



Universidad Nacional de Córdoba
Centro de Estudios Avanzados

Maestría en
Procesos Educativos
Mediados por
Tecnologías

Universidad Nacional de Córdoba
Centro de Estudios Avanzados

MAESTRÍA EN PROCESOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR TECNOLOGÍAS

**Enseñanza de la escritura colaborativa mediada
por tecnologías digitales. El caso de la
asignatura *Lengua* del Curso de Ingreso de la
Universidad Nacional de Quilmes**

Tesista: María Lorena Bassa Figueredo

Directora: Dra. Guadalupe Álvarez

marzo, 2019

Dedicatoria

Para Laura Clarisa,
mi espectra hilarum,
por alumbrarme siempre.

Agradecimientos

A Guadalupe Álvarez por el enorme acompañamiento y la inagotable generosidad intelectual y humana,

A mi familia que me ayudó infatigablemente para que yo pudiera concretar este desafío,

A mis amigas cuyo ánimo me sostuvo cada vez que lo necesitaba,

A mis estudiantes que siempre recibieron con entusiasmo mis actividades experimentales y me alentaron así a producir esta investigación,

A los docentes de la Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías, por una propuesta didáctica tan rica y motivadora

Índice general

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice general	iv
Introducción	1
Capítulo 1: Planteamiento del problema	2
1.1. Preguntas de investigación	4
1.2. Objetivos	4
1.2.1. Objetivo general	4
1.2.2. Objetivos específicos	4
Capítulo 2: Marco teórico	5
2.1 Desafíos de la enseñanza de la escritura en el ingreso al nivel superior	5
2.2 Enfoques teóricos acerca de la escritura	6
2.2.1 La escritura como actividad social y como proceso	6
2.2.2 La importancia de la reflexión metalingüística en la enseñanza de la escritura	9
2.3 La escritura colaborativa y su mediación por tecnologías digitales	10
2.3.1 El aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías digitales	11
2.3.2 Experiencias de escritura colaborativa mediadas por tecnologías digitales	12
2.3.3 La organización grupal en la escritura colaborativa con mediación tecnológica	13
2.4 La perspectiva didáctica	14
2.4.1 Hacia una delimitación de la categoría de “herramienta” tecnológica	14
2.4.2 Enseñar con integración de tecnologías digitales	16
Capítulo 3: Contexto de estudio y aspectos metodológicos	18
3.1 Contexto de estudio	18
3.2 Aspectos metodológicos	19
3.2.1 Diseño de investigación	19
3.2.2 Población de estudio	20
3.2.3 Instrumentos de recolección de información empírica	20
3.2.4 Validación de la información obtenida	21
3.2.5 Análisis e interpretación de la información obtenida	22
Capítulo 4: Análisis de resultados y discusión	23
4.1 Hacia una interpretación de las herramientas digitales	23
4.1.1 Piedra, papel o documentos compartidos	23
	4

4.1.2 Usos y desusos del blog de aula	29
4.2 En torno a la organización del proceso de escritura colaborativa	33
4.2.1 Las estrategias de escritura grupal	34
4.2.2 El modo de trabajo	36
4.2.3 Entornos de aprendizaje: hacia su construcción conjunta	37
4.3 Acerca de los aspectos textuales y la actividad de reflexión metalingüística en la escritura colaborativa	40
4.3.1 Valoraciones acerca de la producción conjunta	40
4.3.2 Evaluaciones de los aspectos textuales de la composición grupal	42
4.3.3 La reflexión metalingüística y la escritura colaborativa en los documentos compartidos	47
4.4. Reconfiguraciones didácticas en el trabajo colaborativo	55
4.4.1 El trabajo colaborativo como objeto de enseñanza	55
4.4.2 Hacia una reconfiguración didáctica con integración de tecnologías digitales	61
Conclusiones	64
Bibliografía	67
ANEXOS	72
Anexo I: Encuesta	72
Anexo II: Análisis de datos de las encuestas realizadas a los estudiantes	75
<i>Matriz 1: Sobre la dinámica de las clases de lengua</i>	76
<i>Matriz 2: Acerca de la elección de la modalidad de trabajo grupal</i>	79
<i>Matriz 3: Desventajas de la modalidad elegida</i>	83
<i>Matriz 4: Ventajas de la modalidad elegida</i>	85
<i>Matriz 5: Organización grupal</i>	88
<i>Matriz 6: Organización grupal en la planificación</i>	91
<i>Matriz 7: Organización grupal en la textualización</i>	94
<i>Matriz 8: Organización grupal en la revisión</i>	97
<i>Matriz 9: Sobre la motivación y el intercambio entre pares en relación con el aprendizaje realizado</i>	100
<i>Matriz 10: Valoración de distintos aspectos de la escritura grupal</i>	104
<i>Matriz 11: Usos del blog de aula</i>	107
<i>Gráfico 1: Evaluación de los distintos aspectos de la escritura grupal en P</i>	109
<i>Gráfico 2: Evaluación de los distintos aspectos de la escritura grupal en DC</i>	110
<i>Tabla 1: Valoraciones respecto de la escritura grupal</i>	111
<i>Tabla 2: Evaluación de los distintos aspectos de la escritura grupal</i>	112

Tabla 3: Valoración sobre el intercambio y en aprendizaje en la escritura conjunta	113
Tabla 4: Evaluaciones sobre la dinámica de las clases presenciales	114
Tabla 5: Encuesta inicial sobre acceso a Internet y usos previos de DC y blogs	115
Tabla 6: Ponderación de las evaluaciones de los distintos aspectos de la escritura grupal	116
Tabla 7: Usos del blog de aula	117

Introducción

Esta tesis fue desarrollada en el marco de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Su objetivo es analizar las potencialidades y limitaciones de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales en la enseñanza de la composición de textos en la asignatura *Lengua* del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes.

Este propósito encuentra su motivación en la práctica docente de la investigadora que hace varios años enseña lectura y escritura académicas en diversas universidades nacionales del conurbano bonaerense (Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Arturo Jauretche). Allí, comparte con sus colegas la preocupación por desarrollar estrategias de enseñanza que les permitan a los estudiantes apropiarse de las habilidades de lectura y de escritura propias de la comunidad discursiva universitaria. En este sentido, es que la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales se presenta como una estrategia a ponderar en su potencialidad didáctica.

Sin embargo, frente al diagnóstico de las dificultades de lectura y escritura específicas del nivel superior, está instalado cierto “lugar común” de responsabilizar, al menos en parte, al uso cotidiano de las tecnologías digitales por estas falencias. Esta investigación, por el contrario, parte de una pregunta por las transformaciones sociales y, en particular, educativas que dieron lugar y, a la vez, ponen en juego las tecnologías digitales, específicamente las referidas a la didáctica de la escritura.

En este sentido, este proyecto se ubica en una *perspectiva crítica* ya que entiende la problemática de la escritura en el ingreso universitario no sólo como un desafío a comprender sino también como una realidad en la que se puede intervenir desde la práctica docente. Dicha intervención es propuesta en este marco histórico actual en el que las tecnologías digitales ocupan un lugar social insoslayable y, entendemos, aprovechable como herramientas educativas.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

El vínculo entre tecnología y escritura ha sido discutido en la literatura desde perspectivas diversas. Desde un estudio de su desarrollo histórico, distintos autores proponen a la escritura como una tecnología en sí misma (Ong, 1997; Alvarado, 2001) que, por lo tanto, debe ser concebida como herramienta cultural y cognitiva (Wertsch, 1988; Hayes, 1996). En este sentido, es que, desde su didáctica, Alvarado (2007) entiende que es una técnica cuyo dominio requiere un entrenamiento especializado y reflexivo.

En las últimas décadas, el advenimiento de las tecnologías digitales e interactivas ha renovado esta reflexión. Así una línea de abordaje de las últimas décadas se plantea qué cambios y transformaciones ocurren con la escritura en el contexto de la *cibercultura* contemporánea (Levy, 2001; Cano, 2011). En particular en el ámbito educativo esta pregunta por el potencial didáctico de *las tecnologías de la palabra* (Ong, 1997) confluye con otros interrogantes preexistentes en torno a la enseñanza de la escritura (Alvarado, 2001, 2007; Silvestri, 1998, 2004; Camps, 1992, entre otros).

Específicamente en el nivel superior, numerosos autores registran los desafíos que encuentran los estudiantes para producir textos que se adecuen a las características propias del ámbito académico (Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002; Carlino, 2004, 2005; Ciapuscio, 2007).

Para intervenir en esas dificultades, algunos investigadores han señalado que la escritura colaborativa puede llegar a ser una estrategia didáctica propicia para abordar la enseñanza de la producción de textos (Camps, 1992; Magadán, 2013).

A su vez, en un contexto de masificación de las tecnologías digitales, esta potencialidad didáctica de la escritura colaborativa ha sido experimentada y estudiada con mediación tecnológica. Al respecto, numerosos investigadores se preguntan de qué maneras puede la escritura colaborativa mediada por tecnologías contribuir a la enseñanza de la producción de textos (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006; Warschauer, 2007; Laurillard, 2010, entre otros). En el ámbito nacional, diversas autoras (Reale, 2008; Cano, 2011; Álvarez, 2012; Álvarez & Bassa, 2013; Magadán, 2013) han investigado el uso de TDI en la didáctica de la composición escrita.

Sin embargo, restan implementar y analizar otras experiencias de integración de tecnologías en la didáctica de la escritura. En particular en el nivel superior nacional son incipientes las experiencias de escritura colaborativa mediadas por tecnologías. Al respecto, esta investigación aborda el caso de la asignatura Lengua del Curso de

Ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), en un estudio de campo que desarrolló en el 2015 y que se basa en experiencias previas en esta línea (Álvarez & Bassa, 2013).

En Álvarez & Bassa (2013) estudiamos el uso de blogs de aula en la enseñanza de la escritura en el mismo contexto que se investiga en este trabajo (la asignatura Lengua del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes). Los hallazgos de esta experiencia nos llevaron a plantear la que en este trabajo se analiza, que consistió en proponer actividades de escritura colaborativa usando blogs de aula y documentos compartidos de Google drive.

Así, en esta investigación nos proponemos estudiar las potencialidades y limitaciones de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales en la enseñanza de la composición de textos en la asignatura *Lengua* del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. Para esto desplegaremos las siguientes dimensiones de estudio: las valoraciones de los estudiantes respecto de las herramientas digitales utilizadas, los modos de organización grupal, los aspectos textuales de la producción colaborativa, la reflexión metalingüística registrada en los documentos compartidos, y la relación entre integración tecnológica y configuración didáctica en contextos digitales.

Entendemos, por otra parte, que la realización de esta investigación y el análisis de sus resultados y conclusiones apuntan a contribuir con distintos actores del ámbito educativo. Por un lado, contribuirá con otros colegas docentes que implementan tecnologías digitales tanto en el mismo nivel educativo como en otros, ya que podrán aprovechar las potencialidades del caso y también intentar superar sus limitaciones. De este modo, intenta realizar un aporte a la necesidad docente, específicamente acuciante en el nivel superior, de incorporar tecnologías de modo tal de lograr el pasaje de una concepción instrumental-utilitaria (status quo actual) a una concepción integradora-educacional de su incorporación (Martínez, 2014).

Por otra parte, también espera favorecer a los alumnos que, en el futuro, recibirán propuestas educativas superadoras de las ya estudiadas. Finalmente, desde una perspectiva más institucional, intenta sumar el análisis de una experiencia que le permitirá a las unidades académicas de nivel superior revisar, reformular y generar propuestas educativas teniendo en cuenta las conclusiones aportadas por estos casos previos.

1.1. Preguntas de investigación

En esta investigación nos preguntamos por las potencialidades y limitaciones de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales en la enseñanza de la composición de textos en el contexto de una asignatura preuniversitaria de una universidad nacional. Para abordar esta cuestión, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿qué valoraciones hacen los estudiantes de las distintas herramientas digitales propuestas para la escritura colaborativa?, ¿cómo se organizan grupalmente para llevar a cabo la producción conjunta?, ¿qué aspectos textuales resultan mejor logrados en las composiciones grupales?, ¿qué estrategias de reflexión metalingüística se ponen en juego en el proceso de escritura en grupo?, ¿cómo se relaciona la configuración didáctica de esta experiencia con la integración tecnológica en la tarea extra áulica?, y, finalmente, ¿en qué medida se manifiestan en este caso las transformaciones de los procesos de enseñanza aprendizaje mediados por tecnologías digitales?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Analizar las potencialidades y limitaciones de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales en la enseñanza de la composición de textos en la asignatura *Lengua* del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes

1.2.2. Objetivos específicos

- o Comprender las valoraciones de los estudiantes respecto de las herramientas digitales utilizadas en esta experiencia de escritura colaborativa
- o Indagar los aspectos de la producción textual y la reflexión metalingüística en esta experiencia
- o Determinar los modos de organización grupal en este proceso de composición
- o Interpretar la relación entre integración tecnológica y configuración didáctica en contextos digitales

Capítulo 2: Marco teórico

En este capítulo, damos cuenta de los distintos lineamientos teóricos que encuadran y sustentan el análisis conceptual de esta experiencia. En primer lugar, presentamos algunas problemáticas en torno a la enseñanza de la escritura en el ingreso a la Universidad; luego, exponemos distintos enfoques que nos permiten conceptualizar la escritura; en tercer lugar, abordamos literatura específica acerca de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales y, por último, perfilamos una perspectiva didáctica acerca de la enseñanza con integración tecnológica.

2.1 Desafíos de la enseñanza de la escritura en el ingreso al nivel superior

El ámbito universitario se caracteriza por prácticas de lectura y de escritura que son propias de su función como institución social dedicada a la producción y socialización de conocimiento especializado, es decir, de un discurso especializado. Por esto es que numerosos autores sostienen que su enseñanza adquiere un rol fundamental en la educación superior (Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002; Carlino, 2004, 2005; Moyano, 2007, 2017; Navarro, 2014, entre muchos otros).

En este mismo sentido, Ciapuscio (2007) sostiene que el ingreso a la vida universitaria supone el desarrollo de las competencias necesarias para comprender y escribir cierta variedad de géneros discursivos propios del ámbito académico, que suelen ser relativamente desconocidos por los estudiantes. O sea, para poder participar en la comunidad discursiva en la que se produce y difunde saber especializado, hace falta una reflexión sistemática sobre las regularidades de los géneros propios de este ámbito (Ciapuscio, 2007).

La lectura y la escritura académica, por esto, pueden representar un obstáculo, específicamente, en el ingreso a la Universidad (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002; Carlino, 2004, 2005; Moyano, 2007). Acerca de esas dificultades, se han desarrollado diferentes investigaciones que buscan dar cuenta de ellas (Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2004; Carlino, 2004, 2005; Piacente & Tittarelli, 2006).

En particular, Carlino (2004) delimita cuatro problemas recurrentes en la producción de textos académicos, que resultan sumamente pertinentes en esta investigación. En primer lugar, considera que los estudiantes no configuran adecuadamente al destinatario en sus producciones, lo que muestra una resolución inexperta del problema retórico que se les plantea. En segundo lugar, afirma que los

estudiantes “desaprovechan parte del potencial epistémico del escribir” (p.323). En otras palabras, tienen dificultad para construir conocimientos nuevos y críticos. En tercer lugar, menciona que los estudiantes tienden a realizar una revisión superficial de los textos. Esto significa que editan sus producciones en relación con aspectos puntuales como la corrección ortográfica, o léxica. Pero no pueden, sin embargo, evaluar dimensiones más estructurales del texto. La cuarta recurrencia se vincula a que los estudiantes suelen dilatar el momento de empezar a escribir, abrumados por la tarea.

Todas estas problemáticas evidencian su inexperiencia, que como señala Carlino (2005), se debe a que los estudiantes se enfrentan no sólo al desconocimiento disciplinar sino también al desconocimiento discursivo.

Para introducir y guiar a los estudiantes ingresantes en esa doble ajenidad que supone el inicio de sus carreras es que en las últimas décadas hay un extendido consenso acerca de la necesidad de enseñar sistemáticamente lectura y escritura académicas en el tramo inicial del nivel superior (Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002; Carlino, 2004, 2005; Moyano, 2007, entre otros).

2.2 Enfoques teóricos acerca de la escritura

En este apartado abordaremos distintos enfoques teóricos que, desde la lingüística, nos permiten analizar la escritura como actividad social y como proceso, por un lado, y como propiciadora de reflexión metalingüística, por el otro.

2.2.1 La escritura como actividad social y como proceso

En este apartado daremos cuenta de distintos aportes de la lingüística para conceptualizar la escritura y su enseñanza. Por un lado, desde una perspectiva del lenguaje en uso, el concepto de género discursivo ha sido didácticamente productivo. Por otro lado, con una mirada cognitiva, hacemos referencia a conceptualizaciones sobre el proceso de escritura, a partir de un enfoque cognitivo.

