

Fraser sostiene que la cortesía verbal reside esencialmente en lo que llama el «contrato conversacional». Por este contrato entiende los derechos y las obligaciones mutuas de las personas que traban una conversación. Las convenciones correspondientes pueden variar de una cultura a otra, pero cabe suponer que, en su mayoría, son de carácter universal. Así, por ejemplo, los interlocutores fijan implícita o explícitamente las fórmulas de tratamiento. Si son españoles, tendrán que decidirse sobre si conviene tutearse o hablarse de usted. De acuerdo con la índole de la conversación, el «contrato» está fundado en derechos y obligaciones específicas. Menciona Fraser el ejemplo de la visita al médico. Al entrar en el consultorio, el paciente le reconoce implícitamente al médico derecho a hacerle preguntas personales sobre su vida privada, sometiéndose al mismo tiempo a la obligación de contestarlas. En un examen oral, por poner otro ejemplo, el examinador, por lo común, no tiene derecho a hacer preguntas de índole personal al estudiante, sino que sus preguntas deben limitarse a verificar el grado de conocimientos de éste en un terreno predeterminado.

Estableciendo una relación intrínseca entre el contrato conversacional y la cortesía verbal, Fraser (1980, 343-344) llega a formular la siguiente definición:

³ Vale la pena consultar también Ammon, Dittmar y Mattheier (1988, 1196), Franck (1979, 157), Goffman (1971, 56), Ide (1986, 26, 33), Koike (1989, 189) y Zimin (1981, 41).

Given this notion of the conversational contract, we can say that an utterance is polite, to the extent to which the speaker, in the hearer's opinion, has not violated the rights or obligations which are in effect at that moment.

[Dada la noción del contrato conversacional, podemos decir que una locución es cortés en el sentido de que el hablante, a juicio del oyente, no ha violado los derechos u obligaciones vigentes en ese momento en que la profiere.]*

Es importante añadir a esta definición que las normas de cortesía determinan el estilo de la interacción verbal, pero no afectan al contenido proposicional de lo que se comunica. Formulada de otra manera, el expresar cortesía no es un acto autónomo; es un acto que se efectúa como subacto del acto de habla.

Elaborando este punto podemos afirmar que las normas de cortesía funcionan como reglas *regulativas*, o sea, como reglas que regulan formas de comportamiento humano que existían ya antes de crearse las reglas. Por ese motivo, la comunicación verbal podría darse perfectamente sin aplicar las normas de cortesía. Una persona que actuara como si estas normas no existieran, violaría profundamente las convenciones inherentes a los buenos modales, pero lograría hacerse entender sin la menor dificultad. En este aspecto, las normas de cortesía difieren fundamentalmente de las reglas gramaticales, que son reglas típicamente *constitutivas*. Esto quiere decir que la comunicación verbal sería imposible si no se basara en un sistema de reglas formales que determinan la estructura del mensaje lingüístico. Una persona que actuara como si las reglas gramaticales no existieran, no lograría hacerse entender⁴.

Volviendo a la definición de Fraser, conviene hacer destacar que no encierra ninguna información sobre la actualización empírica de la cortesía, o sea, sobre las distintas formas lingüísticas con que se mani-

* La traducción al español de las citas es mía [H. H.].

⁴ Para una descripción más detallada de la distinción entre reglas regulativas y constitutivas, véase Searle (1969, 33-42).

fiesta. Surge, pues, la pregunta: ¿cuáles son las estrategias verbales de las que se vale el hablante cortés? Pues bien, la contestación a esta pregunta que tanta resonancia ha tenido en la bibliografía pragmalingüística es la dada por Lakoff (1973). Distingue esta lingüista tres estrategias básicas, que formula en forma de máximas:

I) *No impongas tu voluntad al interlocutor.*

II) *Indica opciones.*

III) *Haz que tu interlocutor se sienta bien; sé amable*⁵.

Aunque ninguna de estas máximas tropiece en su interpretación con problemas, debemos hacer hincapié en que no enfocan la interacción verbal desde la misma perspectiva; es decir, (I) y (II) representan estrategias desarrolladas típicamente por hablantes exhortativos, mientras que (III) tiene un alcance general y no se asocia con ningún acto verbal en especial. Esta distinción es crucial, porque corresponde a una de las nociones básicas de los estudios actuales sobre cortesía verbal. *No imponer uno su voluntad e indicar opciones* son estrategias que se aplican para prevenir que el interlocutor se sienta amenazado por el acto exhortativo; es decir, el hablante que emite una exhortación penetra en el ámbito intencional del interlocutor, incitándole a que realice cierta acción en beneficio del hablante. Por lo tanto, el hablante que respeta las máximas (I) y (II), da a entender al interlocutor que se da cuenta de que amenaza su libertad de acción. En pocas palabras, cuando evitamos imponer nuestra voluntad e indicamos opciones, estamos expresando un ruego y no un mandato, que es en lo que radica precisamente la cortesía exhortativa.

Nótese, a propósito de esto, que la máxima de *indica opciones* halla un eco empírico en exhortaciones disyuntivas del tipo: *Ven con nosotros, ¿o prefieres quedarte en casa?*

La máxima (III) no tiene como función primaria prevenir que el interlocutor se sienta amenazado. Los hablantes que la cumplen aspi-

⁵ El texto original dice: (a) *Don't impose.* (b) *Give options.* (c) *Make the listener feel good; be friendly* (1973, 293-298).

ran más bien a crear en él la impresión de que le consideran como una persona respetable y apreciable.

Las dos clases de cortesía manifestadas mediante las estrategias (I) y (II), por una parte, y la estrategia (III), por otra, se denominan *cortesía negativa* y *cortesía positiva*, respectivamente. En el segundo capítulo ahondaremos en esta distinción.

Concluimos esta parte introductoria haciendo explícita una observación derivada de la exposición anterior: ningún hablante, cualquiera que sea su lengua materna, es capaz de expresarse de forma neutra: sus locuciones son corteses o no lo son, lo cual equivale a afirmar que la cortesía está presente o está ausente; no hay término medio⁶. Este fenómeno no se debe considerar aisladamente, ya que se deriva de la naturaleza del comportamiento humano en general. Como cada forma de comportamiento, sea verbal, sea no verbal, se manifiesta de una manera determinada, no hay un comportamiento neutro, ni siquiera existe un no comportamiento:

... behavior has no opposite. In other words, there is no such thing as nonbehavior or, to put it even more simply: one cannot *not behave* (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967, 48-49).

[... no hay fenómeno opuesto al comportamiento. En otras palabras, no existe una cosa que se pueda llamar no comportamiento o, para decirlo de un modo más simple, no podemos *no comportarnos*.]

⁶ Nótese también:

In other words, it would appear to be impossible to express oneself «neutrally» (Mey, 1979, 134).

[En otras palabras, parece imposible que uno se exprese de una manera «neutral».]

dentemente, lo que estamos considerando aquí son normas o convenciones de las que el individuo puede desviarse incidental o incluso estructuralmente. Esto tiene como consecuencia que la personalidad social del individuo no sea necesariamente una constante. Por citar a Goffman (1967, 10):

... while his social face can be his most personal possession and the center of his security and pleasure, it is only on loan to him from society; it will be withdrawn unless he conducts himself in a way that is worthy of it.