Para dar cuenta del concepto de género discursivo, no podemos dejar de mencionar a Mijaíl Bajtín (1982) y su perspectiva sociocultural para abordar las diversas producciones textuales que se producen en diferentes ámbitos de la vida social. Así, los géneros se definen como formatos, como protocolos “relativamente estables de enunciados” (Bajtin, 1982: 248) que se pueden caracterizar a partir de su temática, su estructura y sus rasgos estilísticos. Esas características se vinculan con la

actividad social, con el propósito cultural que una comunidad histórica realiza a través de esas producciones.

Como sabemos, la vastedad de los géneros discursivos es enorme y se configura históricamente. Sin embargo, nos interesa la distinción que hace Bajtín (1982) entre géneros discursivos primarios y secundarios, no con fines taxonómicos, sino para entender las diferencias en cuanto a cómo se aprenden. Así, los primarios se vinculan a enunciaciones coloquiales, propias de la vida cotidiana, que son “constituidos en la comunicación discursiva inmediata” (Bajtín; 1982: 249), mientras que los géneros discursivos secundarios requieren de elaboraciones más complejas, que deben ser aprendidas en instituciones educativas. Es decir, el ámbito escolar y, más aún el universitario, tienen por objeto desarrollar las habilidades de los estudiantes en relación con la producción de géneros secundarios.

También Alvarado y Yeannoteguy (1999) sostienen que la caracterización de los géneros discursivos facilitan la comprensión y producción de textos en tanto conforman el *código retórico*, que es constitutivo de la competencia de todo lector y/ o escritor, desde la perspectiva del análisis de la situación comunicativa reformulada que realizan (Jakobson, 1981).

A su vez, como señala Silvestri (2004), los géneros discursivos, además de cumplir funciones comunicativas, desempeñan *funciones cognitivas*. Así, posibilitan el desarrollo de procesos mentales relativos a la adquisición y la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, “también la falta de dominio de un género implica falta de dominio de los procesos cognitivos que dicho género vehiculiza.” (Silvestri, 1998: 3). Por ejemplo, como indica la autora, la dificultad de un estudiante para realizar un resumen revela su escasa capacidad para jerarquizar los conceptos importantes de un texto.

A partir de esto, sostenemos la importancia didáctica de la modelización de los géneros discursivos, esto es, de la caracterización y reflexión sobre los ‘formatos’ que se espera que los estudiantes produzcan. Sobre esto, Alvarado (2001) sostiene que, al favorecer el cotejo de distintas resoluciones, se brinda mayor lugar a la diversidad de resoluciones y, por lo tanto, mayor flexibilidad a la hora de enfrentar nuevas producciones.

Al respecto, Silvestri (2004), ha estudiado la significatividad del uso de *modelos* textuales en particular en los géneros por ella denominados como discursivos conceptuales, que son los que tienen por propósito la construcción de conocimiento. Análogamente, aunque planteado específicamente desde la didáctica de géneros de la Escuela de Sidney, Moyano (2007) argumenta la necesidad de la modelización en diversos aspectos para que los estudiantes puedan finalmente adquirir autonomía

como escritores. Así, ella propone modelar no sólo la producción del texto sino la experiencia misma de la escritura, con sus dudas, avances y retrocesos.

Por otra parte, para analizar el proceso de escritura, recurriremos al modelo cognitivo de la redacción de Flower y Hayes (1980). Según ellos, en la redacción se ponen en juego tres elementos: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. El primer elemento, externo al escritor, refiere al problema retórico y al texto efectivamente producido hasta el momento. El segundo elemento, la memoria de largo plazo, guarda conocimientos acerca del tema, el destinatario y la estructura de la redacción. Por su parte, el modelo de redacción abarca tres procesos: planificación, textualización y revisión¹, permanentemente monitoreados por un control. En este modelo, vale aclarar, los procesos son mentales y recursivos lo que implica una discusión con el paradigma tradicional que sostenía una sucesión lineal de etapas. A su vez, estos procesos incluyen subprocesos. La planificación, así, abarca la generación de ideas, su organización y la determinación de objetivos. En relación con esto último, aclaran los autores que es el escritor quien da forma a los objetivos de la composición y que estos están en constante redefinición.

Asimismo, tendremos en cuenta los aportes en este mismo enfoque cognitivo de Bereiter y Scardamalia (1992) que caracterizan las diferencias entre los escritores expertos y novatos. Para esto estudian dos modelos de los procesos de composición escrita: decir el conocimiento y transformar el conocimiento, con el objetivo de reflexionar acerca de cómo se puede ayudar a los estudiantes a adquirir esta estructura de transformación del conocimiento, es decir, a desarrollar las habilidades de escritores expertos.

Una de las diferencias estudiadas entre modelos refiere que los escritores novatos tienden a realizar un proceso más directo de generación de los textos mientras que los escritores expertos llevan a cabo un proceso más recursivo, lleno de problemas para hacerlo (Bereiter & Scardamalia, 1992). Otro de los aspectos diferenciales se vincula a que los escritores inexpertos tienen más dificultad con las cuestiones “estructurales” de los textos (Bereiter y Scardamalia, 1987). Análogamente, Hayes (1996) plantea que, probablemente, los escritores novatos no incluyen en su *estructura de control* el prestar atención a los problemas globales y su posibilidad de modificación.

¹ En la traducción realizada para la *Revista Lectura y Vida*, Graciela Mestroni, traduce a los procesos como: “planificación, traducción y examen” Flower y Hayes (1980). Preferimos usar las denominaciones de planificación, textualización y revisión, ya que son las que se usan en el material de la asignatura elaborado por la Dra. Analía Reale (coordinadora de Lengua) y, por lo tanto, usadas también en las clases.

Respecto de estos modelos, desde una concepción sociocognitiva, Castelló (2002) argumenta que, si bien las actividades de planificación, textualización y revisión son constantes en cualquier situación de producción de textos, su concreción depende del contexto escolar o académico en el que esta se sitúa. En este sentido, destaca que es importante cambiar las concepciones que tienen los estudiantes sobre la escritura y la escritura para poder incidir en ellas, complejizándolas, lo cual redundaría en un aumento de la función epistémica de la escritura (Castelló, 2002). Por último, retomamos su planteo en defensa de la investigación situada, realizada "desde" el aula y no "para" el aula, que permite una retroalimentación productiva entre teoría y práctica.

2.2.2 La importancia de la reflexión metalingüística en la enseñanza de la escritura

Numerosos lingüistas sostienen que la reflexión metalingüística puede contribuir a mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes (Brucart, 2000; Otañi y Gaspar, 2001; Di Tullio, 2002, 2005; Ciapusio, 2006; Alvarado, 2007, entre otros). Sin embargo, para esto, es necesario que se los conduzca a pensar acerca de su propia competencia como hablantes. Brucart (2000) explica que esto es posible si se parte del contenido para llegar a la forma. De ahí la importancia dada en esta experiencia a una búsqueda de mayor control en el proceso de escritura.

Desde este enfoque, entonces, resultan relevantes las preguntas acerca de cómo enseñar escritura a los estudiantes para que logren apropiarse de estrategias de reflexión sobre sus producciones. Al respecto, Alvarado (2007) toma distancia de los ejercicios 'miméticos', para proponer problemas de escritura que estimulen la discusión y la argumentación. En esta experiencia, así, la propuesta de escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales apunta a que los estudiantes recuperen, profundicen y sistematicen distintos tipos de saberes metalingüísticos (Ferrari & Bassa, 2017).

El vínculo entre escritura y reflexión metalingüística es inmanente a su naturaleza y a su desarrollo histórico. Al respecto, Auroux (1989) destaca que la escritura "supone un proceso de objetivación del lenguaje, de representación metalingüística que requiere de técnicas autónomas y completamente artificiales, y que da lugar a los primeros oficios del lenguaje en la historia de la humanidad y, verosímelmente, a la tradición pedagógica" (p.18).

Por otra parte, sostenemos que la reflexión metalingüística puede profundizarse más aún en la escritura colaborativa. En este sentido, señalan Camps y otros (1997)

que la actividad metalingüística se evidencia de manera más manifiesta en la escritura en colaboración.

El saber acerca de la lengua que entendemos como actividad metalingüística abarca diversas operaciones, desde las manipulaciones propias del uso lingüístico hasta el conocimiento formulado mediante un metalenguaje (Rodríguez Gonzalo, 2012).

En este sentido, Culioli (1990)² distingue los siguientes niveles de actividad metalingüística:

- a) la actividad epilingüística, no consciente, que se manifiesta en ajustes gramaticales;
- b) la actividad consciente, no verbalizada por el hablante, pero observable en su control del uso lingüístico;
- c) la actividad consciente que el hablante verbaliza en lenguaje cotidiano; y
- d) la actividad metalingüística sistematizada y con términos técnicos.

Vale aclarar que en esta experiencia la actividad metalingüística se analiza en el contexto de la producción de textos, específicamente guiada por consignas que apuntan a la elaboración de determinados géneros discursivos: una contratapa de editor de un libro de no ficción y una pregunta de examen acerca del análisis de la situación comunicativa de un texto. Esta decisión pedagógica, como señala Rodríguez Gonzalo (2012), sitúa la reflexión metalingüística en una perspectiva didáctica diferente ya que no se trata de que el alumno analice lo que ha escrito otro, sino de que adopte la perspectiva del enunciador.

2.3 La escritura colaborativa y su mediación por tecnologías digitales

En el ámbito educativo, la escritura colaborativa, en particular, la mediada por tecnologías digitales ha ido incorporándose a las aulas en pos de aportar a mejorar la enseñanza del proceso de composición.

Sobre el valor didáctico de la escritura colaborativa, Camps (1992) argumenta que la escritura en parejas o en pequeños grupos hace que el proceso de composición sea más visible y, por tanto, esté más disponible para la revisión y para la explicitación de la reflexión metalingüística.

² Agradezco a la Dra. Laura Ferrari la bibliografía acerca de la reflexión metalingüística que ayudó a interpretar lo realizado por los estudiantes desde un marco conceptual sumamente productivo. Sobre esto, hemos publicado conjuntamente los resultados parciales de esta investigación en Ferrari & Bassa, 2017.

En consonancia, Magadán (2013) sostiene que la escritura colaborativa mediada por tecnologías puede contribuir a la enseñanza de la producción de textos ya que se trata de una experiencia en la que se pone en primer plano la escritura como proceso al requerir de acuerdos en torno a la planificación, la textualización y la revisión. Además, señala la autora, la escritura colaborativa “permite experimentar y objetivar las estrategias de escritura” (Magadán, 2013, p.124). De este modo, considera que ayuda a mejorar la escritura individual en tanto los estudiantes se apropian de las estrategias puestas en juego con sus pares.

Para profundizar conceptualmente en los fundamentos y en experiencias de escritura colaborativa mediadas por tecnologías, daremos cuenta, en esta sección, de tres dimensiones que nos parecen relevantes. En primer lugar, expondremos los lineamientos teóricos del aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías digitales; en segundo lugar, comentaremos algunos de los hallazgos realizados por investigadores que analizan experiencias de escritura colaborativa mediada por tecnologías. Finalmente, desarrollaremos taxonomías que entendemos contribuyen a comprender cómo se pueden organizar los grupos en el proceso de composición conjunta.

2.3.1 El aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías digitales

Diversos autores proponen estudiar la escritura colaborativa en el marco del aprendizaje colaborativo (Dillenbourg, 2002; Stahl, Koschmann & Stuthers, 2006). Desde esta perspectiva, se estudia el aprendizaje como un proceso fundamentalmente grupal. Al respecto, Dillenbourg (2002) afirma que los grupos aprenden cuando desarrollan ciertas actividades que gatillan mecanismos específicos de aprendizaje. Estos incluyen mecanismos individuales (inducción, deducción, compilación...) junto con mecanismos que se activan en las interacciones grupales (explicación, desacuerdo, regulación mutua, etc.).

Este autor define a la interacción colaborativa a partir de diversos criterios: a) la interactividad; b) la sincronicidad (o a la sincronicidad de uso intenso, que resulta equivalente y c) la negociabilidad, que contribuye al establecimiento de acuerdos alrededor de ciertos conceptos (*grounding*), que favorecen el aprendizaje (Dillenbourg, 2002). En este sentido, la efectividad del aprendizaje colaborativo depende de la composición del grupo, el ámbito de la comunicación y las características de la tarea. Así, concibe al aprendizaje colaborativo como un *contrato didáctico* con características específicas.

Por su parte, Kreijns, Kirschner y Jochems (2003) arguyen que el aprendizaje colaborativo mediado por computadoras, se puede promover a partir de:

1) Usar métodos de aprendizaje colaborativo que han resultado satisfactorios en contextos de formación presencial.

2) Lograr interactividad, es decir, intercambio de la información por audio, vídeos, textos y gráficos en dos sentidos entre los participantes.

3) Intercambiar los roles entre instructores y estudiantes. En particular, sugieren desplazarse del aprendizaje centrado en el docente al centrado en el estudiante y de lo individual a lo grupal.

4) Incrementar la presencia social. Para los autores, uno de los obstáculos para el aprendizaje colaborativo está relacionado con la tendencia de los educadores a generar interacciones sociales solo en función de objetivos educativos. Para contrarrestar esto, conviene propiciar la vinculación entre pares, el compromiso con las relaciones sociales, el desarrollo de la confianza y pertenencia, y la construcción de comunidades virtuales.

Dillenbourg (1999, 2002) y Stahl, Koschmann y Stuthers (2006) distinguen entre aprendizaje colaborativo y cooperativo. Ellos explican que cooperación y colaboración se diferencian por el grado de la división del trabajo. En la cooperación, los compañeros resuelven subtareas individualmente y luego ensamblan los resultados parciales en un resultado final. En cambio, en la colaboración, los estudiantes realizan la tarea 'juntos', aunque se presente cierta división de actividades. De este modo, mientras que, en el primer caso, la división de tareas es más bien rígida, en el segundo, se puede presentar una distribución más flexible en la cual los roles se intercambian continuamente.

2.3.2 Experiencias de escritura colaborativa mediadas por tecnologías digitales

Con la expansión de las tecnologías digitales, se han ido desarrollando numerosas experiencias de enseñanza de la escritura colaborativa mediadas por tecnologías digitales. A continuación, presentaremos los resultados de algunas de ellas, que nos han resultado particularmente provechosos para reflexionar sobre nuestra experiencia.

En este sentido, Warschauer (2007) explica que la comunicación sincrónica mediada por computadora en las clases de composición en inglés promueve la discusión y las relaciones colaborativas entre pares. Así, los estudiantes se vuelven

mejores escritores al contar con una audiencia y un propósito auténticos para escribir (Faigley, 1990).

En línea con esto, Davoli, Monari y Severinson (2009) analizan el uso de tres plataformas educativas diferentes (Ping Pong, Blackboard y Moodle), en las que se aborda la escritura colaborativa en educación semipresencial. En relación con la escritura, los autores observan que los estudiantes dedican mayor tiempo para comentar las tareas de sus compañeros a través de las herramientas asincrónicas de las plataformas que en las clases presenciales. Por otra parte, algunos estudiantes manifiestan que es más fácil relacionarse mediante las plataformas, en particular para aquellos que son tímidos o que tienen alguna disminución (por ejemplo, visual). Además, algunos alumnos consideran que las interacciones en las plataformas son más 'democráticas' que las de las clases presenciales puesto que, en la plataforma, todos se pueden expresar y tienen igual importancia. Por último, al usar la plataforma, el aprendizaje fue percibido como un proceso dinámico en el que el docente tiene un rol diferente del habitual. Esto avala la idea de que las metodologías de trabajo entre iguales colaboran con los modelos de educación en los que el pensamiento crítico es la base del aprendizaje.

Passig y Schwartz (2007), por su parte, comparan la calidad de tareas de escritura académica realizadas de manera colaborativa tanto de manera presencial como en línea (utilizando, en este caso, las herramientas de GROOVE). Hallaron que, en la mayoría de los parámetros analizados, los resultados demuestran una mayor calidad en la escritura colaborativa en línea. Las diferencias comparativas más significativas se relacionan con aspectos relativos a la originalidad y a la maduración intelectual del escrito. Así, el aspecto más destacadamente favorecido es el vinculado a la organización estructural de los textos, lo cual coincide con los resultados de otros estudios (Goldberg, Russell y Cook, 2003). Parecería, entonces, que la tecnología de la escritura colaborativa en línea permite a los estudiantes crear un texto más coherente y consensuar las conclusiones sin la necesidad de una negociación tan sinuosa como en la presencialidad. Asimismo se establece una tendencia a realizar más borradores, lo cual mejora la calidad de la producción final.

2.3.3 La organización grupal en la escritura colaborativa con mediación tecnológica

Como ya expusimos, la escritura colaborativa es un proceso complejo dado que integra actividades asociadas a la escritura individual con otras tareas grupales como la construcción de consenso y la negociación. Para abordar esta complejidad, Posner

y Baeker (1992), primero, y Lowry, Curtis y Lowry (2004), después, han propuesto una serie de dimensiones para reflexionar sobre este proceso escriturario: estrategias para la escritura, fases y actividades, modos de control del documento, roles y modalidades de trabajo.

Las estrategias de escritura refieren a la dinámica que establece el grupo para llevar a cabo el proceso de producción textual. Dentro de esta dimensión, estos autores describen las siguientes alternativas: escritura individual de intercambio grupal (un autor representa a todo el equipo); individual secuencial (los integrantes escriben en momentos diferentes), paralela con división horizontal (cada miembro trabaja en un área determinada del documento), paralela estratificada (cada miembro realiza la tarea que domina más), interactiva (todos los integrantes asumen papeles activos, sin roles fijos) o mixta (que combina algunas de las variantes anteriores).

Las fases son tres -preescritura, escritura en sí y posescritura-, y, a su vez, se pueden desagregar en diferentes tareas.

Los modos de control se definen por el comportamiento del grupo respecto de la evaluación de lo escrito. Puede ser centralizado en un solo miembro; secuenciado, por turnos; independiente, en el que cada miembro trabaja en la evaluación de un “sub-documento” o compartido, en el que todos participan en las tareas de control.

Por su parte, los roles (i.e. escritor, consultor, editor, revisor, escriba) se definen en función del tipo de participación en el proceso. El consultor es una persona externa al grupo que provee comentarios sin ser responsable de la producción. El editor realiza modificaciones tanto de contenido como de estilo, mientras que el revisor sólo se limita a cuestiones formales. También puede haber un escriba, que sintetiza el texto que se va construyendo a partir del intercambio y la discusión grupal.

Finalmente, las modalidades de trabajo dependen del grado de proximidad y sincronidad. Así, la tarea puede ser: presencial, asincrónica, asincrónica distribuida y sincrónica distribuida.

En síntesis, estas categorías hacen posible reflexionar en torno a la organización grupal en experiencias que involucran tareas de escritura colaborativa.

2.4 La perspectiva didáctica

En este apartado abordaremos propuestas teóricas que conceptualizan la relación entre educación y tecnologías digitales, que contribuirán a analizar la experiencia desde una perspectiva didáctica. Antes haremos una aclaración respecto de la categoría “herramienta” tecnológica, tal como la entendemos en esta investigación.

2.4.1 Hacia una delimitación de la categoría de “herramienta” tecnológica

Entendemos con Burbules y Callister (2001) que la indispensable incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza precisa de una reflexión crítica. Siguiendo su perspectiva, asimismo, afirmamos que es limitada una concepción *instrumental* de la tecnología en la que éstas se pueden usar como meras “herramientas” para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Esta visión es objetable en tanto, desde una perspectiva tecnocrática, externaliza las tecnologías ya que se consideran objetos que pueden ser manipulados controladamente para fines preestablecidos.

Por el contrario, las tecnologías digitales son fruto y, a la vez, germen de transformaciones y continuidades en un entramado social complejo. Así, acordamos con Burbules y Callister (2001) en que el abordaje de esta complejidad se dimensiona cabalmente mediante una concepción *relacional* en la que las tecnologías digitales son entornos que ponen en juego toda una serie de elecciones y efectos que motivan, dificultan o potencian ciertas interacciones humanas, materiales y simbólicas. Es decir, los medios y los fines de las transformaciones educativas con TIC se reconfiguran mutuamente ya que no son entidades externas cuyos efectos se pueden prever y mensurar por los actores involucrados. Esta mirada posttecnocrática (Burbules y Callister, 2001), permite, de este modo, abordar la intrincada trama real en la que se desenvuelven las modificaciones, superando dicotomías simplificadoras (y engañosamente tranquilizadoras).

Dicho esto, entonces, delimitamos otro alcance para la expresión “herramienta” referida a las nuevas tecnologías en el sentido en el que será utilizada en esta investigación. Así, el concepto de “herramienta” remite a la tradición filosófica que sustenta la teoría de Vygotsky y el enfoque sociocultural del proceso de aprendizaje que se desarrolla a partir de sus aportes a la psicología. Al respecto, Vygotsky (Wertsch, 1988) afirma que los procesos de aprendizaje se desarrollan a partir de las tecnologías de la sociedad, las cuales nos proveen de herramientas históricamente contextualizadas. En particular, destaca al lenguaje, categoría dentro de la que podemos incluir a las denominadas ‘tecnologías de la palabra’, desde la escritura hasta las más sofisticadas tecnologías digitales e interactivas. En esta investigación, esto alude a los documentos compartidos, a los blogs de aula y a las distintas aplicaciones del celular que habilitan el intercambio escrito u oral.

Los dispositivos móviles mostraron tener en esta experiencia un protagonismo considerable. Esto es consonante con las cifras que conocemos a nivel nacional del acceso de los jóvenes a Internet. Así, en la Argentina, tienen acceso a la red 96% de

los adolescentes de entre 12 y 17 años, y 98% de los jóvenes entre 18 y 29 (Sistema Nacional de Información Cultural, 2018, citado en Mitchelstein, 2018). Destacamos también datos referidos a cuánto tiempo suelen estar conectados: en 2015, 51% de los adolescentes usaba internet “todo el tiempo”, y 16% estaba online “más de una vez por hora” (Ravalli y Paoloni, 2016, citados en Mitchelstein, 2018). Esta conexión, según el mismo estudio, se realiza mayoritariamente a través del celular (89%) y también a través de la computadora (Mitchelstein, 2018). Es en este sentido que entendemos que la categoría de herramienta subraya la naturaleza histórica de la escritura mediada por tecnología.

Aclarado esto, recuperamos los planteos de algunos autores que buscan explicar cómo se transforma el proceso de enseñanza- aprendizaje mediado por herramientas digitales.

2.4.2 Enseñar con integración de tecnologías digitales

Distintas investigaciones dan cuenta de que la integración de tecnologías no aporta, en sí misma, una reflexión superadora sobre las prácticas de enseñanza. En tal sentido, Onrubia (2005) concluye que, de manera mayoritaria, la introducción de tecnologías digitales en las prácticas educativas sirve más para reforzar los modelos dominantes y ya establecidos de enseñanza y aprendizaje que para modificarlos. No obstante, otros investigadores plantean la posibilidad que brindan las tecnologías para fortalecer ciertos procesos de *descentralización en los aprendizajes*, teniendo en cuenta la diversidad cognitiva y los ritmos variados de aprendizaje (Lion, 2012). Esto supone repensar al docente como un *acompañante cognitivo* que promueve un proceso de comunicación, de permanente intercambio y negociación de sentido (Gallino, 2013).

Específicamente considerando el nivel superior, Duart y Sangrà (2000) entienden que la enseñanza mediada tecnológicamente podría favorecer el pasaje de una cultura institucional fuertemente caracterizada por un *modelo centrado en el docente* hacia un *modelo centrado en el estudiante*.

Esta reconfiguración del rol de quien aprende también es planteada por Adell Segura & Castañeda Quintero (2010). Estos autores exponen una interpretación del acrónimo PLE (Personal Learning Environment) no en su sentido más técnico sino como una propuesta pedagógica para entender cómo se aprende en tiempos de acceso masivo a Internet. Así, el PLE refiere al conjunto de herramientas, actividades y fuentes de información que cada sujeto usa habitualmente para aprender. Los

autores destacan, en este sentido, que su concepción de PLE incluye el aspecto social e interrelacional del aprendizaje. Por eso quien aprende se configura como un constructor activo del entorno que le permitirá apropiarse de saberes.

También Burbules (2014) caracteriza las transformaciones del aprendizaje contemporáneo como una dimensión que tiende de lo individual a lo social. Él define como *aprendizaje ubicuo* a esta forma de aprender que desdibuja las fronteras entre la educación formal e institucional y su afuera cotidiano, y que resulta en procesos de aprendizaje que se dan en cualquier tiempo y lugar. Esto no supone, y la aclaración nos parece sumamente relevante, una renuncia al rol del docente ya que:

el rol del docente es todavía crucial: en la colaboración con los aprendices para que integren y organicen su aprendizaje de formas significativas; al ayudar a los aprendices a secuenciar oportunidades de aprendizaje; para colaborar con la inspiración, motivación y modelado del aprendizaje como una empresa activa; y para proveer apoyo o asistencia complementaria para los estudiantes que tienen dificultades. (p.133)

Para dar cuenta de esta importancia del rol docente en esta investigación, recurrimos al concepto de *configuración didáctica* que plantea Litwin (1997) para caracterizar la enseñanza en el nivel superior. Consideramos así que nos aporta a la interpretación de esta experiencia, a pesar de que esta autora no lo plantea pensando en inclusión tecnológica. Específicamente, la configuración didáctica alude al modo del docente de favorecer los procesos de construcción del conocimiento, que puede pensarse a partir de distintos aspectos como: el tratamiento de los contenidos, los supuestos que se manejan respecto del aprendizaje, el estilo de negociación de significados y las relaciones entre la práctica y la teoría, entre otros.

A su vez, para específicamente entender la naturaleza de los cambios educativos que se dan en contextos donde las tecnologías son insoslayables, seguimos Dussel (2011), que entiende que contemporáneamente estamos frente a una transformación *radical* de la educación que se puede analizar en tres dimensiones: la organización pedagógica del aula, la noción de cultura y conocimiento, y las formas de producción de conocimiento.

Finalmente, queremos recuperar algunas reflexiones de esta autora entorno a la *brecha digital*, entendida no meramente como acceso técnico sino, fundamentalmente, en el sentido de 'usos' de la mediación tecnológica: "La brecha se produce hoy entre usos más pobres y restringidos, y usos más ricos y relevantes." (Dussel, 2011, p.12). Este aspecto es el que entendemos interpela fuertemente a las

instituciones educativas, que tienen el desafío de democratizar los usos de las herramientas digitales en pos de la construcción de conocimientos especializados.

Capítulo 3: Contexto de estudio y aspectos metodológicos

3.1 Contexto de estudio

Nos interesa en esta sección describir el contexto de estudio de esta experiencia de escritura colaborativa mediada por tecnologías en la asignatura Lengua del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), en el primer cuatrimestre de 2015.

La Universidad Nacional de Quilmes está ubicada en Bernal, en el conurbano sur de la Provincia de Buenos Aires. En 2015, el ingreso a la Universidad se realizaba mediante un Curso de Ingreso que consistía en las materias de Lengua, Matemática y una tercera que variaba según la carrera a seguir. Aclaremos esto porque, a partir del ciclo lectivo 2016, la UNQ ya no tiene más Curso de Ingreso. En vez, los estudiantes ingresan como alumnos de grado a las carreras a las que se inscriben que presentan un primer tramo, el Ciclo Inicial, que sirve para integrarlos al ámbito universitario.

La asignatura de Lengua tenía una cursada de 5 horas semanales, organizadas en dos días. Su objetivo era desarrollar habilidades de lectura y de escritura propias del ámbito académico y en ese sentido se plantea como una materia práctica, con metodología de Taller. En esta metodología, el aprendizaje y la evaluación se realizan a partir de actividades que permiten la adquisición de habilidades cognitivas para la comprensión lectora y la producción escrita. La tarea del docente no es, entonces, centralmente expositiva sino de reflexión sobre y sistematización de las prácticas que los alumnos hayan realizado previamente. Así, el desarrollo de las clases se organiza en función de la discusión de los textos y las actividades propuestas.

El sistema de evaluación de esta asignatura incluye dos parciales y además trabajos prácticos que son obligatorios y que suelen solicitarse de forma individual. En esta experiencia, los trabajos prácticos son las actividades elegidas para proponer la actividad de escritura colaborativa mediada por tecnología. En ellos se les pidió a los estudiantes que resuelvan las consignas en pequeños grupos (3 o 4 estudiantes) en documentos compartidos en Google Drive (en adelante DC) o en papel (P en adelante). Además, en consonancia con lo que ya se había propuesto en experiencias anteriores, la docente configuró para comisión un blog de aula. Este espacio virtual tuvo el objetivo de socializar trabajos bien resueltos para someterlos a discusión y análisis.

Dado que institucionalmente no se podía garantizar el acceso a computadoras, la docente decidió que todas las actividades de trabajo virtual fuesen optativas y eligió presentarlas como espacios para potenciar aprendizajes vinculados a la escritura que son los que la materia propone como contenidos obligatorios y evaluables.

Los trabajos propuestos fueron dos. El primero consistió en realizar un análisis de la situación comunicativa de un texto dado; el segundo, solicitó la composición de una contratapa de editor de un libro de no ficción a partir de los datos paratextuales que son brindados a los estudiantes.

3.2 Aspectos metodológicos

Esta investigación, como ya señalamos, se propone analizar las potencialidades y limitaciones de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales en la enseñanza de la composición de textos en la asignatura *Lengua* del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes.

En cuanto a su alcance, el proyecto combina lo descriptivo y lo exploratorio. Es descriptivo en tanto pretende dar cuenta de las transformaciones educativas que propicia la escritura colaborativa mediada por herramientas digitales en este caso. En este sentido, se propone comprender las valoraciones de los estudiantes respecto de las herramientas digitales utilizadas; indagar los aspectos de la producción textual y la reflexión metalingüística en esta experiencia; determinar los modos de organización grupal en este proceso de composición e interpretar la relación entre integración tecnológica y configuración didáctica en contextos digitales.

Adquiere, asimismo, un alcance explicativo ya que no sólo intenta caracterizar este caso sino también trazar posibles causas de las modificaciones que se registraron. Así, apunta a “generar un sentido de entendimiento del fenómeno abordado” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006: 110). Es decir, pretende explicar por qué la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales logra incidir en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la producción de textos en el nivel superior.

3.2.1 Diseño de investigación

Para poder lograr una interpretación de esta experiencia, recurrimos al diseño de investigación de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Taylor y Bogdan, 1987) que plantea la formulación de conceptualizaciones teóricas a partir de los datos

empíricos obtenidos. De este modo, este diseño nos permitió comprender esta experiencia de escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales en función de las categorías inductivamente generadas.

3.2.2 Población de estudio

Para la realización de esta investigación, entonces, se analizó el caso de la asignatura *Lengua* del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. De la *población* total que conforma esta asignatura (integrada cada primer cuatrimestre por más de 20 docentes y más de 1000 estudiantes), se tomaron como muestra dos comisiones (las comisiones 2 y 3) a cargo de la investigadora (en tanto docente) en el primer cuatrimestre del 2015. De este modo, la *muestra* se basó en un criterio no probabilístico, en función de la accesibilidad de la investigadora a ésta. Consistió en una docente y un total de 76 alumnos (32 de la comisión 2 y 44 de la comisión 3).

3.2.3 Instrumentos de recolección de información empírica

Para recolectar los datos, en esta investigación, se recurre a instrumentos diversos, a saber:

- a) encuestas a los estudiantes
- b) observaciones participantes de la docente que conforman los registros de clase
- c) entrevistas en profundidad

La encuesta fue realizada a la totalidad de la muestra (76 alumnos) y se realizó de manera anónima y en papel. Luego sus datos fueron volcados a formularios del Google drive a fin de poder manipularlos más fácilmente. Para poder contrastar, si las hubiere, diferencias en DC y P, se cargaron los datos en un formulario para cada modalidad de trabajo. De este modo, pudimos comparar más claramente entre estos dos conjuntos de respuestas.

Las observaciones participantes de la docente consistieron en apuntes que ella tomaba luego de las clases, tomando como guía de observación las mismas dimensiones que se presentan en las encuestas.

La encuesta presentó preguntas cerradas de Sí / No o bien de elección múltiple no excluyente junto con preguntas abiertas a fin de profundizar en las respuestas y de que estas den lugar a categorías no necesariamente previstas. (ver Anexo I)

La entrevista en profundidad fue semiestructurada y flexible. Este tipo de entrevistas partió de un listado de tópicos análogos a los que se eligieron para

encuestar pero a la vez fue modificando su orden y relevancia en función del desarrollo de la entrevista. Se planteó como optativa para los estudiantes y se presentó como una 'charla informal'. Se ofrecieron a hacerla seis estudiantes: EP1, EP2, EDC1, EDC2, EDC3 y EDC4, nombrados según trabajaron en P o en DC.

Si acerca de algunos temas los estudiantes no tenían respuestas específicas, la docente-entrevistadora avanzó con preguntas sobre otros aspectos. Las entrevistas no fueron grabadas, ya que la docente no lo consideró adecuado en el contexto educativo dado. Para registrar las respuestas de los estudiantes, la docente investigadora tomó nota de lo referido por los estudiantes.