[... aunque su imagen social puede ser su bien más personal y el centro de su seguridad y su placer, la sociedad sólo se la ha prestado; se la quitará a no ser que se comporte de manera que se le considere digno de mantenerla.]

En 2.1. y 2.2. volveremos sobre la distinción de *imagen positiva* e *imagen negativa*, prestando especial atención a su manifestación en las conversaciones cotidianas.

Besonders häufig erscheinen indirekte Sprechakte dort angewendet zu werden, wo Sprecher auf die Erreichung eines inhaltlichen Konsensus grossen Wert legen, d.h. Diskrepanzen in der Beziehungsebene nicht aufkommen lassen wollen. Dies gilt besonders auch für solche Diskussionen, wo ein Konsensus nur vorgespield wird oder wo er demonstriert werden soll (z.B. in der Fernsehdiskussion) (Maas y Wunderlich, 1974, 293).

[Los actos de habla indirectos se efectúan sobre todo en los casos en que los hablantes conceden gran valor a llegar a un acuerdo respecto al tema discutido. De esta manera procuran evitar que su relación se vea amenazada de discrepancias. Se trata especialmente de discusiones en las que importa fingir o demostrar que los interlocutores están de acuerdo (por ejemplo, en las discusiones televisivas).]

Un problema interactivo similar al creado por el disentimiento se da cuando el hablante tiene que defraudar el patrón de expectativa de su interlocutor. En relación con esto, considérese la reacción insegura del locutor B del siguiente diálogo:

A: ¿Usted no me recuerda?

B: No...; sí, señora...; no; no, señora, francamente no la recuerdo a usted (Beinhauer, 1985, 181).

2.1. LA IMAGEN NEGATIVA

La mayor parte de los estudios dedicados al concepto de imagen se centran en el análisis de las estrategias que sirven para proteger la *imagen negativa* del interlocutor. El foco de interés, por tanto, son las normas de interacción que establecen que los actos del individuo no se impidan injustificadamente. Como se ha insinuado más arriba, los actos exhortativos constituyen el prototipo de los actos de habla que amenazan el derecho del individuo para actuar autónomamente. Goffman, en cuya obra hay que buscar los orígenes del concepto de imagen como categoría pragmalingüística, considera la exhortación como un acto del hablante cuya finalidad es pedir permiso al interlocutor para infringir esos derechos. Para Goffman (1971, 112), un ruego es:

... asking license of a potentially offended person to engage in what could be considered a violation of his rights.

[... pedirle permiso a una persona potencialmente ofendida para participar en lo que podría considerarse como una violación de sus derechos.]

Enfocando la cortesía negativa desde una perspectiva intercultural, Brown y Levinson (1978, 134-135) observan:

When we think of politeness in Western cultures, it is negative politeness behaviour that springs to mind. In our culture, negative politeness is the most elaborate and the most conventionalized set of linguistic strategies...; it is the stuff that fills the etiquette books...

[Cuando pensamos sobre la cortesía en las culturas occidentales, lo primero que se nos viene a la mente es el comportamiento de cortesía negativa. En nuestra cultura, la cortesía negativa es la categoría más elaborada y convencionalizada de las estrategias lingüísticas...; es la materia que llena los manuales de urbanidad...]

Hay que distinguir cuatro estrategias para realizar un acto de habla que amenaza potencialmente la libertad de acción del interlocutor:

- I) se realiza el acto directamente sin mostrar cortesía;
- II) se realiza el acto mostrando cortesía positiva;
- III) se realiza el acto mostrando cortesía negativa;
- IV) se realiza el acto indirectamente.

Lógicamente, hay una quinta alternativa, que consiste en dejar de actuar el acto. Esta opción es la que se prefiere en los casos en que el acto amenazaría gravemente la personalidad del interlocutor. Piénsese, por ejemplo, en preguntas indiscretas, críticas personales e insultos. No es una coincidencia, desde luego, que sean precisamente estos tipos de actos los que se condenan en los manuales de urbanidad.

Fijémonos ahora en las cuatro estrategias arriba indicadas, ilustrándolas con ejemplos concretos. Supongamos que el hablante A quiere que el interlocutor B le pague una factura dentro de un mes. Según la estrategia que seleccione, A puede dirigirse a B por lo menos de cuatro maneras distintas:

- 1) *Usted deberá pagar la factura dentro de un mes.*
- 2) *Comprenderá usted que tengo que disponer del dinero dentro de un mes, ¿no?*
- 3) *¿Podrá usted pagarme la factura dentro de un mes?*
- 4) *Para financiar un gran proyecto tengo que cobrar las facturas de mis clientes dentro de un mes.*

(1) es un ejemplo característico de un acto verbal directo. Ciñéndose al uso del verbo modal deóntico *deber* y la especificación literal del acto que el interlocutor debe realizar, A expresa la exhortación sin mostrar ninguna forma de cortesía. En virtud de su carácter directo, actos exhortativos como (1) no manifiestan consideración por la imagen negativa del oyente; su realización, por tanto, suele quedar limitada a situaciones comunicativas en las que la transmisión del mensaje es urgente o difícil por causas externas a la comunicación.

Huelga decir que la falta de cortesía negativa es típica también de hablantes emocionados o enfurecidos. Un caso extremo, finalmente, es el que señala Goffman (1969, 34) al observar que en los interrogatorios policiales el que dirige las preguntas recurre, a menudo, a estrategias que sirven para desestabilizar emocionalmente al que ha de contestar. Nos encontramos aquí, pues, con una violación intencional de la libertad de acción del interlocutor.

En el ejemplo (2), el hablante apela a la solidaridad de B de dos modos diferentes. Primero da a entender, mediante *comprenderá usted*, que considera a B capaz de formarse un juicio sobre el problema señalado, sugiriendo que B es una persona dotada de inteligencia. Luego, A solicita la conformidad de B, indicándole con la coletilla interrogativa *¿no?* que la solución del problema depende de su colaboración. Es obvio que las dos estrategias tienen por objeto reforzar la imagen personal que B tiene de sí mismo; la cortesía mostrada, por consiguiente, es de tipo positivo.

La estrategia reflejada por el ejemplo (3) representa una manifestación convencional de cortesía exhortativa. Haciendo una pregunta informativa sobre la capacidad de B para realizar el acto pedido, A protege la imagen negativa de aquél, porque da a entender que es consciente de que penetra en el campo intencional de su interlocutor. Se trata aquí de una fórmula utilizada en muchas lenguas para expresar cortesía negativa.

La estrategia del ejemplo (4), para concluir, consiste en la realización indirecta del acto verbal. La aserción emitida sin más no encierra ningún indicio formal de la intención exhortativa de A, lo que produce la impresión de que no tiene el propósito de amenazar la libertad de acción de B. Esta forma de cortesía negativa le ofrece incluso al interlocutor la oportunidad de responder sólo a la carga asertiva de la locución, sin tener que prestar atención al acto exhortativo implícito. Así, por ejemplo, una posible reacción a (4) —evidentemente, no deseada por A— podría ser:

4a) *¡Qué casualidad! Yo también tengo entre manos un proyecto importante.*

Como sugiere la variedad de estrategias ilustradas por los ejemplos anteriores, la exhortación ocupa un lugar central entre los actos de habla que amenazan la imagen negativa del interlocutor. Para verla centraremos la atención en el carácter idiosincrásico de este tipo de actos. Su objeto ilocutivo puede definirse como sigue: el hablante que emite una exhortación tiene como fin influir en el comportamiento intencional del oyente de forma que éste lleve a cabo la acción especificada por el contenido proposicional de la locución. Los actos exhortativos se subdividen en actos impositivos y no impositivos, clasificación basada en un criterio teleológico; es decir, el hablante impositivo quiere que el oyente realice el acto exhortado antes que nada en beneficio del hablante mismo. Ejemplos prototípicos de esta clase son: el ruego, la súplica y el mandato. A diferencia de los actos impositivos, los no impositivos se realizan para beneficiar primariamente al oyente y no al hablante. A esta clase pertenecen el consejo, la recomendación y la instrucción. Aunque en la realización de las dos clases de exhortaciones el hablante invade el campo intencional del oyente, el grado de imposición es mayor en las peticiones, las súplicas y los mandatos, ya que estos actos encierran una apelación inherente a la colaboración del interlocutor. Por eso, el hablante socialmente competente procurará formular el acto impositivo de tal modo que respete, en lo posible, la imagen negativa de su interlocutor. Así, puede indicarle que no hace falta dedicar mucho tiempo a la realización del acto exhortado. Considérese la función estratégica de la oración hipotética que sirve de coletilla en el ejemplo siguiente:

5) *¿Me ayudas a subir esta maleta, si tienes un momento?*

Otra estrategia de cortesía negativa consiste en indicar que no hay que invertir mucha energía en la realización del acto pedido. El ha-

blante de (5), por ejemplo, podría conseguir esta finalidad añadiendo: *No pesa mucho.*

La categoría del mandato ocupa un lugar particular, puesto que abarca actos impositivos realizados por hablantes que no toman en consideración la imagen negativa de sus interlocutores. Esta falta de cortesía es característica de tres situaciones comunicativas diferentes:

- I) el hablante se halla en una posición de poder con respecto al oyente, bien se trate de poder físico, como en el caso de un secuestro, o bien de poder social, como en el caso de que ocupe una posición institucional superior;
- II) el hablante está emocionado o enfadado por el comportamiento del oyente;
- III) hay circunstancias externas a la relación interactiva que requieren que el oyente reaccione inmediatamente a la exhortación.

Cabe suponer que la amenaza de la imagen no desempeña un papel tan preponderante en la realización de los actos exhortativos no impositivos, puesto que en este caso el oyente es el beneficiado por el acto. Sperber y Wilson (1986, 250) van tan lejos que, al analizar el siguiente diálogo:

6) HE: *Could you tell me the way to the station?*

SHE: *Turn right at the traffic lights and keep straight on*

[ÉL: ¿Podría usted decirme cómo se va a la estación?

ELLA: Al llegar al semáforo doble usted a la derecha y vaya todo recto],

afirman que a "Ella" le trae sin cuidado que "Él" siga o no las instrucciones. Esta caracterización de la situación, sin embargo, está bastante lejos de la realidad cotidiana. Sabemos por experiencia que si no se sigue debidamente una instrucción o consejo, la persona que lo ha dado suele insistir repitiéndolo o aclarándolo. Esta reacción es aún más previsible si se trata de un consejo personal. Piénsese, por ejemplo, en el hablante que recomienda a un amigo o pariente enfermo que tome cierta medicina. En el caso de que éste se niegue a cumplir el

consejo, es muy probable que se produzca una discusión sobre los pros y los contras del medicamento. ¿Por qué? Porque no atender un consejo o recomendación puede implicar que el consejero es una persona incompetente o, peor aún, una persona ignorante. Éste es el motivo por el que el contenido proposicional de un acto exhortativo no impositivo a menudo se negocia. Desde el punto de vista interactivo, podemos afirmar que la personalidad de los interlocutores se ve amenazada en dos niveles distintos. Primero, el consejero invade el ámbito intencional del interlocutor, exhortándole a que realice una acción determinada. Amenaza, pues, es la imagen negativa del otro. Luego, éste, al negarse a seguir el consejo, amenaza la imagen positiva del hablante original, implicando que duda de su competencia en la materia.

De todo esto es lícito sacar la conclusión de que en no pocas situaciones comunicativas es más fácil no cumplir un ruego que desatender un consejo. Conviene poner de relieve, para finalizar, que a este aspecto sociopsicológico de la interacción exhortativa apenas si se le ha prestado atención en la bibliografía sobre los hechos de cortesía verbal.

Los actos de habla impositivos y no impositivos no sólo se diferencian en el plano interactivo sino que también contrastan en el propiamente lingüístico. Refiriéndose a una publicación en prensa de Fraser, Koike (1989) señala las siguientes características distintivas³:

I) *Por favor*, se emplea casi exclusivamente en actos impositivos, rara vez en actos no impositivos. Esto puede verse en la siguiente variante, pragmáticamente mal formada, de la segunda parte del ejemplo (6):

7) **Al llegar al semáforo doble usted a la derecha y vaya todo recto, por favor.*

³ Aunque Fraser sólo se ocupa del inglés, sus observaciones son válidas también para el español, como se ve por la traducción de los ejemplos reproducidos aquí.

II) Según el objeto ilocutivo de la exhortación no impositiva o, por citar a Fraser otra vez, según el contrato conversacional, el oyente no tiene obligación de seguir el consejo del hablante. Así se explica que el ejemplo (8), que contiene una reacción ante el rechazo de un consejo, no esté bien formado desde el punto de vista pragmático:

8) **¿Cómo se atreve usted a no seguir mi consejo?*

III) Según el criterio del beneficio primario del oyente, éste puede comentar positiva o negativamente un consejo:

9) *Me has dado un buen (mal) consejo.*

En la respuesta a un acto impositivo, en cambio, el criterio del beneficio primario del hablante hace que se excluyan valoraciones como:

10) **Me has hecho una buena (mala) petición.*

Fraser llama la atención, por último, sobre un interesante fenómeno sintáctico del inglés, que no tiene equivalente en español: el imperativo del verbo *try* ("tratar de") admite dos clases de complementos oracionales: el gerundio y el infinitivo. En el primer caso, lo que se expresa es un consejo, como en:

11) *Try opening the window.*

[Trata / trate usted de abrir la ventana.]

Si se opta por el infinitivo, sin embargo, lo que se expresa ante todo no es un consejo, sino un mandato:

12) *Try to open the window.*

2.2. LA IMAGEN POSITIVA

En el párrafo anterior hemos visto que los actos de habla exhortativos constituyen el prototipo de los actos que amenazan la imagen negativa del oyente. En éste nos ocuparemos de la pregunta: ¿cuáles son los actos de habla que dejan sentir sus efectos en la imagen positiva del interlocutor, o sea, en la imagen positiva que éste tiene de sí mismo? Recuérdese que esta imagen está basada en el deseo de cada individuo de que otras personas deseen para él lo que él desea para sí mismo, como, por ejemplo, salud, libertad y honor. Brown y Gilman (1989, 162) ilustran el concepto de imagen positiva señalando que la expresión *Have a nice day* (Que tengas/tenga un buen día, Buenos días), que se suele repetir a diario, supone un acto de cortesía que refuerza de un modo característico la imagen positiva del interlocutor; el hablante le desea al interlocutor lo que desea para sí mismo. Otros ejemplos típicos de actos de habla que apoyan la imagen positiva del oyente son el cumplido, la felicitación y la invitación⁴.