3.2.4 Validación de la información obtenida

Para garantizar la fiabilidad y validez de las encuestas, los cuestionarios estuvieron conformados por una mayoría de preguntas cerradas que son más fáciles de codificar y analizar. Sin embargo, este tipo de pregunta tiene la desventaja de acotar las categorías analíticas al ser estas establecidas *a priori* por la investigadora en base a sus hipótesis de trabajo. Para subsanar esta limitación, se previeron también algunas preguntas abiertas para dar lugar a la incorporación de nuevas categorías o bien la reformulación de las categorías ya establecidas (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006). Además, atendiendo a la bibliografía consultada, para que el cuestionario sea factible, se cuidó su extensión y duración.

Por otra parte, para cuidar la validez de la observación participante, se intentó definir con precisión los aspectos, conductas y actitudes a registrar para poder lograr profundidad en cada una de las unidades de observación propuestas (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006: 375, 376).

Se recurrió, a su vez, a la supervisión de diversos expertos para revisar no sólo la guía de la observación participante sino también las encuestas y los apuntes de las entrevistas en profundidad para garantizar su confiabilidad. Estos expertos son docentes investigadores de universidades nacionales, colegas de la investigadora.

Como señalan Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2006: 623), los datos obtenidos adquieren mayor riqueza y profundidad si provienen de diversas fuentes y son tomados con variados métodos de recolección. Al respecto, la fiabilidad de los datos de esta investigación reside, precisamente, en la combinación de la encuesta, la observación participante y las entrevistas en profundidad, o sea, en la triangulación de datos.

3.2.5 Análisis e interpretación de la información obtenida

Para realizar el análisis de los datos, recurrimos al método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). Así, comparamos los numerosos datos relevados en las encuestas, las observaciones y las entrevistas, e identificamos unidades de sentido y las categorías que daban cuenta de ellas.

Luego fuimos integrando categorías muchas a veces a partir de conceptualizaciones teóricas y otras a partir de nociones construidas en la investigación a tal efecto. Ejemplo del primer tipo de categoría es 'ubicuidad' que remite a Burbules (2014) o 'sincronicidad' que es una de las características del intercambio colaborativo identificado por algunos autores (Dillenbourg, 2002; Kreijns, Kirschner y Jochems, 2003). Ejemplo de una categoría creada es la de Entorno Grupal de Aprendizaje, que expresa lo hallado en esta experiencia, como se explicará en el Capítulo 4.

Esto fue especialmente productivo para dar cuenta de la enorme cantidad de información relevada en las preguntas abiertas de las encuestas. En base a ellas construimos matrices en las que damos cuenta de las categorías generadas y los datos que las sustentan, en este caso, las respuestas textuales de los estudiantes. Vale aclarar en este sentido, que hemos transcripto las respuestas de los estudiantes con sus errores de ortografía, de incompleción e incoherencia en pos de la fidelidad. (ver Anexo II).

En relación con las preguntas cerradas de las encuestas, hemos construido tablas cuando entendimos que favorecía al análisis de los datos (ver Anexo II).

Capítulo 4: Análisis de resultados y discusión

4.1 Hacia una interpretación de las herramientas digitales

En esta sección describimos e interpretamos esta experiencia en relación con las herramientas de la palabra propuestas por la docente para las tareas de escritura (Papel, DC, o blog de aula). Específicamente, nos interesa indagar cuáles prefirieron los estudiantes, por qué y para qué.

4.1.1 Piedra, papel o documentos compartidos

Del total de 76 estudiantes involucrados en esta experiencia de 2015, 44 eligieron realizar los TP en documentos compartidos de Google Drive (DC, en adelante) y 32 lo hicieron en papel (P, en adelante). Es decir, aproximadamente un 58% de los estudiantes decidió trabajar en un documento colaborativo digital, y un 42% lo hizo en papel.

Recordamos, en este punto, que los estudiantes podían elegir la modalidad de trabajo y a partir de esto se agrupaban en pequeños grupos de 2 o 3 estudiantes. Para indagar acerca de las causas de esta elección, empezaremos por analizar los resultados de la pregunta 2 de la encuesta a los estudiantes que interroga por los motivos que llevaron a los estudiantes a elegir trabajar en papel o en el documento compartido en los Trabajos Prácticos en pequeños grupos en los que se les propuso realizar la composición de textos. Luego de marcar la modalidad elegida, la pregunta 2 presenta tres interrogantes abiertos en los que se interroga sobre razones, primero, y ventajas y desventajas, luego, respecto de la modalidad elegida. Las preguntas, como puede inferirse, se construyeron con cierta posible redundancia en sus respuestas con la finalidad de recabar con mayor detalle los motivos y las representaciones de los estudiantes en relación con ambas modalidades de trabajo.

Siguiendo el método de análisis cualitativo utilizado, luego de una primera exploración de las respuestas, hemos establecido categorías comunes y distintivas a ambas modalidades en función de las regularidades y contrastes encontrados. A partir de esas categorías hemos organizado las respuestas o fragmentos de las respuestas de los estudiantes, para elaborar tres matrices que nos permitieron interpretar más claramente los datos. (Ver Matriz 2, 3 y 4 del Anexo II)

Para analizar la pregunta 2a, que busca profundizar las causas de la elección de la modalidad (P o DC), hemos construido la Matriz 2 (ver Anexo). En ella proponemos una categoría común, vinculada a la 'facilidad', 'practicidad', que aparece

prolíficamente tanto en P como en DC. Sin embargo, la misma categoría refiere en P a la facilidad de realizar encuentros presenciales, mientras que en DC alude a no hacerlo. A partir de esto podemos decir que estas características relativas a la 'comodidad' son las que conducen principalmente a la decisión de la modalidad de trabajo.

Las diferencias, ahora bien, surgen en la descripción de lo que los estudiantes entienden por 'comodidad'. A partir de los datos que aparecieron diferencialmente en cada modalidad, entonces, construimos las siguientes categorías distintivas, en P: Participación, Comprensión, Gusto /Seguridad, Falta de acceso y Falta de conocimiento; en DC, Ubicuidad, Comunicación y Experimentación.

Entre los estudiantes que elegían el DC, así, predominaron claramente las justificaciones vinculadas principalmente a la posibilidad ubicua del trabajo y, con menor énfasis, las motivaciones relativas a la comunicación y la novedad que aportan los DC. El término de ubicuidad lo tomamos del concepto de *aprendizaje ubicuo* que propone Burbules (2014). Justamente, en las respuestas de los estudiantes podemos verificar menciones a la posibilidad de superar los obstáculos de distancia y restricción temporal que tienen. En concreto, y referido al contexto de la UNQ, los estudiantes refieren, por un lado, el impedimento que implica la distancia entre los compañeros que viven en distintos barrios del conurbano sur y, por otro, la dificultad de encontrar horarios comunes más allá de la cursada, dado que mucho de ellos trabajan.

"Como vivíamos lejos se hizo el documento", "ya que vivimos muy distanciados" son ejemplos de restricciones geográficas; "Elegí esta modalidad por que en mi grupo la mayoría trabajamos y no tenemos tanto tiempo para juntarnos", "son muestras de la incompatibilidad de tiempos" y "porque en el grupo que me encontraba vivíamos lejos y trabajábamos" de la combinación de estos factores.

En este sentido, nos parece interesante destacar que esta idea del aprendizaje ubicuo en la cultura digital que Burbules presenta como un potencial de transformación para aprender "en cualquier momento y en cualquier lugar" y de manera más integrada al "al flujo de las actividades y las relaciones diarias" (2014, 131), adquiere en esta experiencia analizada un matiz de 'necesidad' frente a restricciones que impone la realidad vital de los estudiantes. Así, si bien la primera caracterización remite a 'comodidad', una indagación más detallada refiere una posible solución en un contexto de limitación.

En contraposición, con las respuestas de quienes trabajaron en P, construimos la categoría de 'Participación'. Esta categoría refiere a la posibilidad de intercambiar entre participantes. Agrupa, por un lado, a quienes prefieren el encuentro presencial por el debate y la sociabilidad que genera ("Me pareció que la charla personal entre los

participantes es mejor ya que todos aportan lo que piensan y se discuten las ideas de modo que todos participen y en mi opinión da los mejores resultados”, “conocer a mis compañeras”). Esto probablemente se vincule a una representación aún extendida que contrapone lo ‘virtual’ a lo ‘real’ y ‘genuino’, que se juega en estas respuestas (Levy, 2007). También, incluimos en esta categoría de Participación a quienes participaron usando distintos espacios digitales de interacción (“nos manejamos fácil por wpp.!”), ya que en estos comentarios se pondera también la posibilidad de intercambiar. Más adelante, retomaremos esta cuestión de manera más sistemática.

Relacionando las categorías distintivas, asimismo, se presenta una tensión entre el hábito del uso del papel (Gusto /Seguridad) y la innovación (Experimentación) que supone usar una modalidad desconocida. Vale aclarar, en este sentido, que, según las encuestas iniciales, ninguno de los estudiantes había utilizado un DC en un contexto educativo y que sólo 6 de los 76 totales lo había utilizado en el ámbito laboral. Esto aparece, aunque con escasa frecuencia, en las expresiones de los estudiantes. Así, afirma un estudiante que eligió el papel: “Es más cómodo, por costumbre” frente a otro que señala: “[es] más cómodo trabajar con esta modalidad, y a la vez pensé que estaría bueno comenzar a utilizar otras herramientas para trabajar en grupo”.

Por otro lado, para los que trabajaron en papel, la categoría de ‘practicidad’ muchas veces se fundamenta en la inaccesibilidad a la cultura digital. Esta limitación se despliega en dos dimensiones: no tener infraestructura (Falta de acceso: “Porque no todos tenían Internet, o no funcionaba la compu”, por ej.) y desconocer su uso (Falta de conocimiento: “no sabía como hacerlo en documento compartido” y “no me manejo mucho con la computadora”). En relación con la primera dimensión, llama la atención que en la encuesta inicial el 100% de los estudiantes declara tener ‘fácil acceso’ a Internet (ver Tabla 5 en Anexo II). Sin embargo, a la hora de realizar los TP se demuestra que el acceso real presenta limitaciones.

Respecto de la categoría ‘Falta de conocimiento’, vale recordar que en esta experiencia, la docente llevó a las clases su computadora personal para explicar con detalle a los estudiantes el uso del drive, aunque con la restricción de tener que realizar esto en pequeños grupos por contar con sólo una computadora. En algunos casos, como se indica en el registro de las clases de la docente, estas explicaciones se refirieron al acceso y a las herramientas del DC (que también fueron puestas en común con la totalidad de la clase) y en otros incluyó asistir en la creación de una cuenta de Google para acceder al DC. Sin embargo, se hace evidente que estas intervenciones no alcanzaron para que todos los estudiantes no percibieran al saber técnico como un obstáculo.

En vistas de futuras experiencias didácticas, ambas dimensiones deben ser tenidas en cuenta ya que no sólo bastará la provisión de acceso a computadoras sino que también habrá que garantizar lo que podríamos llamar el acceso simbólico al dominio técnico, es decir, que los estudiantes se representen “afines” al trabajo con y en las computadoras. De este modo, la dimensión de las representaciones y su interacción con las actividades de aprendizaje hace a la complejidad que supone el acceso pleno a la cultura digital, a la inclusión digital (Dussel, 2011). Como marca esta autora, en esta experiencia se corrobora que la inclusión digital debe pensarse en relación a los usos, y en particular a los usos educativos, y no solamente en términos de infraestructura y conectividad.

Para indagar más específicamente en las desventajas que encontraron los estudiantes en cada una de las modalidades elegidas (P o DC), podemos analizar la pregunta 2 b de las encuestas. Para esto, agrupamos en la Matriz 3 (ver Anexo II) los fragmentos significativos de las respuestas de los estudiantes en cinco categorías: Sin desventajas, Dificultad del encuentro, Dificultad de interacción grupal, Disparidad de participación y Limitaciones técnicas y de recursos. Por una parte, hay un significativo y equitativo número de respuestas que señalan que no encontraron desventajas en su elección.

Por otra parte, las dificultades encontradas fueron las que siguen. Las dificultades para realizar un encuentro fueron más mencionadas entre quienes trabajaron en P. Este obstáculo va desde la complicación para hacerlo (“era complicado organizarnos”) hasta la negativa absoluta a haberlo hecho (“no pudimos encontrarnos”). De acuerdo con el registro de la profesora, esta situación generó malestar en distintos grupos que no estimaron, en un primer momento, que les iba a ser tan difícil acordar horarios. Esta problemática aparece además en una de las entrevistas en profundidad a una estudiante que eligió hacer el trabajo en papel (EP2), recién salida de la secundaria, y que pensó que encontrarse iba a ser “como en el colegio. Tanto en el grupo de esta entrevista como en una de las respuestas, los estudiantes eligieron hacer el intercambio a través de grupos de audios de grupos de WA para sortear esta limitación.

La otra dificultad que aparece en ambas modalidades pero más significativamente en el DC se refiere a las dificultades que surgieron en la interacción grupal. Al respecto, algunos estudiantes refieren que no les resulta fácil intercambiar ideas: “No se podía debatir tan claramente” y “condicionó un poco el intercambio entre los miembros del grupo”, son ejemplos de esto. En este sentido, podemos señalar que probablemente en estos grupos se subaprovecharon algunas herramientas de comunicación propia de los DC (como la función Comentario y el chat) o se desestimó

la necesidad de formas de comunicación complementaria. Otra dimensión que parece obstaculizar el intercambio, para algunos, tiene que ver con la asincronía que habilitan los DC. En este sentido, detallan los estudiantes: “no respondían en el momento, a veces” o “Era difícil comunicarme con mi grupo para discutir las respuestas. tenía que escribir la respuesta y mis compañeros después me comentaban lo que no les parecía.”

El resultado de estas dificultades, según se constata en otra de las respuestas de los que trabajaron en DC, es el trabajo cooperativo más que colaborativo, siguiendo la distinción ya explicada en el marco teórico: “En los dos encontré que cada uno tenía una tarea específica y no funcionó como un grupo sino que cada uno hizo x caso y después lo unimos en TP final”.

Finalmente, en cuanto a la Disparidad de participación, que es un problema tanto en P como en DC (aunque no muy frecuente), notamos que mientras en Papel la no participación es absoluta, en DC se vincula a una participación menos activa. Esto último probablemente se deba a que los estudiantes sabían que la docente controlaba su participación a través del Historial por haber abierto los documentos. Volveremos sobre estas dificultades en la sección siguiente destinada a la organización de los grupos en la EC, especialmente, para indagar cómo algunos grupos las resolvieron.

Resta analizar ahora, las ventajas que expresan los y las estudiantes respecto de la modalidad elegida por la que indagamos en la pregunta 2C. Como ya señalamos, las respuestas aportan algunos aspectos redundantes, sin embargo, nos parece productiva esa reiteración para dar cuenta de lo que los estudiantes destacan, en este caso, puntualmente, como ventajoso de la modalidad P o DC.

A partir del análisis de las respuestas, hemos construido la Matriz 4 (ver Anexo II) en función de cinco categorías comunes: Practicidad, Trabajo grupal, Comprensión / Aprendizaje, Facilidad de revisión y Rapidez y dos categorías distintivas de los que trabajaron en los DC: Ubicuidad y Sincronicidad. Algunas categorías, como anticipamos, son recurrentes respecto de las construidas en las respuestas acerca de la pregunta 2a, referida a las motivaciones para elegir la modalidad de trabajo. Se trata de las categorías comunes de Practicidad y Comprensión y a la categoría distintiva de Ubicuidad.

En relación con las categorías comunes, de Practicidad sólo agregaremos, además de lo ya analizado anteriormente, que en relación con la modalidad en DC aparecen adjetivaciones antes ausentes: “más didáctica” y “más fácil plantear lo que cada uno realizó”. Esto último vinculado a una de las características de la aplicación que permite guardar en términos de versiones las distintas modificaciones que se pueden realizar a través del Historial. Como constata la docente en su registro de

clases, los estudiantes se mostraron sorprendidos y algunos expresaron agrado por la función Historial del Drive. Esta fue detallada por la docente a los estudiantes antes de darles a elegir la modalidad de trabajo porque muchos y muchas tienen una representación negativa, proveniente de la escuela secundaria, del trabajo grupal en el que algunos trabajan y otros no. Frente a esto, distintos estudiantes recibieron bien que conste la cantidad y calidad del trabajo de cada integrante (“es más justo”, en palabras de dos estudiantes a las que esta herramienta las convenció de trabajar en el DC).

En relación con el Trabajo grupal, notamos que fue destacado como ventaja con más frecuencia en el trabajo en P, recuperando las ideas de ‘discusión’ y ‘debate’ (como ya mencionamos anteriormente), que en una oportunidad es nombrada como “puesta en común”. Aclaremos, al respecto, una interpretación que expandiremos más adelante, que el término ‘puesta en común’ da cuenta de la apropiación de ese concepto que es usado en las clases para la discusión del pleno del grupo de consignas resueltas individualmente o en pequeños grupos. Una de las respuestas de P, sin embargo, señala que “los que trabajaron virtualmente... tenían mayor acceso a discusiones”, lo que da cuenta de que no todos los estudiantes que trabajaron en P asocian esta modalidad con mayor intercambio.

En relación con la categoría Comprensión / Aprendizaje nos interesa destacar que si bien en las respuestas a la pregunta 2a esta categoría apareció sólo en la modalidad P, en esta pregunta (2c) apareció referida tanto a P como a DC. De hecho, en DC se vincula a cuestiones bien específicas de contenidos: como las referencias a los géneros discursivos trabajados (contratapas, resúmenes), a recursos vistos (uso de conectores) y al aspecto estructural de organización de textos. Es decir, algunos estudiantes también vinculan el uso de los DC con una comprensión de los distintos aspectos vinculados a la enseñanza de la escritura.

Las otras dos categorías comunes que aparecen de manera novedosa en 2c son Facilidad de revisión y Rapidez. Respecto de ambas, es notable cómo aparecen con igual repetición tanto en P como en DC. En realidad, la mención de la rapidez ya había aparecido en 2a pero no como categoría neta sino como adjetivo subsumido dentro de la categoría de Practicidad. Ahora, aparece en ambas modalidades, aunque vale destacar que en papel un estudiante aclara que “Tardabamos mas tiempo”, en comparación con el trabajo en DC.

La facilidad de revisión nombrada tanto por los que trabajaron en DC y en P es llamativa en la medida en que en caso se valora positivamente el uso o no uso de mediación tecnológica: “más simple al momento de releer, corregir, sin necesidad de un aparato tecnológico” (en P) y “Es muy cómodo trabajarlo en la computadora,

veíamos como iba quedando el texto armado y lo corregíamos entre todos” (en DC), son ejemplo de esto.

Por otra parte, aparecen categorías distintivas que sólo atañen al trabajo en DC: Ubicuidad y Sincronicidad. La primera de ellas, como ya dijimos, se menciona recurrentemente en 2a. En esta pregunta, la novedad es que, además de las coordenadas de tiempo y espacio, propias de este concepto, se introduce el factor económico que supone el traslado: “Las ventajas que encontré fue poder realizar el TP desde casa, compartir ideas, ahorro de tiempo y dinero”.

Finalmente, se presenta una categoría distintiva nueva: la Sincronicidad, cuya relevancia desarrollaremos en distintas secciones. En este sentido, los estudiantes afirman: “Bamos entre todos desde distintas computadoras”, “Poder estar con tus compañeros al mismo tiempo”, “Fue muy practico ...ibamos arreglando o discutiendo ideas en el mismo momento por el chat del Google Drive”. Nos detenemos en este señalamiento que se presenta como una modalidad novedosa para los estudiantes. Más adelante, lo conceptualizaremos cabalmente. Ahora, nos basta con anticipar que este trabajo sincrónico con fines académicos parece ser, al menos en la experiencia de algunos, productivo: “no dispersarse en los momentos de reunirnos virtualmente, todos estábamos trabajando en el mismo momento”.

4.1.2 Usos y desusos del blog de aula

Un párrafo propio merece el análisis acerca de cuál fue el uso del blog de aula que se abrió para cada comisión. En realidad, de acuerdo con las expectativas que tenía la docente al momento de planificar esta experiencia de incorporación de TDI, ella había hipotetizado que el uso del blog de aula se iba a incrementar en función de otra experiencia previa en este mismo contexto educativo (Álvarez & Bassa, 2013). Es decir, ella había previsto que el uso de los DC iba a potenciar el uso de los blogs y que ambos espacios se retroalimentarían y que cada espacio podía aportar de manera complementaria a la enseñanza de la escritura.

Sin embargo, la experiencia realizada refutó categóricamente este supuesto de partida. Esto se puede verificar tanto en los registros de aula de la propia docente como en las encuestas y entrevistas realizadas a los estudiantes.

A lo largo de la cursada, la docente fue registrando una actitud de poco interés al espacio del blog de aula. Este fue introducido con posterioridad a la finalización del proceso de composición del primer TP, con la idea de publicar en ese espacio algunas producciones que podrían servir como “modelo” de resolución. Esta decisión tuvo que ver con dar tiempo a la introducción de la herramienta del DC, primero, para recién

después abrir otro entorno virtual. Esto sucedió como estaba planificado, y se publicaron en cada blog de aula TP n°1 que estaban bien resueltos. No obstante, los estudiantes no parecían muy interesados en ingresar al espacio, hecho que constató la docente cuando pocos se acercaban a los espacios de consulta sobre cómo acceder al blog. A su vez, esta falta de participación en ese espacio llevó a que la docente deje de lado consignas de intervención y comentario sobre las publicaciones de pares que había pensado realizar.

Por su parte, las respuestas a las preguntas sobre el uso del blog que se encuentran en las encuestas (preguntas 8, 9 y 10) confirman su rol accesorio en la realización de los trabajos de escritura. En la pregunta 8, en la que se consulta quiénes usaron este espacio virtual, se evidencia que más de la mitad de los estudiantes no lo han usado. A su vez, este porcentaje de quienes no han accedido al blog de aula aumenta al 61% en los estudiantes que trabajó en papel. De este modo, se confirma lo constatado por la docente en relación al desinterés por este espacio virtual.

Entre los motivos de la no consulta del blog encontramos tres motivos que fueron elegidos por más de un 25% de los estudiantes. La primera justificación fue que los estudiantes consideraron que les “alcanzaba con la clase presencial”, es decir, que no le asignaron una función productiva al blog. Como puede observarse en la Tabla 7 (ver Anexo II), en torno a este argumento hay paridad entre quienes trabajaron en P y en DC (58,8 y 63,6%, respectivamente). También son semejantes, tanto en P como en DC, los que respondieron que no ingresaron al espacio virtual “por no acordarse”, alrededor de un 46% en promedio.

La discrepancia significativa entre las razones de no ingreso se encuentra, por otra parte, en el tercer motivo en importancia: “No me gustan las tecnologías”, elegido en más de 25% entre quienes trabajaron en P, frente a un 4,5% de los que trabajaron en DC. Esta diferencia no sólo fundamenta el mayor total de estudiantes de P (frente a DC) que no ingresaron al blog (61% vs. 51%) sino que también da cuenta de cierta representación tecnofóbica (Burbules y Callister, 2001) que opera, como ya señalamos antes, en cómo los estudiantes se vinculan con tareas de escritura mediadas por tecnologías. Un buen ejemplo de esto es el estudiante que afirma que no usó el blog en relación con su desarrollo de la habilidad de escritura sino como cartelera de organización: “Entré para ver la fecha del primer parcial, porque no tengo computadora y no me llevo mucho con la enseñanza por computadora”.

Los que efectivamente hicieron uso del blog de aula (39% en P y 49% en DC) lo hicieron principalmente en relación con lo que conceptualizamos como ‘modelización’, siguiendo a Silvestri (2004) y a Alvarado (2001, 2007), quienes señalan

la importancia del trabajo con ejemplares modélicos de los géneros discursivos trabajados a partir de los cuales los estudiantes se apropian de los recursos propios de éstos, inclusive – dice Silvestri provocativamente- a través de la “copia”. Esto es consonante con una de las funciones cumplidas por este espacio virtual en una experiencia previa con blogs en este mismo contexto educativo (Álvarez y Bassa, 2013).

Así se constata en las respuestas de los estudiantes a la pregunta 9b que usamos para ejemplificar lo expuesto: “Para mirar los trabajos de otros de mis compañeros, ayudándome a darme una idea de como armar los textos”, “Para tener más ideas, otras formas”, “para ver la forma correcta de redactar las consignas y tener modelos buenos de las mismas. ... para utilizar expresiones o término que encontraba allí.”.

También hubo quienes mencionan (tanto en P como en DC) específicamente su uso como instrumento de repaso para el parcial: “Me sirvió para practicar y repasar para los parciales”, “Lo utilice antes del parcial para poder ver otras perspectivas, uso de conectores, organización de párrafos. Sinceramente me sirvió mucho a la hora de armar mi texto”. Lo mismo expresan dos de los cuatro entrevistados que usaron el blog: EDC2 lo hizo varias veces para resolver los TP y para el parcial; EDC4 ingresó sólo antes del primer parcial para mirar modelos.

Esta función de repaso y revisión para la evaluación que de otro modo es difícil en este tipo de materias en las que se ponen en juego habilidades está en línea con lo hallado en una experiencia previa en este contexto educativo (Álvarez & Bassa, 2013).z

Las otras dos entrevistas a estudiantes que ingresaron al blog dan información que nos permite delinear algunos fundamentos de la no productividad del espacio. En este sentido, EP 2 señala que ingresó al blog para subir su producción y, luego, antes del parcial. Sin embargo, critica “el formato” de ese espacio, en el que le resulta poco clara la organización de los textos subidos. Comenta además que no es un espacio propicio para hacer comentarios. Por su parte, EDC3 también subió su producción al blog y en comparación con su trabajo en el DC señala que este la tenía “ocupada”, en el sentido de que era suficiente. Estos aspectos entendemos marcan la diferencia entre el rol que tuvieron los blogs en otras experiencias de años anteriores (Reale, 2008 y Álvarez & Bassa, 2013, que analizan una experiencia de 2011 y 2012) y el que tuvieron en esta experiencia (de 2015). (Para indagar sobre limitaciones de los blogs en español, ver Álvarez, 2012).

En síntesis, la propuesta del trabajo con DC modificó los usos de los espacios digitales que en esta experiencia se propusieron para la enseñanza de la escritura.

Así, una herramienta de la palabra que jugó un rol importante en otra experiencia de enseñanza de escritura en el mismo contexto didáctico (Álvarez & Bassa, 2013), con la propuesta de la escritura en DC, adquiere un rol más accesorio.

Este resultado constituye el aspecto menos esperado de esta investigación acción, cuya docente tuvo que reevaluar y reformular algunas actividades que había diseñado para proponer en el blog ya que con la implementación del trabajo en los DC, estos fueron adquiriendo un rol protagónico en las tareas de escritura y los que trabajaron en P estaban lejos de interesarse por el blog de aula.

A su vez, esta reformulación nos llevó a preguntarnos por un aspecto central en el proceso de escritura, vinculada a la reflexión sobre lo que se está produciendo. En la experiencia de 2011 y 2012, que es antecedente de esta (Álvarez & Bassa, 2013), los blog favorecieron, entre otras cuestiones, un trabajo de revisión más profundo de los textos producidos por los estudiantes para ser publicados en el espacio virtual. Esto resultó en producciones con mayor número de correcciones, un aspecto generalmente desestimado en las entregas en papel, sólo dirigidas a la docente (Álvarez & Bassa, 2013).

Como ya hemos ido anticipando, algunas motivaciones y ventajas y desventajas analizadas dan cuenta de ciertos modos de organización para trabajar que tuvieron los grupos. En el siguiente apartado, entonces, estudiaremos este aspecto del trabajo grupal a partir de distintas categorías que consideramos pertinentes de la bibliografía de referencia.

4.2 En torno a la organización del proceso de escritura colaborativa

Las preguntas entonces que buscaremos responder en esta sección tienen que ver con cómo se organizan los grupos para trabajar en el proceso de escritura. Para responder a este interrogante, hemos examinado en las encuestas la pregunta que indaga sobre esto (pregunta 3), los comentarios pertinentes y ampliatorios de las entrevistas y del registro de clase de la docente.

La pregunta 3 de las encuestas, en este sentido, nos brindó abundante información sobre este aspecto ya que en ella se indagó primero de manera general acerca de cómo se organizaron los grupos y, luego, se pidió que detallaran específicamente como lo hicieron en cada proceso involucrado en la composición (siguiendo a Hayes y Flower, 1980).

Con el objetivo de analizar el proceso de organización hemos agrupado las respuestas de los estudiantes a partir de categorías conceptuales que hemos tomado de la literatura de referencia. Como desarrollamos en el capítulo 2 del marco teórico, para esto recurrimos a la taxonomía de Posner y Baeker (1992), luego ampliada por Lowry, Curtis y Lowry (2004) que nos permiten dar cuenta del proceso de escritura en relación con las *estrategias* y los *modos de trabajo* que cada grupo despliega. Además, el análisis de esta experiencia nos llevó a proponer un concepto propio, el de Entorno Grupal de Aprendizaje (EGA) que propone una reformulación del clásico término de Ardell & Castañeda (2013), Entorno Personal de Aprendizaje (Álvarez y Bassa, 2016), cuya exposición haremos más adelante.

Antes de exponer la información e interpretación de las matrices, nos detenemos a explicar por qué son cuatro (Matriz 5, 6, 7 y 8 en Anexo II). En la primera matriz, reunimos las respuestas de los estudiantes que dan cuenta de manera global de la organización del proceso de escritura. Es decir, que no discriminan en su respuesta los procesos de planificación, textualización y revisión por los que indagamos en las preguntas 3a, 3b y 3c, respectivamente. Luego, seleccionamos de las respuestas los fragmentos que refieren a cada proceso y con ellos hemos armado las siguientes tres matrices, una para cada proceso. Para señalar la correspondencia de los distintos fragmentos los hemos numerado con asteriscos (*).

En la exposición de nuestro análisis, en primer lugar, daremos cuenta de las *estrategias* utilizadas para realizar el trabajo práctico; luego, analizaremos su *modo de trabajo* y, por último, desarrollaremos la categoría propia de Entorno Grupal de Aprendizaje.

4.2.1 Las estrategias de escritura grupal

Recordamos que siguiendo a Posner y Baeker (1992) y a Lowry, Curtis y Lowry (2004), el concepto de *estrategia* refiere al plan de acción que usa un equipo para llevar adelante su tarea colaborativa de escritura. Así, ellos distinguen entre: la escritura individual de intercambio grupal (EIIG), la escritura individual secuencial (EIS), la escritura individual en paralelo (EIP), la escritura interactiva (EIA) y modos mixtos que combinan las anteriores, como ya detallamos en la sección correspondiente del capítulo 2.

Como se muestra en la Matriz 5 (ver Anexo II), las *estrategias* generales que podemos identificar, tanto en P como en DC, son la de escritura interactiva (EIA) y la de escritura individual en paralelo (EIP) (Posner y Baeker, 1992; Lowry, Curtis y Lowry, 2004). El criterio de construcción de la categoría EIA tuvo que ver con la explicitación de ‘debate’, ‘intercambio’ entre todos los participantes del grupo, que se condice con esta categoría que da cuenta de una escritura que es producto de la interacción entre los integrantes del subgrupo. Al igual que en otras respuestas ya analizadas, para expresar esta idea de discusión y negociación grupal los estudiantes usan el término de “puesta en común”, que toman de la dinámica de las clases presenciales. Como señalan tres de los entrevistados (EP1, EDC2 y EDC 3) que lograron un intercambio productivo en torno a las producciones, esta organización logró que los grupos discutieran no sólo cuestiones de contenido sino también diferentes alternativas de redacción. Así, los estudiantes que participaron de estas dinámicas, valoraron como altamente fructífero el trabajo en grupo.

Con la categoría de ‘Escritura individual en paralelo’ (EIP), describimos la estrategia en la que los estudiantes realizan la producción individualmente y luego ensamblan lo realizado. Sin embargo, dentro de esta categoría notamos una gran amplitud entre quienes logran realizar un intercambio en torno al ensamblaje (“Cada uno puso su trabajo y luego se debatieron las dudas y se hizo una puesta en común” y “Creamos un grupo en whatsapp...cada uno hacia el TP individualmente para luego compartirlo y... hacer una puesta en común.”, son ejemplos de eso) y quienes no lograron hacerlo (“La organización no fue buena, no lo revisamos, cada uno escribía la parte que le correspondía”). Como se evidencia en este fragmento, cuando no hay una instancia de discusión global a partir de las producciones individuales, los estudiantes no se sienten satisfechos con la tarea de escritura.

Esta misma variación de la EIP se observa en las entrevistas en profundidad en la que EDC1 participó de la estrategia de escritura en paralelo sin puesta en común evaluando que esto hizo que el trabajo pierda en coherencia global, mientras que EP 2

y EDC4 realizaron una puesta en común, a través de WA y del chat de FB respectivamente, y valoran productivamente el trabajo grupal en relación al texto.