La cortesía positiva no sólo se manifiesta en los actos de habla intrínsecamente corteses, también se maneja para mitigar actos de habla no corteses.

En 2.2.1. y 2.2.2. examinaremos una serie de estrategias representativas, tomando como marco de referencia la distinción entre el macronivel del discurso y el micronivel del acto de habla.

2.2.1. El macronivel del discurso

En el macronivel del discurso, conviene distinguir una gran variedad de estrategias para expresar cortesía positiva.

⁴ La cortesía positiva se manifiesta también a través de actos no verbales. Piénsese, por ejemplo, en un tenista de mucha experiencia que deja de exhibir parte de su talento en un partido contra un jugador de menor categoría. Evidentemente, esta actitud tiene por fin proteger la imagen positiva de éste.

Haciendo una selección representativa, empezaremos con el análisis de una estrategia general, que consiste en mostrar conformidad con la opinión emitida por el interlocutor. Nuestro punto de partida es el macroacto argumentativo, que tiene como finalidad discutir la justificación de opiniones contrarias. Pues bien, en los turnos alternativos que caracterizan este tipo de acto de habla es corriente que los hablantes manifiesten cortesía positiva para no manifestar abiertamente que opinan de modo diferente. La mitigación de la propia opinión sirve, entonces, para minimizar el disentimiento, por lo que se crea la impresión de que hay una conformidad parcial respecto al tema debatido. Remitiendo a la nota [8], subrayamos una vez más que hay muchas situaciones comunicativas en las que los interlocutores conceden más importancia a la ficción de que coinciden en sus opiniones que a la verificación de las mismas. Para un resumen de las estrategias aplicadas para conseguir este objetivo, vale el análisis de Pomerantz (1984, 620):

Some of the ways of minimizing or de-emphasizing the stated difference between oneself and co-interactants are: including claims of uncertainty when disagreeing [...], forming a disagreement as a partial agreement, stating a disagreement as an impersonal position (e.g. *couldn't it be the case that... or some people think...*), and even withholding a disagreement entirely.

[Algunas de las maneras para minimizar o reducir la disconformidad entre uno mismo y sus interactantes son: expresar incertidumbre al formular la disensión [...], presentar el disentimiento como una conformidad parcial, formular la disensión desde un punto de vista impersonal (por ejemplo, *¿no podría ser el caso que...? o hay gente que cree...*) e incluso abstenerse de emitir la disensión.]

Recuérdese que ya hemos considerado algunas estrategias para expresar incertidumbre, que se aplican frecuentemente para atenuar una opinión divergente: *si no me engaño... y puede ser que me equivoque, pero...* Otra estrategia consiste en que el hablante acentúe su modestia fingiendo ignorancia o incompetencia, como por medio de

no sé mucho de este asunto, pero... De este modo se implica que el oyente sabe más o está mejor informado que el hablante del tema en cuestión. Para presentar el disentimiento como una conformidad parcial se prestan específicamente locuciones adversativas del tipo: *tienes razón, pero...* Además, la opinión divergente puede introducirse por el adverbio *bueno*, que sirve de enlace pragmático entre la locución del interlocutor que expresa la opinión no aceptada y la locución del propio hablante que expresa la opinión contraria. Es interesante constatar que el sentido léxico positivo de *bueno* está en entera consonancia con su función atenuadora.

En conclusión, los ejemplos tratados arriba nos muestran que, en el macroacto argumentativo, la finalidad primaria de respetar la imagen positiva del oyente es establecer la impresión de que se le considera como una persona competente, capaz de pensar y actuar racionalmente.

El respetar y reforzar la imagen positiva del oyente juega también un destacado papel en la comunicación de masas. A propósito de esto, Simons (1976, 18) observa que a los conferenciantes y oradores se les aconseja orientarse hacia su auditorio, esto es, proteger el *ego* de éste, y adaptarse a su marco de referencia. La finalidad de la aproximación psicológica al auditorio es conseguir que adopte una actitud positiva aceptando el mensaje emitido como un mensaje digno de ser tomado en consideración. La estrategia en cuestión se denomina «persuasión coactiva».

Finalmente, nos queda llamar la atención sobre una estrategia de cortesía positiva de índole empática. Se manifiesta a través de dos variantes, una profiláctica y otra alterocéntrica. La primera consiste en evitar entablar una conversación sobre asuntos controvertidos que puedan dar lugar a una divergencia de opiniones entre hablante y oyente. La variante alterocéntrica consiste en sacar a colación temas de interés personal, que se introducen preferentemente con preguntas sobre la salud, el trabajo o la familia del interlocutor. Un reflejo característico de este tipo de interacción es la repetición de las palabras del

otro para mostrar solidaridad. Considérese el siguiente fragmento de diálogo:

13) A: *A mi mujer le han robado un collar de perlas.*

B: *¡Válgame Dios, un collar de perlas!*

2.2.2. El micronivel del acto de habla

En el micronivel del acto de habla, en este párrafo nos dedicaremos particularmente al análisis de dos categorías de expresiones referenciales indirectas que se utilizan para silenciar o impersonalizar la identidad del interlocutor. En 8.1.2.2.2.1. volveremos sobre estas estrategias, situándolas en una perspectiva lingüística coherente.

Empezamos con un tipo de referencia que se manifiesta por el uso de la desinencia verbal de la primera persona del plural. Se trata aquí de una estrategia que puede llamarse pseudoinclusiva. Este neologismo, introducido por Haverkate (1984), se deriva de la tradicional distinción entre referencia inclusiva y exclusiva. Como se argumenta en dicho estudio (1984, 19-21), la realización inclusiva o exclusiva de la primera persona del plural debe describirse fundamentalmente dentro del marco de la clasificación de los actos de habla. Así, por ejemplo, el pedir permiso requiere la interpretación exclusiva, como puede verse por un ejemplo como *¿Podemos entrar?*, en el que la desinencia del verbo modal excluye referencias al interlocutor. En las propuestas, en cambio, se da el fenómeno inverso; la referencia expresada por el sujeto incluye tanto al hablante como al oyente, por lo que es inherentemente inclusiva, como, por ejemplo, en *¿Vamos al cine hoy?*

Ahora bien, al realizar un acto de habla exhortativo, los hablantes que se valen de la estrategia pseudoinclusiva fingen que en la actualización de lo descrito participan colectivamente ellos mismos y sus interlocutores. En realidad, sin embargo, se implica a quienes les corresponde la realización del acto pedido, que son sólo los interlocutores. Surge, pues, la pregunta: ¿en qué tipo de interacción sirve la referencia pseudoinclusiva para mostrar cortesía positiva? La respuesta es unívoca; el factor decisivo es la relación social asimétrica

entre los interlocutores, o sea, para puntualizar, el hablante tiene que tener autoridad o poder sobre el oyente. Específicamente, podemos pensar aquí en la comunicación entre padres e hijos, maestros y alumnos, y enfermeras y pacientes. La referencia pseudoinclusiva de los ejemplos (14) - (16) ilustra la relación jerárquica inherente a dichos tipos de interacción, respectivamente:

- 14) *Y ahora vamos a acostarnos tranquilamente.*
- 15) *Este ejercicio lo hacemos por escrito.*
- 16) *Es hora de que tomemos nuestras medicinas.*

Nótese, luego, que las exhortaciones pseudoinclusivas requieren un análisis en dos planos diferentes: el plano de la interpretación del oyente y el de la intención del hablante. Siendo evidente el carácter ficticio de la referencia inclusiva, la reacción del que recibe el mensaje suele distar de ser positiva. Concretamente, es fácil que al hablante pseudoinclusivo se le considere como un interlocutor paternalista. Con relación a esto, es relevante hacer mención del *paternal we* (el nosotros paternal), acuñado por Jespersen (1955, 217) para indicar esta interpretación.