En el proceso de planificación, distinguimos entre dos *actividades* (Posner y Baeker, 1992; Lowry, Curtis y Lowry, 2004) que aparecen delimitadas en las respuestas: la generación de ideas y su organización. Hecha esta aclaración, elaboramos con las respuestas a la pregunta 3a (ver Matriz 6 del Anexo II) tres categorías que dan cuenta de las *estrategias* puestas en juego específicamente en la planificación: la interactiva (PI), la generación de ideas en paralelo y su organización conjunta (PG en paralelo, PO conjunto) y la planificación en paralelo (PP). Como ya explicamos, la interactividad la vinculamos a la discusión grupal y en la planificación en paralelo encontramos una variedad seguida de ‘puesta en común’ y otra en la que esto no se da. Es interesante la variante híbrida PG en paralelo, PO conjunto que se evidencia en: “21*a) Cada una armaba el suyo y despues de debatia”, que coincide con comentarios apuntados en el registro de clase de la docente en la que varios estudiantes señalan que se reunían a planificar con el acuerdo previo de que cada uno lleve su plan resuelto. Esa modalidad de trabajo, según los estudiantes, hace la tarea más eficaz, aunque también se generaban discusiones acerca de las diferencias, que, a veces, se hacían difíciles de negociar.

En el proceso de textualización encontramos, en P y en DC, las reiteración de las estrategias interactivas (TI) y en paralelo (TP), en línea con lo que ya analizamos antes. Ejemplos de TI son: “Comentabamos las ideas e íbamos escribiendo y leyendo” y “Nos conectamos todos juntos para debatir y escribir.”; de TP son: “hacer cada una el trabajo, luego hacer la puesta común, debatiamos nuestras ideas en la Facu o por wpp” y “Cada integrante escribía un párrafo”. Como en los análisis ya expuestos, la estrategia en paralelo puede estar seguido o no de ‘puesta en común’ integradora (ver Matriz 7 del Anexo II).

Como estrategias distintivas, aparecen en este proceso la textualización individual del intercambio grupal (TIIG) y la textualización secuencial (TS). La TIIG se da tanto en P como en DC, aunque parece más claramente en P. Por ejemplo en: “Escribió uno mientras les mandabamos las ideas” o en “Cuando lo haciamos por wssp lo copiaba una y lo entregaba”. En cambio, la textualización secuencial (TS) se presenta solo en DC (“nos bamos pasando el turno”), posiblemente por la posibilidad de trabajo asincrónico en el mismo espacio escriturario.

En síntesis, podemos afirmar que en esta experiencia predominan las estrategias de escritura grupal interactivas y en paralelo, tanto si analiza la tarea compositiva en su totalidad como si se la desglosa en los procesos de planificación, textualización y revisión que la conforman. Ambas parecen resultar en interacciones

productivas en torno al texto en los grupos, siempre y cuando la estrategia en paralelo culmine con una 'puesta en común' que abra la discusión sobre el ensamblaje de la totalidad.

4.2.2 El modo de trabajo

En relación con el *modo de trabajo*, Posner y Baeker (1992) y Lowry, Curtis y Lowry (2004), como ya explicamos, proponen cuatro categorías que dependen del grado de proximidad y sincronidad. En esta experiencia, estos cuatro modos de trabajo posibles son: el presencial y el sincrónico no presencial, el asincrónico distribuido y el asincrónico en el DC o en otra herramienta digital.

En la pregunta por la organización global de los grupos (pregunta 3), el trabajo sincrónico aparece como categoría sólo para los que trabajaron en los DC (ver Matriz 5 del Anexo II). Ahí es mencionada como una forma de organización de la tarea de escritura, como una estrategia grupal para favorecer el trabajo interactivo. Los siguientes son algunos fragmentos de las respuestas que dan cuenta de esto: "Un horario compartido, para entrar al documento compartido...", "Nos organizamos en el momento en el que coincidimos horarios", "Establecíamos horarios para conectarnos". Esto se ratifica en el registro de la docente que anotó en varias oportunidades esta modalidad organizativa cuando en clase les preguntaba a los estudiantes cómo estaban llevando adelante los TP. Sobre esta forma de resolver la tarea, se indagó en las entrevistas en profundidad. En ellas hay dos estudiantes que trabajaron en DC (EDC2 y EDC3) que trabajaron sincrónicamente. En ambos casos, según afirman los entrevistados, esto favoreció un acercamiento a la escritura interactiva (EIA) y supuso una valoración muy positiva del intercambio y el trabajo grupal.

En el proceso de planificación, el modo de trabajo explicitado por los estudiantes tiene que ver con la sincronidad, virtual y principalmente presencial (ver Matriz 6 del Anexo II). Es interesante señalar que, tanto en DC como en P, los estudiantes señalan que se encontraron presencialmente para planificar y sólo una respuesta de trabajo en DC da cuenta de trabajo sincrónico para trabajar mediante WA.

En cuanto al modo de trabajo en la textualización, el tipo de sincronidad descripta difiere entre los que trabajan en DC, que recurren a una sincronidad virtual ("Nos conectamos todos juntos para debatir y escribir"), y los que lo hacen en P, que dan cuenta de encuentros presenciales ("para escribirlo nos juntábamos en clases"). (Ver Matriz 7 del Anexo II)

La misma segregación (sincronicidad virtual en DC y sincronicidad presencial en P) se reitera en lo enunciado para el proceso de revisión (ver Matriz 8 del Anexo II). El encuentro sincrónico virtual de revisión a veces está integrado al de textualización (“Fuimos escribiendo todos al mismo tiempo como para revisarlo”), o bien delimitado en un tiempo específico (“Acordamos otro día para revisarlo y entregarlo. Muy bueno el documento compartido.”). Por otra parte, la revisión presencial se realiza vinculada al horario de clases: “En clase antes de entregarlo”, “los revisamos horas antes del horario de lengua en la facultad”. Los que trabajaron en DC también lo hicieron de manera asincrónica: “a medida que podíamos conectarnos”.

De este modo, podemos señalar que los estudiantes intentaron llevar adelante modos de trabajo sincrónico (presencial y tecnológicamente mediado) en al menos algún momento de la tarea de escritura colaborativa para garantizar así una interacción más inmediata. En la planificación, esto fue resuelto de manera mayoritaria a través de encuentros presenciales, aunque también se refieren intercambios por medios digitales. En la textualización y la revisión, la sincronicidad se distribuye, a primera vista, presencial en P y mediada tecnológicamente en DC. Sin embargo, una indagación más detenida muestra que tanto en P como en DC los grupos que logran una interacción más efectiva tienden a construir espacios de intercambio tecnológicamente mediados para favorecer el intercambio sincrónico. Desarrollaremos esto en el siguiente apartado.

4.2.3 Entornos de aprendizaje: hacia su construcción conjunta

Como decíamos, para favorecer el intercambio sincrónico, los estudiantes (tanto los que trabajaron en P como en DC) han recurrido a diversas herramientas digitales para coordinar, organizar o, más directamente, realizar ahí la interacción necesaria en una tarea de escritura colaborativa. Nos referimos al uso que, en esta experiencia, han realizado los grupos de los audios, las fotos y los chat de WA, del chat de FB, de videoconferencias por Skype y del correo electrónico, en ese orden de frecuencia, para llevar adelante la tarea compositiva.

Para dar cuenta de esto, que aparece referido con recurrencia en las respuestas de la pregunta 3 (acerca de la organización grupal), proponemos la categoría de Entorno Grupal de Aprendizaje (EGA). Esta noción ya fue presentada en un trabajo previo y parcial de esta experiencia (Álvarez y Bassa, 2016). En él, explicamos que esta conceptualización parte de una reformulación de *Entornos Personales de Aprendizaje* (EPA), la traducción del término *Personal Learning Environment* (PLE), cuya interpretación tomamos de Adell Segura y Castañeda

Quintero (2010). Como ya explicamos en el capítulo 2, para ellos, este término apunta a dar cuenta de las transformaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje que se ponen en juego con el acceso ampliado a Internet y a redes sociales.

Recordamos, entonces, que el concepto de PLE, que en adelante designaremos como EPA, usando sus siglas en español, alude al conjunto de herramientas, actividades e interacciones que realizan los sujetos para aprender, explorando el espacio 'no formal' de aprendizaje que se expande en particular a partir de la Internet 2.0. Insistimos, nuevamente, en que el aporte de Adell Segura y Castañeda Quintero (2010) se vincula con el énfasis que hacen del aspecto pedagógico que supone pensar el aprendizaje en términos de EPA.

Vale destacar que el concepto de EPA hace hincapié en el aspecto constructivo del entorno, que ubica al estudiante en un rol activo frente a la configuración de sus aprendizajes. Así esta conceptualización, como señalan Adell Segura y Castañeda Quintero (2010), busca subrayar la relevancia de la contribución a una "cultura educativa y organizativa" que promueve la autorganización de los aprendices.

Como anticipamos, en esta experiencia registramos que cada grupo fue elaborando toda una serie de recursos y estrategias para poder realizar la tarea. Imprevistamente para la investigadora docente, que había esperado que los estudiantes trabajarían casi principalmente en los espacios propuestos (DC y blogs de aula), los resultados de la experiencia muestran que cada grupo desplegó diversos espacios mediados tecnológicamente para desarrollar la tarea de escritura colaborativa.

De ahí que propusimos el concepto de Entorno grupal de aprendizaje (EGA) para dar cuenta de la configuración de espacios y actividades de trabajo que llevó adelante cada grupo, con el mismo énfasis en lo pedagógico que el concepto fundante (Álvarez y Bassa, 2016).

Como puede observarse en las cuatro matrices que armamos con las respuestas de la pregunta 3, en la que los estudiantes respondieron acerca de la organización grupal (ver Matriz 5, 6,7 y 8 del Anexo II), hemos construido la categoría de EGA para dar cuenta de los espacios digitales de intercambio grupal. Para nuestra sorpresa, estos espacios son mencionados como relevantes a la organización grupal tanto en los que trabajaron en DC como aquellos que lo hicieron en P.

En relación con su importancia en cada proceso de la escritura colaborativa, el EGA aparece mencionado tanto en la planificación y la textualización como en la revisión. Se presenta muy recurrentemente mencionado en la planificación, en la que predomina el uso de WA (principalmente audio), el chat de FB y Skype. Destacamos que estos espacios favorecen un intercambio inmediato que permite "un ida y vuelta"

fluido (como señala la entrevistada EP2), sin dilación. Junto con la planificación del texto a producir, como constatan varias respuestas, los estudiantes también usan estos medios para dividir (si usan estrategias en paralelo) o para organizar cómo seguir con la tarea (“Nos organizamos mediante con grupo de wp” y “Whatsapp, dividíamos por este medio las tareas”, son ejemplos de esto).

En la textualización, también las respuestas de las encuestas, dan cuenta de la construcción de diversos EGA, en los que vuelven a aparecer el trabajo en WA y en chat de FB y, específicamente, el correo para los que trabajan en papel y en el trabajo de intercambio en el DC para los que eligieron esta modalidad.

En la revisión, los EGA que se describen en las encuestas refieren nuevamente al uso de audio de WA (“Todo por medio del celular por audios”, “Al momento de revisar nos dejamos comentarios por el grupo de Whatsapp”), tanto en P como en DC, además del uso del mismo DC. Estas respuestas evidencian asimismo el uso de “fotos de WA” en ambas modalidades, que hasta ahora no habían aparecido: “Lo revisamos pasandonos las fotos de la tarea mediante whatsapp. Uno se encargaba de escribirlo al documento compartido”, “nos mandamos fotos de lo que se había escrito y se discutió [por WA]”.

Como puede inferirse, el concepto de EGA se propone, a partir de esta experiencia, no sólo en relación con el uso de Internet y sus redes sociales (en la que se centraba más el concepto de EPA) sino en el marco de la cultura digital en general, ya que tienen mucha importancia las aplicaciones de la telefonía celular, que son de amplísimo uso en nuestro país y, sobre todo, en el rango etario al que pertenecen la gran mayoría de los estudiantes (Mitchelstein, 2018). En este sentido, esta noción –al menos tal como se manifiesta en esta situación educativa- involucra principalmente al celular, que, en la práctica, es más ubicuo que la computadora. Además, se trata de un dispositivo de acceso personal (en el sentido de individual), mientras que la computadora, lejos de ser una verdadera “personal computer” en este contexto, es un artefacto que se comparte usualmente con quienes se convive. Esto se menciona reiteradamente en el registro de clase en el que la computadora de la casa de los estudiantes es compartida con hermanos, padres, hijos, etc.

A partir del concepto de EGA, entendemos que no sólo aquellos que eligieron trabajar en DC realizaron una tarea de escritura grupal mediada por tecnología digital sino que en realidad todos lo hicieron ya que recurrieron a diversos entornos para llevar a cabo, al menos, alguna parte del proceso compositivo.

En esta sección, entonces, hemos dado cuenta de las estrategias, modos y entornos que despliegan los grupos para organizarse en la tarea de escribir conjuntamente. A continuación, indagaremos respecto de las consideraciones de los

estudiantes acerca de sus producciones colaborativas y analizaremos las características de las reflexiones metalingüísticas en la escritura colaborativa realizada en los DC.

4.3 Acerca de los aspectos textuales y la actividad de reflexión metalingüística en la escritura colaborativa

Para la didáctica de la escritura, la producción colaborativa y, en particular, aquella mediada por tecnologías digitales, adquiere significación en tanto se ha mostrado que puede contribuir con un buen desarrollo de la producción textual (Goldberg, Russell y Cook, 2003; Passig y Schwartz, 2007; Álvarez y Bassa, 2013, entre otros).

Para estudiar en qué medida la EC contribuyó a composiciones logradas, hemos recurrido a tres ejes de análisis: en primer lugar, indagamos en las valoraciones de los estudiantes sobre la EC en esta experiencia; en segundo lugar, ponderamos las evaluaciones que ellos hacen de distintos aspectos textuales de sus producciones y, finalmente, analizamos las interacciones entre los estudiantes y con el texto que quedan registrados en los DC.

4.3.1 Valoraciones acerca de la producción conjunta

En primer lugar, nos interesa indagar en cuáles son las valoraciones de los estudiantes en relación con la experiencia de EC propuesta. Para esto, analizaremos la pregunta 5 de las encuestas que examina esta cuestión. En esta pregunta se les pide a los estudiantes que elijan la o las opciones (se puede elegir más de una) que más representan sus ponderaciones.

Antes de avanzar con el análisis del resultado de la encuesta, nos detendremos en explicar cómo fueron construidas las opciones dadas. Estas apuntaban a indagar sobre tres aspectos que fueron anticipados como “posibles resistencias” a la propuesta de EC en el registro de la docente. Estas resistencias se relacionaban con tres tipos de “prejuicios” que, según ella, suelen tener algunos estudiantes frente a la tarea de escritura en grupo: a) no todos los integrantes aportan de forma equitativa; b) el aprendizaje individual es mayor en la escritura individual que en la grupal y c) los resultados de la escritura conjunta son de menor calidad que la escritura individual. El fundamento de estas resistencias anticipadas provenía de la experiencia de la docente en cursos de años anteriores en el mismo contexto educativo.

Para indagar sobre esto, se enunciaron las opciones que pueden verse en la Tabla 1 más abajo. Como puede verse, en ellas se busca estudiar si después de la experiencia se verifican estas resistencias o no.

Tabla 1: Valoraciones respecto de la escritura grupal

Opciones	P	DC
	%*	%*
5) Respecto de la escritura grupal		
a) entiende que sólo algunos de los participantes la llevaron adelante	31	34
b) considera que todos los participantes contribuyeron al resultado final	41	56
c) le sirvió para mejorar aspectos de su escritura individual	56	52
d) llevó a que el trabajo entregado esté mejor elaborado que si lo hubiese hecho de manera individual	72	52
e) llevó a que el trabajo entregado esté peor elaborado que si lo hubiese hecho de manera individual	3	2

* Los porcentajes (redondeados) no suman 100 ya que se podían elegir varias opciones

Elaborada a partir de los datos relevados en la pregunta 5 de las encuestas

En función de las respuestas obtenidas, que presentamos en la misma Tabla 1, se observa que las tres opciones más elegidas - b), c) y d) – niegan las resistencias anticipadas. Interpretaremos estos resultados de manera conjunta, dado que tanto en P como en DC las tres opciones más elegidas coinciden. Más precisamente, podemos señalar, en primer lugar, que los estudiantes que entendieron que hubo participación grupal equitativa fueron más que los que consideran que fue resultado del trabajo de algunos. Sin embargo, el hecho de que un tercio de los estudiantes haya elegido esta última opción nos indica que aún falta intervención pedagógica en este aspecto.