Situándonos del lado del hablante vemos un panorama totalmente distinto. Su intención perlocutiva es crear una solidaridad simbólica con el oyente, borrando el perfil de la distancia social que les separa. Beinhauer (1985, 404) analiza un ejemplo ilustrativo:

Dirigido al enfermo, resultaría más personal y afectuoso *¿cómo andamos?*, pues al formular así la pregunta el médico se hace solidario con el destino del interrogado por medio del «plural inclusivo».

La segunda categoría de referencia indirecta que interesa para este análisis es la que se emplea para mitigar una crítica dirigida al interlocutor. Fijémonos en los dos ejemplos siguientes:

- 17) *Esta carta no está bien traducida.*
- 18) *Usted no ha traducido bien esta carta.*

La diferencia es evidente: utilizando una construcción pasiva sin agente especificado, el hablante de (17) deja de referirse abiertamente al oyente, por lo que el reproche adquiere un carácter indirecto. La estrategia aplicada consiste, pues, en proteger la imagen positiva del oyente y, en consecuencia, la cortesía comunicada es de tipo positivo. El hablante de (18), en cambio, no manifiesta ninguna forma de cortesía. Mediante el pronombre personal de segunda persona se refiere explícitamente al oyente, dirigiéndole un reproche directo, no atenuado.

Para concluir, nos centraremos en dos tipos de situaciones comunicativas en las que la protección de la imagen positiva del individuo ocupa un papel idiosincrásico.

El primer tipo concierne a la situación compleja que se da cuando un hablante, para no violar la imagen positiva de un interlocutor, viola intencionadamente la de otro. Piénsese, por ejemplo, en una situación en la que, en una calle concurrida, un niño, acompañado de su padre, choca con un adulto. Si el padre, sin ver quién tiene la culpa, le reprocha a su hijo falta de atención, es obvio que su reacción tiene como único objeto prevenir que se viole la imagen positiva del transeúnte. Ni que decir tiene que la conducta del padre es moralmente condenable porque viola intencionadamente la imagen positiva de su hijo.

En segundo lugar, conviene tener en cuenta que no es siempre la imagen positiva del otro la que se protege o refuerza. Igual pasa con la imagen positiva que tiene el individuo agente de sí mismo. Con relación a esto, es interesante estudiar el comportamiento de personas que se enfrentan con problemas imprevistos de índole física como, por ejemplo, resbalar con una cáscara de plátano, darse con una puerta en las narices o caérsele un libro en un charco. Es un hecho empírico que, en tales circunstancias, las víctimas reaccionen de una manera estereotipada gritando o hablando solas para dar a entender a los testigos del incidente que no son responsables de lo que les ha sucedido. Sugieren, pues, que son factores ajenos a su voluntad los que han causado el problema, lo que equivale a decir que esta forma de

pseudocomunicación no tiene más función que proteger la imagen positiva del emisor mismo⁵.

De los análisis llevados a cabo en este párrafo y el anterior se saca la conclusión de que la cortesía positiva es un recurso estratégico del que se sirve el hablante para conseguir diferentes objetos perlocutivos: reforzar o proteger la imagen social del interlocutor, por una parte, y manifestarle, por otra, que el hablante le considera digno de formar parte del grupo o de la clase social a la que él mismo pertenece. Esta forma de solidaridad puede designarse adecuadamente con el término inglés *in-group solidarity* (solidaridad de grupos).

Obsérvese, por último, que las categorías analizadas son tanto de tipo lingüístico como metalingüístico; es decir, en el nivel metalingüístico se trata fundamentalmente de la estrategia que consiste en evitar trabar conversaciones sobre asuntos controvertidos, así como su complemento positivo, o sea, la estrategia que consiste en sacar a colación temas de interés personal.

Las principales estrategias lingüísticas a las que hemos pasado revista son la repetición empática de las palabras del interlocutor, la referencia pseudoinclusiva y la referencia indirecta.

⁵ En un original estudio dedicado al análisis sociopsicológico de la emisión de gritos, Goffman (1978) habla de *response cries* (gritos de reacción).

EL ANÁLISIS COSTE-BENEFICIO

A la categoría de *imagen*, tratada en el párrafo anterior, se le asigna validez universal. Por muy difícil que sea verificar esta hipótesis, hasta el día de hoy no se han descubierto culturas en las que las imágenes positiva y negativa del individuo interactante no desempeñen un papel social, aunque sabemos que la función e interpretación de las mismas pueden variar de una cultura a otra.

Haciendo abstracción de diferencias culturales, podemos sostener que, en el plano de la interacción verbal concreta, los locutores suelen ser conscientes de su propia imagen y de la de su interlocutor. Esta conciencia cobra una forma específica cada vez que se aplica una estrategia de cortesía para conseguir un determinado objeto comunicativo. Aquí el factor central es el procedimiento racional del hablante, que busca, selecciona y despliega la estrategia. Efectivamente, la racionalidad constituye la base de la cortesía en general, y, como veremos más adelante, de la cortesía lingüística en especial. En este sentido, merece la pena citar la siguiente observación:

Discourse politeness is a cost parameter of a general principle of rationality, regulating all intentional activities, when applied to speech acts (Kasher, 1986, 112).

[La cortesía del discurso es un parámetro de coste de un principio general de racionalidad que regula toda actividad intencional relativa a los actos de habla.]

La racionalidad inherente a la cortesía verbal se manifiesta de dos modos distintos:

- I) por medio de la justificación del acto de habla;
- II) por medio de la valoración del balance coste-beneficio.

En el primer caso, nos encontramos con aclaraciones hechas para motivar qué es lo que induce al locutor a realizar el acto de habla. Este tipo de comportamiento racional se refleja particularmente en la realización de los actos exhortativos. Como hemos visto, las exhortaciones constituyen la clase de actos de habla que amenazan el espacio intencional del interlocutor, razón por la cual en no pocas ocasiones el hablante se ve obligado a motivarlas. La justificación exhortativa, por tanto, es un acto de cortesía que sirve para indicar al oyente que su libertad de acción no se ve impedida arbitraria o inútilmente. Frecuentemente, la justificación se realiza mediante un acto de habla indirecto. Por ejemplo:

19) *Está oscuro en este rincón.*

Emitida en un contexto o una situación apropiada, esta locución puede utilizarse perfectamente para exhortar al interlocutor a que encienda la luz, sin que la proposición contenga referencia alguna al acto pedido. Evidentemente, es la distancia inferencial entre aserción explícita y exhortación implícita la que crea, de forma simbólica, la interpretación cortés de la locución. Nótese que la exhortación siempre puede hacerse explícita, en cuyo caso la justificación pierde su función indirecta:

20) *Encienda la luz, que está oscuro en este rincón.*

Tanto (19) como (20) son ejemplos ilustrativos de la inclinación del *homo loquens* en general, y del *homo exhortativus* en especial, a racionalizar su comportamiento verbal. Esta actitud sirve a un doble objetivo: por una parte, el locutor se muestra cortés, proporcionando al interlocutor información que no le es necesariamente manifiesta;

por otra, se presenta a sí mismo como un interlocutor dotado de razón, capaz de motivar sus actos. De este modo, aspira a reforzar su propia imagen positiva.

Lógicamente, se manifiesta la misma actitud en la realización de los actos argumentativos:

Thus, instead of presupposing that the goal of arguing is to convince *alter* of the truth of one's own statement (opinion), of reaching a consensus, we can now include a goal such as conveying a certain image of ego to alter (the rational intellectual who «thinks it out logically»)... (Quasthoff, 1978, 13).

[De modo que, en lugar de presuponer que la finalidad de argüir es convencer a alter de la verdad de la aserción (opinión) de uno, es decir, llegar a un consenso, podemos añadir ahora otra finalidad, que consiste en transmitir cierta imagen de *ego* a *alter* (el intelectual racional que «reflexiona lógicamente»)...]]

En la bibliografía pragmalingüística actual se advierte un marcado interés por el segundo tipo de racionalidad que hemos distinguido: *la valoración del balance coste-beneficio*. Como el término sugiere, este parámetro está derivado de las ciencias económicas. Puede definirse formalmente en los siguientes términos: los economistas que se valen del análisis coste-beneficio aplican una técnica que expresa y cuantifica las ventajas y desventajas de un proyecto, basándose en una unidad monetaria común. El objeto de este análisis es la maximización de los beneficios.

Obviamente, dentro del presente marco de referencia, el concepto de coste no debe definirse en términos de dinero, sino en términos de energía verbal. Esto significa que, dado un objeto comunicativo determinado, el hablante escogerá la estrategia de cortesía que, con menor coste verbal, alcance ese objetivo. Como las estrategias son variables, adaptándose particularmente a la situación comunicativa concreta, el grado de cortesía de un acto de habla aislado no puede medirse, sino que queda determinado por el contexto o la situación en que se efectúa.

túa. Esto quiere decir que la cortesía no es propia de determinadas clases de oraciones, sino de locuciones emitidas en una situación comunicativa específica¹. Veamos algunos ejemplos ilustrativos.

La interpretación estándar de la locución imperativa *Cierra la puerta* es la de un mandato hecho por un locutor que tiene poder o autoridad sobre el oyente. No obstante, la interpretación autoritaria no se impone de una manera absoluta o necesaria. *Cierra la puerta* puede emitirse perfectamente como exhortación cortés, por ejemplo, en el caso de que uno invite a un amigo o colega a entrar en su despacho para comunicarle una noticia confidencial. En estas circunstancias, el hablante no necesita recurrir a una fórmula de cortesía especial, porque su interlocutor se dará cuenta de que el efecto de la acción que se le pide redundará en beneficio de ambos². Incluso puede darse el caso

¹ Considérese también:

...no sentence is inherently polite or impolite. We often take expressions to be impolite, but it is not the expressions but the conditions under which they are used that determines the judgment of politeness (Fraser y Nolen, 1981, 96).

[...ninguna oración es inherentemente cortés o descortés. Muchas veces ciertas expresiones nos parecen descorteses, pero no son las expresiones sino las circunstancias en las que se emplean las que determinan la calificación de cortesía.]

² El ejemplo del imperativo ha sido tomado de Rintell (1981, 33). Véase también la siguiente exposición sobre el uso del imperativo inglés:

This form (*sc.* the imperative) is rarely used in both British and American English, where its use is generally deemed to be impolite. There are a number of exceptions to this which are generally handled well only by native speakers, for instance, the imperative is correct if the action commanded is clearly for the benefit of the hearer, or in special circumstances where the authority hierarchy is clearly defined, or in an emergency (Brend, 1978, 254).

[Esta forma (*sc.* el imperativo) se usa raras veces, tanto en el inglés británico como en el americano, porque su empleo suele considerarse descortés. Hay excepciones a esto, manejadas bien, en general, sólo por los hablantes nativos. Así, por ejemplo, el uso del imperativo es correcto si la acción exhortada redundará claramente en beneficio del oyente, o también en circunstancias especiales en las que la jerarquía de autoridad está claramente definida, o en caso de emergencia.]

de que el imperativo se profiera enfáticamente, sin que se interprete como mandato categórico; entonces sirve de señal convencional para llamar la atención del interlocutor sobre un peligro inminente. Así, por ejemplo, la exclamación *¡Párese!*, para indicar que se acerca un coche a toda velocidad, no refleja por parte del hablante ninguna intención de expresarse descortésmente. Otro ejemplo parecido, que no es de índole incidental, sino estructural, es la comunicación de los médicos que efectúan una operación quirúrgica. Aquí, la situación comunicativa requiere que las exhortaciones se emitan con un mínimo de energía verbal o, en muchos casos, tan sólo por gestos. Dicho de otro modo, la urgencia del reflejo rápido excluye el uso de fórmulas de cortesía explícitas.

Un caso distinto de los anteriores lo ha señalado Goffman (1971, 84), quien observa que en el primer encuentro entre dos amigos que no se han visto durante largo tiempo es corriente que se intercambien largas y efusivas saluciones. Si el contacto se hace regular repitiéndose varias veces al día, los saludos tienden a hacerse cada vez más cortos, hasta que llega la fase en la que se reducen a fórmulas rutinarias.

Lo que queda demostrado por todos estos análisis es que el hablante racional busca un equilibrio entre coste verbal y beneficio interactivo, guiándose tanto por su relación social con el interlocutor como por la índole de la situación comunicativa. La variabilidad de las estrategias aplicadas refleja el resultado de la valoración correspondiente.

Para medir el grado en que el acto de habla amenaza la imagen del interlocutor, Brown y Levinson (1987, 76) han ideado un esquema analítico compuesto de tres parámetros. Su hipótesis es que la selección de estrategias de cortesía depende de la correlación de estos factores. El esquema tiene la estructura de una ecuación:

$$W = D(S,H) + P(H,S) + R$$

Los símbolos deben interpretarse así: W (*weightiness*) corresponde al peso del acto de habla en cuanto amenaza la imagen del interlocutor. D (*distance*) es la distancia social que media entre S (*speaker*, o sea, hablante) y H (*hearer*, o sea, oyente). P (*power*) representa el poder que el oyente tiene sobre el hablante. De acuerdo con una metáfora espacial, D y P pueden asociarse con las dimensiones horizontal y vertical de la relación social entre locutor e interlocutor, respectivamente. El símbolo R (*rank*), por último, se refiere al grado de imposición implicado por el acto de habla. Lógicamente, la categoría de imposición es una variable que difiere de una cultura a otra.

En lo que se refiere a la realización cortés del acto de habla, están vigentes las siguientes correlaciones:

- I) la cortesía se aumenta en la medida en que es mayor la distancia entre hablante y oyente;
- II) la cortesía se aumenta en la medida en que es mayor el poder del oyente sobre el hablante;
- III) la cortesía se aumenta en la medida en que es mayor el grado de imposición.