Luego, es auspicioso que más de la mitad de los estudiantes haya conceptualizado a la EC como potenciadora de la escritura individual (opción c). Como ya señalamos, en esta investigación, sostenemos, con Anijovich et al. (2009), que el trabajo colaborativo genuino es aquel que potencia el aprendizaje individual. Sin embargo, entendemos las dificultades que muchas veces supone llevar esto a la práctica en el transcurso de una materia cuatrimestral.

Finalmente, es significativamente mayor la cantidad de estudiantes que evalúan que la escritura grupal implicó una producción mejor elaborada que el trabajo individual que la escasa cantidad que considera lo contrario (dos estudiantes en total: uno que trabajó en P y otro en DC). Interpretamos esto como uno de los indicios de trabajo colaborativo, ya que como demuestran distintos estudios ya mencionados, el

logro de la genuina interacción y negociación entre pares contribuye a las composiciones más logradas (Goldberg, Russell y Cook, 2003; Passig y Schwartz, 2007; Álvarez y Bassa, 2013) y nos parece que esto es entendido así por los estudiantes.

En el mismo sentido, en las entrevistas en profundidad, los seis entrevistados consideran que el resultado del trabajo grupal es superior al trabajo individual y que les sirvió para apropiarse de estrategias y recursos para su propia escritura. En relación con la participación equitativa, un entrevistado (EDC1) da cuenta de cierta disconformidad del aporte realizado por cada uno. Es interesante que en su relato él señala que le planteó a su compañero después del primer TP que en el segundo él tendría que “hacer más”. Según él, esto ayudó a que participara más aunque él igual sintió que no llegó a ser del todo equitativo.

Sobre este aspecto, la docente ha registrado varios grupos en los que se presentaron problemas, que fueron planteados a la docente. Estos abarcaron desde la dificultad de la reunión presencial hasta la distribución de participaciones. Un problema particular que se presentó para el segundo TP fue la reconfiguración de algunos grupos en función de que algunos compañeros habían dejado la cursada.³ Sin embargo, salvo en un grupo, los estudiantes resolvieron estas diferencias entre ellos y establecieron dinámicas grupales productivas, que se consolidaron más plenamente en el segundo trabajo práctico.

4.3.2 Evaluaciones de los aspectos textuales de la composición grupal

Frente a esta evaluación de escritura grupal bien lograda, entonces, nos interesa analizar dos cuestiones: por un lado, indagar qué aspectos de los textos producidos colaborativamente fueron considerados como bien resueltos y cuáles no; por otro, estudiar si se presentan diferencias entre estos aspectos entre quienes trabajaron en P y en DC.

Para esto recurriremos a las encuestas y a las entrevistas en profundidad. En el primer instrumento, la pregunta 6, en primer lugar, solicita la evaluación de distintos aspectos de la escritura grupal (con opciones cerradas y no excluyentes) y luego, se les pide a los estudiantes una justificación o comentario al respecto.

Así, se les pide a los estudiantes que evalúen como Muy Buena, Buena o Regular las siguientes dimensiones textuales: Organización en párrafos, Puntuación,

³ La deserción posterior al primer parcial en el Curso de Ingreso de la UNQ ha sido una lamentable realidad. Vale aclarar que muchas veces esto tiene que ver más con los obstáculos que encuentran en otras materias de este como Matemáticas o Físico-química que con Lengua.

Uso de conectores, Claridad, Precisión léxica y Delegación de la enunciación. Aclaremos que todos estos aspectos fueron trabajados en clase tanto de manera práctica como de manera conceptual, es decir, son parámetros de análisis que no se presentan en las encuestas descontextualizadamente sino que se retoman de la forma de abordar las producciones propias y ajenas en clase.

Los resultados de esta pregunta fueron procesados para armar la Tabla 2 con las opciones cerradas (más abajo y en Anexo) y la Matriz 10 con las respuestas a la pregunta abierta, en la que se solicitaban justificaciones o comentarios (ver Anexo).

Tabla 2: Evaluación de los distintos aspectos de la escritura grupal

P %			Aspecto evaluado de la escritura grupal	DC %		
MB	B	R		MB	B	R
48	48	4	Organización en párrafos	61	39	
10	77	13	Puntuación	44	51	5
52	45	3	Uso de conectores	67	28	5
44	50	6	Claridad	50	38	12
20	57	23	Precisión léxica	24	60	16
31	66	3	Delegación de la enunciación	45	45	10

Elaborada a partir de los datos relevados en la pregunta 6 de las encuestas

En relación con la organización en párrafos, la enorme mayoría de los encuestados considera que este aspecto fue muy bien o bien resuelto en las producciones (sólo un 4% de los que trabajaron en P evaluaron como regular este parámetro). Comparativamente, se trata del aspecto con menos evaluaciones regulares. De hecho, en las respuestas abiertas, es uno de los dos aspectos, junto ‘Delegación de la enunciación’, que no fue comentado negativamente (Ver Matriz 10 del Anexo II en la que las respuestas resaltadas dan cuenta de una limitación u obstáculo señalado por los estudiantes). Los que siguen son algunos comentarios ilustrativos en este sentido: “La organización en párrafos se facilitó de gran manera, y se puede realizar un texto muchísimo más claro que realizando individualmente” y “el organizar por párrafos los textos, ayuda a planificar lo que uno desea escribir”. Esta dimensión estructural parecería ser especialmente favorecida por el intercambio entre pares, que se genera a partir de la exigencia de presentar la planificación del texto a producir.

La misma consideración acerca de la importancia estructural de la organización en párrafos es mencionada en las entrevistas en profundidad. EDC3 especifica que le sirve como herramienta “para arrancar a escribir”. Y dos de los entrevistados (EP2 y EDC3), recientemente salidos del secundario, critican el no haber visto este contenido en ese nivel puesto que esto los hubiese ayudado a escribir.

Respecto de la puntuación, observamos que los comentarios de los encuestados se dividen entre quienes lo consideran un aspecto logrado y quienes lo percibieron como una dificultad que no se ha podido resolver satisfactoriamente (ver Matriz 10 en el Anexo). Al respecto, uno de los entrevistados señala que le hubiese gustado aprender más sobre puntuación (EP1). Otro de ellos (EDC2) refiere su dificultad con la puntuación en los siguientes términos: “como que entiendo la explicación general pero después en el texto no es tan fácil. Y eso hizo que no podamos corregir tanto ese aspecto”. Como sucede con otros aspectos, como la precisión léxica, entendemos que la puntuación en el trabajo colaborativo se encuentra limitada ya que la modelización que se puede hacer en el sentido de ‘usos de puntuación’ requiere de una transferibilidad compleja a otros contextos textuales.

En cuanto al uso de conectores, resulta ser el aspecto que ha sido evaluado con más cantidad de ‘MB’ tanto en P como en DC (ver Tabla 2). Esta evaluación también es verificada en el registro de la docente que en las clases recibe comentarios favorables cuando se realiza la construcción colectiva del apéndice de conectores. En general, los estudiantes valoran la ‘utilidad’ de este listado, que, como ya dijimos, parte del trabajo inductivo y contextualizado con los textos.

Asimismo, en la Matriz 10 (ver Anexo), se reiteran los comentarios en este sentido: “el uso de conectores estuvo bueno porque no lo conocía.”, “Los conectores fueron de mucha ayuda”, “El amplio uso de conectores y las delegaciones me permitió mejorar mi forma de redacción y de expresarme”. A su vez, hay quienes mencionan el trabajo colaborativo en torno a este aspecto: “A la hora de la organización de párrafos, utilización de conectores y delegaciones me sirvió mucho tener grupo”. En esta misma línea, uno de los entrevistados (EDC1) afirma su utilidad como referencia a la hora de escribir entre varios: “Nos sirvió como grupo cuando discutíamos sobre conectores”. Con todo, hay limitaciones de este uso que se vinculan con su adecuación al contexto que se evidencia, por ejemplo, en la siguiente respuesta de las encuestas: “Lamentablemente, muchas veces se presentaron problemas en cuanto a que conector es el más adecuado”.

Por otro lado, la claridad es un aspecto que no es especialmente mal evaluado en las producciones colaborativas en las opciones cerradas (ver Tabla 2). Sin embargo, es comentada negativamente en la sección abierta de la pregunta 6 de la

encuesta: “la claridad del texto de algunos compañeros deja mucho que desear” y “En algunas circunstancias el texto no quedaba demasiado claro debido a las diferentes opiniones que el texto sería más claro cuando lo desarrolla uno mismo ya que se toma un solo punto de vista.” (ver Matriz 10 en el Anexo). Como puede observarse, lo que se critica en estas respuestas no es la claridad propia sino la de los pares. Esto, desde la perspectiva de la EC que nos interesa, se puede pensar como una limitación de la negociación en el intercambio, como una interacción no plenamente generadora de un producto colaborativo.

En cuanto a la precisión, fue el aspecto que más evaluaciones regulares recibió entre las opciones cerradas. Además los encuestados lo identificaron como el aspecto más difícil de ‘aprender’ puesto que, tal como se observa en la Matriz 10, fue evaluado como el más complejo: “no comprendí como se precisaba el léxico”, “La precisión del léxico me pareció medio difícil y confuso.”, “Precisión de léxico se te complica mucho.” y “Lamentablemente, muchas veces se presentaron problemas en cuanto a (...) la búsqueda de términos clave para el texto”. En el mismo sentido, el entrevistado EDC1 afirma: “No me doy cuenta cuando me equivoco con el vocabulario.”. Sin embargo, a pesar de que es claramente la dimensión evaluada como más compleja, fue, en algunos casos, objeto de intercambio colaborativo: “El léxico fue un tema complicado para algunos, los que entendían los ayudaban y se hacía un buen trabajo grupal.”

En este aspecto, como anticipamos, entendemos sucede que el potencial de lo colaborativo tiene el alcance limitado al vocabulario que maneja cada integrante del grupo, sumado, claro, a lo que se haya visto en clase, que en siempre será acotado en relación con las posibles necesidades de textos sobre temáticas diversas. Así, el desarrollo más cabal de este aspecto necesita de un trabajo acumulativo de más de un cuatrimestre, al que entendemos apenas ha aportado esta materia introductoria.

El recurso de delegación de la enunciación, por su parte, es ponderado relativamente bien en las opciones cerradas (ver la Tabla 2) y en los comentarios complementarios: “El amplio uso de conectores y las delegaciones me permitió mejorar mi forma de redacción y de expresarme”. En esta respuesta es interesante que se nombre este recurso junto con los conectores ya que ambos comparten esta evaluación como ‘herramientas útiles’ a la hora de escribir grupalmente. Así, los entrevistados mencionan que es práctico “tenerlos a mano” (EP1) para “para armar el texto.” (EDC4).

En síntesis, si ordenamos de mayor a menor los aspectos evaluados como mejor logrados en la escritura grupal a partir de su ponderación global⁴, obtenemos el

⁴ Sin querer hacer un tratamiento cuantitativo de los datos pero a fin de establecer relaciones entre los aspectos textuales sometidos a evaluación, hemos multiplicado por 3 los porcentajes

siguiente ordenamiento: Organización en párrafos, Uso de conectores, Claridad, Delegación de la enunciación, Puntuación y Precisión léxica.

De los mejor logrados, organización en párrafos, uso de conectores y delegación de la enunciación recordamos que son temas que fueron trabajados en clase, tanto analítica como productivamente. A partir de esto los estudiantes disponían de varios 'modelos' a los que remitirse en el proceso compositivo. Además, como ya se explicó, los estudiantes fueron compilando en un apartado conectores y expresiones para delegar la enunciación que cumplían esta función de 'caja de herramientas'.

Por el contrario, la puntuación y la precisión léxica requieren de 'cajas de herramientas' más complejas y no tan sistematizables en el corto plazo. Por lo tanto, hipotetizamos que respecto de estos saberes la interacción entre pares se realiza dentro de las limitaciones dadas, por ejemplo en el caso de la precisión léxica, por el vocabulario conocido por los integrantes del grupo sobre determinado tema.

Con esto apuntamos a proponer que la intervención docente en cada uno de estos aspectos agrupados podría ser diferente. En ambos casos, consideramos necesaria su enseñanza explícita antes de la consigna de escritura a través de modelos y análisis y producciones conjuntas (como ya explicamos) y luego en una devolución grupal para reflexionar sobre los errores más frecuentes. Sin embargo, invitamos en otras experiencias semejantes, a explorar la posibilidad de una intervención de la docente antes de la entrega del trabajo en las dimensiones de puntuación y de precisión léxica en las que la docente realice la edición y el grupo tenga que justificarla. Con esto, exigimos la actividad metalingüística grupal, que permitirá el desarrollo de la experticia en estos aspectos.

Por otra parte, nos interesa contrastar las evaluaciones hechas de los distintos aspectos textuales resueltos en P y DC. Para esto, construimos la Tabla 6 (ver Anexo), en la que ponderamos los porcentajes de las evaluaciones de MB (multiplicando por 3), de B (por 2) y de R (por 1).

En ella se observa que ningún aspecto fue evaluado como mejor resuelto en P que en DC. Y sólo el aspecto 'Claridad' fue evaluado como equivalentemente logrado en ambas modalidades. En otras palabras, los diversos aspectos de los textos escritos en el documento compartido fueron evaluados como mejor logrados que en P. Este dato nos resulta sumamente relevante ya que confirma otras investigaciones en este

de MB, por 2 los porcentajes de B y por 1 los R. A partir de esto obtenemos una ponderación de cada aspecto en P y en DC (ver columna P en la Tabla 6 del Anexo). Luego, sumamos estos dos resultados referidos a cada aspecto y obtenemos cifras numéricas que nos permiten precisar el ordenamiento propuesto, con propósitos meramente interpretativos.

sentido que, como ya mencionamos, muestran la incidencia productiva de la mediación tecnológica en la EC (Goldberg, Russell y Cook, 2003; Passig y Schwartz, 2007; Álvarez y Bassa, 2013).

Asimismo, nos interesa destacar que los aspectos en los que más diferencia de valoración hallamos entre DC y P en esta experiencia son la puntuación, la organización en párrafos y el uso de conectores. Para explicar esto, por un lado, nos referenciamos en Goldberg, Russell & Cook (2003), quienes hacen hincapié en que el aspecto más destacadamente favorecido por la escritura colaborativa en línea es el vinculado a la organización estructural de los textos. En este sentido, estos tres aspectos y, sobre todo, la organización en párrafos hacen a la estructura compositiva. Además, en línea con otros antecedentes (Reale, 2008; Álvarez & Bassa, 2013), entendemos que el uso de conectores y la puntuación están mejor logrados en los DC dado que son objeto de mayor revisión y de un control más cuidado. Coincidentemente, el registro de clase de la docente da cuenta, durante la corrección de los textos, que de manera global, aquellos realizados en DC presentan, globalmente, mejor estructuración y una revisión más cuidada. Esto se vincula, en cierta medida, con la representación más cercana a la 'publicación real' que adquieren los espacios digitales académicos (recordemos que se trata de un documento compartido con la docente). Como ya señalan Alvarado (2001) y Silvestri (2004) el publicar 'para otros' favorece una revisión más profunda.

A su vez, los DC brindan la posibilidad de realizar comentarios entre sus editores, lo que permite potenciar el proceso de revisión, en el que se reformulan los textos. En la siguiente sección, nos detenemos en estudiar los comentarios y reformulaciones que registra el DC en su alcance didáctico.

4.3.3 La reflexión metalingüística y la escritura colaborativa en los documentos compartidos

Como ya señalamos en la sección correspondiente del cap. 2, la reflexión metalingüística es una operación clave en la producción de textos bien logrados. Contribuye, así, a la conformación de escritores expertos, que puedan ajustar sus textos a diversos contextos de producción (Brucart, 2000; Otañi y Gaspar, 2001; Di Tullio, 2002, 2005; Ciapuscio, 2006; Alvarado, 2007).

Una de las potencialidades del uso de los DC como espacio de escritura colaborativa desde la perspectiva de la enseñanza de la escritura, es que distintas herramientas propias de esta aplicación permiten registrar (y estudiar) diversos niveles de reflexión metalingüística. Recordamos que entendemos por actividad

metalingüística un amplio espectro de operaciones de corrección, manipulación y reformulación lingüística con distintos grados de elaboración y de uso de metalenguaje (Rodríguez Gonzalo, 2012).

Por eso, en esta sección, puntualmente analizamos algunos intercambios realizados en los documentos compartidos grupales a través de la función “Comentario” y aquellas reescrituras registradas en el “Historial de revisión”. Esto lo hacemos entendiendo que estos dos espacios evidencian la interacción y la negociación propia del trabajo colaborativo, que manifiestan cierta reflexión acerca del lenguaje. En esta sección, entonces, nos preguntamos qué tipo de reflexiones se movilizaron en esta experiencia de escritura conjunta.