De estas correlaciones se infieren dos conclusiones: si el peso de la imposición es muy reducido, como en el caso en que el hablante tiene poder sobre el oyente y la exhortación es una exhortación rutinaria, no hace falta aplicar una estrategia de cortesía especial; el hablante puede limitarse a la realización directa del acto de habla. La situación inversa se da cuando el peso de la imposición es muy grande, incluyendo el riesgo de amenazar la relación social de los interlocutores; en tal caso, el hablante preferirá no realizar el acto de habla. Ni que decir tiene que las situaciones que acabamos de describir representan dos casos extremos.

Pasemos ahora al análisis de algunos ejemplos concretos:

21) *¿Puede usted decirme qué hora es?*

22) *¿Quiere usted decirme qué hora es?*

(21) y (22) sirven de fórmulas convencionales para hacer una petición cortés. Nótese que la cortesía radica en la estructura sintáctica de las oraciones, que expresan, literalmente, preguntas empáticas sobre la capacidad y la disponibilidad del interlocutor, respectivamente. En casos como éstos, se considera que hay un balance entre el coste verbal invertido por el hablante y la energía que se le pide invertir al oyente en contestar a la pregunta. No obstante, conviene resaltar que las fórmulas arriba mencionadas no pueden utilizarse automáticamente para hacer una petición cortés. Así, por ejemplo,

23) *¿Puede usted prestarme 100.000 pesetas?*

dirigido sin más ni más a una persona desconocida no será interpretado como exhortación cortés, ya que una apelación tan grave y confidencial al interlocutor requiere una amplia justificación por parte del hablante. En otras palabras, el ejemplo (23) refleja un patente desajuste entre coste y beneficio, por lo que está pragmáticamente mal formado.

Hablando en términos generales, podemos decir que, cuanto más difícil de efectuar por el hablante mismo sea el acto exhortado y, en consecuencia, mayor sea el poder o la competencia del oyente, más se le impone al hablante la necesidad de aumentar la energía verbal requerida para la expresión cortés de la exhortación³. El siguiente ejemplo, tomado de Brown y Levinson (1987, 93), ilustra la cortesía de un hablante que considera muy alto el grado de imposición y, por ese motivo, invierte gran cantidad de energía verbal al formular el ruego:

I'm terribly sorry to bother you with a thing like this and in normal circumstances I wouldn't dream of it since I know you're very busy but I'm simply unable to do it myself.

[Siento terriblemente tener que molestarle con una cosa como ésta y, en circunstancias normales, no se me habría ocurrido pedírselo, por-

³ Obsérvese que esta correlación refleja un marcado aspecto icónico del signo lingüístico.

que sé que está muy ocupado, pero me es materialmente imposible hacerlo yo mismo.]

Para concluir este capítulo, dedicaremos unas palabras a la adquisición de estrategias de cortesía. Bates (1976, 316) sostiene que los niños aprenden a expresarse cortésmente a una edad relativamente tardía. Esta evolución contrasta con la de la adquisición de las reglas formales inherentes a los sistemas fonológico y sintáctico de la lengua, que se llegan a dominar mucho antes. La diferencia tiene su explicación natural en el hecho de que, desde un punto de vista puramente racional, las normas de la cortesía verbal van contra la claridad y la eficacia comunicativa. Lo que sucede, pues, es que los niños tienden a orientarse hacia el componente proposicional y al objeto ilocutivo de las locuciones que producen, sin tener en consideración los factores interactivos que hemos visto en este capítulo, a saber, distancia social, poder y grado de imposición. Recuérdese, a propósito de esto, que hemos observado en el primer capítulo que los padres empiezan a enseñarles a sus hijos las normas de cortesía prácticamente a partir de su nacimiento. Probablemente se dan cuenta de que el camino por recorrer es largo.

MÁXIMAS CONVERSACIONALES Y DE CORTESÍA

La exposición sobre el análisis coste-beneficio ha puesto de manifiesto que la cortesía verbal representa una forma de comportamiento regida por principios de racionalidad. En circunstancias normales, los que participan en un diálogo o conversación se guían por estos principios para prevenir que la relación social con el interlocutor pueda entrar en un estado de desequilibrio. Formulado más detalladamente, la racionalidad inherente al comportamiento cortés crea un sistema de normas que deben aplicarse para conseguir determinados objetivos comunicativos. En la bibliografía pragmalingüística es corriente distinguir entre normas comunicativas globales y específicas. Esta categoría última abarca las máximas de cortesía elaboradas por Leech (1983); las normas globales corresponden a las máximas conversacionales de Grice (1975).

Dada la importancia de la aportación de Grice al estudio de las estrategias comunicativas, pasaremos revista primero a las categorías básicas de su teoría. La distinción primaria que hace el filósofo americano es la que se da entre *principio* y *máxima*. Un principio es una categoría fundamental, irreducible, que se toma como base para explicar la operación de una serie de categorías derivadas, que son las máximas. El principio conversacional postulado por Grice es el que denomina *principio de cooperación* (*cooperative principle*). Este principio tiene carácter prescriptivo, definiéndose así la norma general:

«adapta tus contribuciones conversacionales a la índole y al objetivo del intercambio verbal en que participas».

Las máximas que proceden del principio de cooperación representan normas específicas. Se distinguen las siguientes: *la máxima de calidad, la máxima de cantidad, la máxima de relación y la máxima de modo*.

La máxima de calidad concierne a la sinceridad del hablante. Encierra dos submáximas que rezan como sigue:

- I) no digas lo que crees que es falso;
- II) no digas lo que no puedes probar adecuadamente.

La máxima de cantidad prescribe: «proporciona la cantidad de información requerida por el objetivo del intercambio verbal».

La máxima de relación prescribe al hablante que sus contribuciones conversacionales sean relevantes.

La máxima de modo, finalmente, se compone de varias submáximas, y la más importante de ellas sería: «evita usar expresiones oscuras o ambiguas».

Una de las consecuencias principales del sistema de las máximas es que puedan ser burladas. Estas desviaciones de las normas ocupan un papel central en la teoría de Grice. Se trata aquí de las llamadas *implicaturas*, que pueden ejercer diversas funciones comunicativas. Dentro de este marco de referencia, es importante hacer notar que las implicaturas sirven a menudo de estrategias de cortesía. Consideremos algunos casos concretos.

La máxima de calidad se incumple por motivos de cortesía si decir la verdad encierra una evidente amenaza de la imagen positiva del oyente. La estrategia correspondiente es la que normalmente se indica con la expresión *mentira piadosa*.

En lo que respecta a la manifestación de la máxima de cantidad, puede darse el caso de que no nos sea posible transmitir toda la información que tenemos a nuestra disposición, porque conllevaría expresar opiniones desfavorables sobre el interlocutor u otras personas. En estas circunstancias, opera la siguiente correlación: a menor cantidad

de información, mayor grado de cortesía. Véase el siguiente ejemplo, tomado de Leech (1983, 80):

- 24) A: *Todos echaremos de menos a Guillermo y Ágata, ¿no?*
 B: *Bueno, todos echaremos de menos a Guillermo.*

Evidentemente lo que implica la reacción de B es que no todos echarán de menos a Ágata. Esto equivale a decir que B incumple la máxima de cantidad, porque hubiera podido expresarse con mayor rigor informativo, pero sólo a costa de mostrarse descortés con una tercera persona.

Otro ejemplo tratado por Leech (1983, 96) es este diálogo:

- A: *¿Dónde está mi bombonera?*
 B: *Los niños estuvieron en tu habitación esta mañana.*

Aquí la implicatura conversacional de B, que burla la máxima de relación, corresponde a la respuesta directa: *Los niños pueden haberla cogido*. La justificación de la implicatura hay que buscarla en el deseo de B de evitar referirse explícitamente a un posible acto reprochable de los niños. En vez de acusarlos, B hace una observación aparentemente inocente sobre su paradero temporal, dejando al interlocutor sacar la conclusión descortés.

En lugar de callar información, el hablante puede optar también por la estrategia inversa: proporcionar al interlocutor información ya conocida. Podemos pensar aquí, por ejemplo, en una técnica conversacional aplicada comúnmente en las entrevistas televisivas; es decir, en vez de dirigir una pregunta directa al entrevistado, el entrevistador puede limitarse a hacer una aseveración para enterarse de determinados aspectos confidenciales de la vida personal del interlocutor. Narbona Jiménez califica esta estrategia de la manera siguiente:

... la utilización de una mera secuencia enunciativa en lugar de una pregunta directa, para provocar una reacción por parte del interlocutor, recurso del que se abusa hoy en las entrevistas ofrecidas por radio o televisión (1986, 248).

He aquí algunos ejemplos:

- 25) *Entonces tuviste un conflicto con el entrenador.*
 26) *Pero tu mujer decidió no volver a verte más.*
 27) *A los quince años ya había ganado usted muchos premios.*

En el contexto que aquí nos interesa, (25)-(27) son ejemplos característicos de actos de habla indirectos, ya que, a pesar de tener estructura sintáctica de aserciones, sirven para provocar reacciones verbales específicas en el interlocutor. Esto puede verse por la estructura interrogativa de las variantes directas de (25)-(27):

- 25a) *¿Por qué tuviste un conflicto con el entrenador?*
 26a) *¿Por qué decidió tu mujer no volver a verte más?*
 27a) *¿Qué premios había ganado ya usted a los quince años?*

Ahora bien, formulando aserciones indirectas en lugar de preguntas directas, el entrevistador de los ejemplos (25)-(27) contribuye a proteger la imagen positiva del interlocutor, que se ve amenazada por las referencias a su vida privada.

En términos generales, podemos afirmar que los hablantes que proceden de esta manera incumplen la máxima de cantidad, puesto que, estrictamente, cometen una tautología comunicándole al interlocutor información con la que éste está más familiarizado que ellos mismos.

Obsérvese, por último, que hay expresiones estereotipadas del tipo *como ya sabe usted* y *como es bien sabido*, que se utilizan exclusivamente para dar a entender que se repite cierta cantidad de información conocida ya por el interlocutor.

La siguiente cita resume la esencia de lo que llevamos expuesto sobre los efectos de cortesía producidos por las implicaturas griceanas:

We know that when we are being polite, we tend not to be as truthful as Grice enjoins us to be, nor as brief and clear and to the

point —politeness has to be paid for, with insincerity, vagueness and verbosity (Lauerbach, 1989, 30).

[Sabemos que, cuando somos corteses, no nos inclinamos a ser tan sinceros como nos prescribe Grice, ni tan breves, claros y precisos —la cortesía se paga con insinceridad, vaguedad y verbosidad.]

De la definición de las máximas conversacionales dada al principio de este capítulo se colige que las normas derivadas de las mismas son normas que regulan ante todo la estructuración cognitiva del mensaje lingüístico; es decir, las máximas están orientadas hacia el contenido proposicional de las contribuciones conversacionales. Específicamente, la máxima de calidad radica en la verdad o falsedad de la proposición expresada. La máxima de cantidad regula la extensión de las locuciones intercambiadas. La máxima de relación estimula al locutor a hacer contribuciones relevantes que se adapten de modo racional al contexto lingüístico. La máxima de modo, por último, prescribe al locutor que construya su mensaje de forma que pueda ser interpretado inequívocamente.

El resumen anterior muestra que las máximas conversacionales no abarcan el componente social de la interacción verbal; la cortesía sólo entra en juego cuando el hablante incumple las máximas, pero no sirve de parámetro para definir las¹. Esto ha llevado a algunos investigadores a postular un sistema de máximas de cortesía como complemento de las máximas conversacionales de Grice. La propuesta más elaborada es la de Leech (1983), que establece un principio de cortesía análogo al principio de cooperación de Grice. El principio de cortesía se manifiesta a través de seis máximas: la *de tacto*, la *de*

¹ En su discutida obra *Relevance. Cognition and communication* (1986), Sperber y Wilson propugnan la idea de que toda interacción verbal queda regida por un solo principio racional, el principio de relevancia. Lógicamente, esta concepción excluye cualquier interés por el estudio de las relaciones sociales entre los interlocutores y, en consecuencia, por el estudio de la cortesía como objeto de análisis pragmalingüístico. Para una extensa crítica de la teoría reduccionista de Sperber y Wilson, véase Mey y Talbot (1988).

generosidad, la de aprobación, la de modestia, la de unanimidad y la de simpatía.

Cada una de estas máximas encierra dos normas complementarias basadas en factores minimizadores y maximalizadores. Así, la máxima de tacto prescribe al hablante que minimice el coste para el hablante y que maximalice el beneficio para el interlocutor. El hablante que respete la máxima de unanimidad, por poner otro ejemplo, minimiza la disconformidad y maximaliza la conformidad entre él y el interlocutor.

Las máximas de cortesía están asociadas con determinadas clases de actos de habla, repartiéndose de la siguiente manera: las máximas de tacto y generosidad se aplican a los actos exhortativos y comisivos², las máximas de aprobación y modestia se aplican a los actos expresivos³ y asertivos, y las máximas de unanimidad y de simpatía se aplican a los actos asertivos. Leech ilustra dos de estas correlaciones señalando que la máxima de aprobación se manifiesta típicamente en la realización del acto expresivo de felicitar y la máxima de modestia en el acto de pedir perdón.

Todavía no se han hecho investigaciones empíricas suficientes para verificar la potencia teórica de las máximas de cortesía. Lo mismo ocurre con las escalas de minimización y maximalización asignadas a cada una de las mismas. De ahí que algunos críticos de la teoría de Leech (Dillon *et al.*, 1983) hayan observado que, sin una justificación empírica rigurosa, la lista de las máximas podría extenderse *ad infinitum*.

En resumen, hemos distinguido dos clases de máximas: las máximas conversacionales de Grice y las máximas de cortesía de Leech. Las primeras están orientadas primariamente hacia la estructura cognitiva de la conversación; éstas, determinan ante todo los aspectos sociales de la interacción verbal. La diferencia se manifiesta clara-

² El acto prototípico de los comisivos es la promesa.

³ La clase de los actos expresivos incluye actos como *agradecer, felicitar y dar la bienvenida*.

mente en el incumplimiento de las máximas: en el caso de las máximas griceanas, es corriente que el incumplimiento tenga como fin producir efectos de cortesía. El incumplimiento de las máximas de cortesía de Leech, en cambio, da como resultado un comportamiento no cortés o incluso descortés.

Sea cual fuere el caso, incumplimiento o cumplimiento, hay que tener en cuenta que la interpretación de cortesía o descortesía es siempre la interpretación del interlocutor; es él quien juzga el efecto perlocutivo del acto de habla independientemente de la intención comunicativa del hablante.