Para ordenar el análisis de las intervenciones de los estudiantes en los DC seguimos las categorías explicadas en la sección correspondiente del marco teórico. Así, indagamos en las características de la actividad metalingüística desplegada por los escritores de los documentos compartidos.

Esta actividad podemos organizarla en, por un lado, los comentarios metadiscursivos (que a través de la función “Comentario” del DC discuten analíticamente sobre los textos que deben analizar y sobre el proceso de escritura) y, por otro, en las huellas de los procesos de reformulación (registradas en el Historial del DC).

Los comentarios metadiscursivos se realizan a través de la función Comentario de los DC. Estas intervenciones abarcan dos temáticas: una que discute sobre los textos analizados y otra que comenta el propio trabajo de producción.

A continuación, ejemplificamos algunos de los comentarios que manifiestan el intercambio dado en torno a los textos fuente que deben analizar:⁵

- a) “No estoy seguro de que sea argumentativo. En mi opinión es explicativo (para mi no plantea un debate de el lenguaje corporal, sino que explica como es que se ve cuando alguien engaña)”
- b) [Respecto de los saberes del enunciador] “Me parece que también posee saberes relacionados al psicoanálisis”
- c) [En relación con el análisis del código ideológico] “Puede ser que haya uno: Todas las personas mienten o engañan. Yo lo digo por la primera frase que puso de freud”

⁵ Recordamos que en ambos TP (TP n°1 Análisis de la situación comunicativa y TP n°2 Contratapa de libro de no ficción), la tarea comienza con el análisis de un texto fuente o del paratexto del libro a partir del cual los estudiantes deben inferir diversas dimensiones analíticas trabajadas en clase.

En ellos, se muestra cómo el uso de la función Comentario de los DC, al poner por escrito los posicionamientos de los estudiantes, promueve el uso de modalizadores epistémicos de manera no explícita (subrayados en los fragmentos). Se trata de las siguientes expresiones que manifiestan la elaboración conceptual: “No estoy seguro de que”, “En mi opinión”, “Me parece que”, “Puede ser que”, entre otros. Señalamos, a su vez, que estos modalizadores son poco frecuentes en las discusiones orales en el aula, y que, en este sentido, el tener que “dejar por escrito” la diferencia con el compañero en un documento al que también tiene acceso la docente convoca recursos menos usados en otros contextos.

Asimismo, en estos intercambios se evidencian (destacados con negrita en los ejemplos) fundamentos de las posiciones en pugna. Esta argumentación más precisa (por ejemplo: sustentada en frases textuales) es exigida por tratarse de un intercambio escrito asincrónico y registrado. Destacamos, en este sentido, que estos comentarios le llegan por correo electrónico a la docente y que eso, probablemente, conlleve cierto “cuidado” en su formulación.

Así, podemos señalar que este tipo de intercambio moviliza ciertos recursos de modalización y de fundamentación de las propias intervenciones que podemos pensar como evidencia de actividad metalingüística consciente, no verbalizada con terminología, pero adecuada al novedoso contexto que propone la mediación del documento compartido: se trata de un comentario escrito dirigido a pares y a la docente.

Por otra parte, como anticipamos, los comentarios metadiscursivos abordan ciertas discusiones acerca del proceso de escritura que se está realizando y tienen carácter evaluativo. Esto se puede ilustrar con los siguientes casos:

a) “Al final de que se va a tratar cada párrafo?”

b) “acá **faltaría** poner algo relacionado con las repercusiones que tuvo el libro, como había dicho caro hoy, que alguien siguió los consejos y le fue bien, etc. Porque si no, para mi queda muy corto... pero bueno, dps lo vemos! venimos bien.. (creo) jajajaa”

“Si, le falta algo. Igual esta quedando bien, falta que se nos prenda la lamparita y agregar algo más sobre lo que trata el libro. Igual me gusta”

c) “chicos, ya esta.. revisenlo, nos vemos el viernes!”

En el primer ejemplo a) observamos una intervención que remite al trabajo en clase en relación con la planificación temática por párrafos de la contratapa. En el caso b), por su parte, los estudiantes están evaluando la planificación de la producción para

indicar un error frecuente en las contratapas vinculado a la falta de desarrollo del texto. Se explicita entonces esa “falta” (en negrita) que marca una diferencia entre lo realizado y la planificación previa. Es interesante además cómo se retoman discusiones presenciales entre pares (“como había dicho caro hoy”) para relacionarlas con la evaluación que se está haciendo del proceso de escritura. Así, los comentarios se piensan en continuidad con intercambios previos. El ítem c) muestra, por último, la conciencia de la finalización del primer borrador del texto colaborativo para dar pie a su revisión, colectiva también.

En resumen, los comentarios metadiscursivos evidencian una actividad metalingüística consciente que los estudiantes verbalizan en lenguaje coloquial (“le falta algo”). Solo aparece cierta terminología básica (la noción de párrafo y de revisión de un texto) que da cuenta de una evaluación grupal acerca de cómo evaluar y continuar el proceso de escritura. El hecho de que estos intercambios sean accesibles para la docente, le permite, además, verificar qué aspectos del trabajo en clase referentes al proceso de escritura son incorporados en la práctica de escritura efectiva de los grupos.

Por otro lado, la composición grupal en los DC muestra otro tipo de actividad metalingüística a la que accedemos a través del registro del Historial de revisión de forma detallada⁶, que podemos denominar como las huellas de los procesos de reformulación. Con esto nos referimos a las marcas que indican las distintas correcciones o reescrituras que se realizan en el proceso de constitución de los textos. Estas reformulaciones son de diversos tipos. A continuación ilustramos casos de tres tipos diferentes de reformulaciones: las sintácticas, las léxicas y las vinculadas a ortografía y puntuación.

Las reescrituras sintácticas reorganizan o completan la información oracional para que esta sea más clara. Es interesante que hay casos en los que la paráfrasis transforma una oración bien constituida por otra, también adecuada.

Un ejemplo de esto es:

“Por lo tanto el marco de referencia espacio temporal difiere entre destinador y destinatario ~~de producción es diferente al de recepción.~~” (Las diferencias de

⁶ El acceso al registro del Historial, como ya señalamos, lo tiene quien abre el documento. En esta experiencia la docente previó hacerlo para poder asegurarse el acceso al proceso de escritura, sabiendo que configuraría material de indagación didáctica. Sin embargo, a la hora de recorrer los cambios realizados, la docente investigadora halló que es bastante engorroso rastrear los cambios realizados. En base a experiencias posteriores que la que aquí se realiza entendemos que hay otras herramientas de los DC que puede contribuir a explicitar el trabajo de reescritura y revisión. Hacia el final de esta sección haremos una propuesta en tal sentido.

color marcan las correcciones).”

A partir de este caso, podemos pensar que el fundamento de la modificación tiene que ver con entender que la reescritura posee un registro más adecuado al ámbito académico.

Otra corrección interesante se evidencia en “~~Knapp~~, Mark Knapp” en la que se corrige un error frecuente que distingue la forma de presentar los datos de los autores en una referencia bibliográfica y la forma de hacerlo incluido en un texto. Aquí, la modificación demuestra la apropiación de una reflexión realizada en la clase presencial.

Proponemos entender estos ejemplos como operaciones en la un compañero reflexiona y modifica el texto de otro, gracias a una actividad consciente. Así, se evidencia cómo la dimensión interactiva de la EC genera cierta conciencia sobre las transformaciones realizadas, más allá de que no se explicita esa reflexión.

Las reformulaciones léxicas, por otra parte, son las que involucran cambio de una palabra por otra. Ejemplos de estas realizaciones entre pares son:

- a) “Dicha obra ~~ejemplar~~ está abocadae”
- b) “con experiencia ~~marcada~~ ~~remarcada~~ en el ámbito ~~ambito~~,”
- c) “Con respecto a los códigos, analizamos ~~tenemos~~ primeramente el lingüístico, que es español con registro formal y su vocabulario es técnico”
- d) “Por otra parte, el ámbito al que pertenece ~~que encontramos en~~ este texto es académico.”
- e) “Grado de especialización del ~~d~~Destinador: conocimientos especializados en Ciencias. ~~políticas~~ ~~politicas~~
Grado de especialización del lector previsto ~~Destinatario~~: lector especializado”.

Con ellos, queremos demostrar cómo la instancia interactiva propicia una reflexión acerca de la precisión léxica del texto grupal. Señalamos, además, que este tipo de correcciones de rigor semántico, generalmente, no son evaluadas por el autor individual. Así, tampoco hallamos aquí una puesta en común en torno a los fundamentos de la modificación, pero sí podemos señalar una reflexión colectiva, implícita, acerca de la exactitud del vocabulario.

De este modo, los ejemplos a), b), c) y d) muestran verdaderas correcciones de palabras inadecuadamente usadas en el contexto de la producción grupal que son sustituidas por otras. Se trata, asimismo, de cierto tipo de procedimientos que los estudiantes frecuentemente utilizan (usar “ejemplar” y “obra” como sinónimos descriptivos) y que en el marco de la actividad colaborativa adquieren el rango de “errores” mediante los cuales se construyen saberes vinculados a la producción de géneros discursivos específicos y, por ende, situados.

Por el contrario, el ejemplo e) consiste en el reemplazo de un término por otro más específico aún. Así, explicita una búsqueda por dar cuenta de lo expresado a partir del grado más alto de especificidad posible. Esto evidencia una apropiación de la máxima precisión, propia del ámbito académico sobre la que se reflexiona en las clases presenciales y que se plasma, como procedimiento, en el documento colaborativo.

En cuanto a las reformulaciones, hacemos una mención específica de ciertas discusiones que se dieron a través de la función comentario en torno al uso de conectores. Esta conceptualización es utilizada en esta materia para designar tanto a conectores como a marcadores del discurso con la finalidad de que los alumnos realicen una reflexión más consciente acerca de este recurso de la cohesión (tanto en los textos leídos como en los textos que producen). Para esto, se confecciona con los alumnos un listado y una clasificación de conectores a medida que van surgiendo en los textos. La idea es que cada estudiante vaya construyendo su propio anexo de recursos, que provienen de lo analizado en los textos y, de este modo, no se presentan como una conceptualización descontextualizada.

Para ejemplificar esto, mencionamos un intercambio que se dio alrededor de “ergo”. Un estudiante utilizó correctamente en la producción grupal este conector. Al respecto, un compañero comentó: “La profe dijo que este conector ya no se usaba”. Otro añadió: “No, dijo que era formal, igual lo cambiamos si no les va”. Finalmente, no fue modificado por el grupo. Sin embargo, el intercambio retoma una discusión de la clase presencial en la que se cita a la docente como autoridad. Es interesante, entonces, la distinción que se suscita entre formalidad y desuso y si bien no se retoma la aclaración del ámbito social en el que se usa o no este conector (que había sido realizada en clase), señalamos que se trata de una reflexión metalingüística en torno al aspecto pragmático del conector poco frecuente en composiciones individuales.

En cuanto a la puntuación, en esta indagación descubrimos que es un aspecto que, lamentablemente, no queda guardado de manera distintiva dado que el “historial de revisión” registra varios cambios de manera conjunta. Por lo tanto, en futuras

actividades habría que consignar pautas específicas para motivar una reflexión acerca de la justificación y el sentido de los signos de puntuación usados en las producciones.

Destacamos, con todo, ciertas correcciones que sí fueron registradas y que, en línea con lo anteriormente analizado, ponen de manifiesto la revisión de las producciones a la luz de las discusiones de las clases presenciales. Un ejemplo de esto son las siguientes intervenciones:

“Título del libro: *La comunicación no verbal*”~~“Comunicación”~~

Capítulo: “Comunicación”~~“La comunicación no verbal”~~

De este modo, se corrige un error muy frecuente para citar con precisión tipográfica y de puntuación. A su vez, este registro del proceso de reescritura le permite a la docente constatar qué reflexiones metalingüísticas son apropiadas por los estudiantes y, a la inversa, también sobre cuáles falta volver.

Finalmente, destacamos algunas de las ediciones de ortografía para señalar cómo el intercambio colaborativo redundaba en una reflexión más cuidada de este aspecto. Así, se observan las siguientes correcciones: “Causó~~cause~~”, “Está~~esta~~”, “Tema: Cómo ~~Como~~ preparar~~preapar~~ una campaña electoral de manera efectiva”, entre otras.

Este tipo de correcciones, que no son detectadas por los correctores ortográficos de los procesadores, se reiteran en distintos grupos y dan al trabajo final un nivel de revisión más intensivo en este aspecto. Su aparición tiende a darse, en la mayoría de los grupos, en la etapa final de la revisión. Vale aclarar que surge en general a partir de una dinámica grupal cooperativa, ya que generalmente es una tarea que recae en determinados integrantes del grupo.

En esta sección, partimos de la idea de que la actividad metalingüística se evidencia de manera más manifiesta en la producción textual en colaboración (Camps, Ribas, Millán & Guasch, 1997), para intentar demostrar que este tipo de trabajo en DC en el marco de esta experiencia ha promovido distintos tipos de reflexiones metadiscursivas y metalingüísticas que consolidan y profundizan lo aprendido en las clases presenciales en relación con la escritura.

Así, las discusiones registradas en torno a los análisis desarrollados dan cuenta de la movilización de recursos lingüísticos para fundamentar y modalizar las intervenciones de un modo más explícito y elaborado que en los trabajos semejantes resueltos de manera individual, según constata la investigadora docente en relación con otras tareas semejantes de años previos en los que la consigna se resolvía de manera individual.

A su vez, referido al proceso de escritura, los comentarios evidencian una actividad metalingüística consciente que se expresa en lenguaje cotidiano y que visibiliza una reflexión sobre las diversas etapas de producción grupal. En esta experiencia se verifica el hallazgo de Goldberg, Russell & Cook (2003), quienes hacen hincapié en que el aspecto más destacadamente favorecido por la escritura colaborativa en línea es el vinculado a la organización estructural de los textos. Esto se plasma tanto en el resultado de las composiciones como en el control que explicitan los autores en sus intercambios que alcanzan el rango de la organización global de los textos.

El intercambio colaborativo también permite hacer visible una limitación de esta modalidad de trabajo vinculada a cierta dinámica cooperativa dentro de los grupos, en particular, en lo que atañe a ciertos niveles de revisión que se “distribuyen” en ciertos integrantes de los grupos que encuentran mayor facilidad en algunos aspectos (léxico, ortográfico, etc.). En futuras experiencias, por lo tanto, sería interesante consignar determinado número de intervenciones obligatorias por editor. Por ejemplo, se podría pedir que cada autor escriba un párrafo como mínimo, reescriba al menos dos oraciones, corrija dos o más problemas de puntuación justificándolos y al menos un error ortográfico. Restan, en este sentido, implementar y analizar futuras experiencias que permitan sucesivos “ajustes” en las consignas.

A su vez, se podrían explorar otros recursos que actualmente permiten los documentos Google Drive para facilitar el registro de las modificaciones, más si se quiere evidenciar para el grupo la cantidad de elaboración que supone el trabajo de escritura. En este sentido, se podría usar para las consignas complementarias de intervención la función ‘Sugerencias’ que permite visualizar claramente la modificación propuesta.

Resumiendo, entendemos que la actividad metadiscursiva y metalingüística que adquiere un grado mayor de explicitación en el trabajo colaborativo (Camps, Ribas, Millán & Guasch, 1997) puede potenciarse aún más con el adecuado andamiaje didáctico y el criterioso aprovechamiento de ciertos recursos de los DC.

4.4. Reconfiguraciones didácticas en el trabajo colaborativo

En este apartado nos interesa analizar esta experiencia desde una perspectiva didáctica para entender, a partir de esta mirada, en qué medida y mediante qué estrategias se propició una escritura colaborativa mediada por tecnología. Para esto, estudiamos, en primer lugar, las características del contrato didáctico configurado en esta experiencia y, luego, relacionamos este caso con transformaciones de la enseñanza en la cultura digital.

4.4.1 El trabajo colaborativo como objeto de enseñanza

Como ya planteamos en el MT, entendemos a la EC mediada por tecnologías digitales en el marco de la perspectiva del aprendizaje colaborativo, que parte de entenderlo como un proceso grupal. Así la tarea colaborativa se logra mediante la interacción y la negociación grupal de significados. ´

Para indagar en qué medida se logró el aspecto colaborativo de la tarea, recurrimos al análisis de la 4 de las encuestas. La pregunta 4 de la encuesta consta de una primera parte de opciones múltiples no excluyentes (ver Tabla 3 abajo y en Anexo) y de una segunda parte abierta para realizar comentarios “sobre la motivación y el intercambio con sus compañeros en relación con el aprendizaje realizado”, que analizaremos en la Matriz 9 (ver Anexo).

Tabla 3: Valoración sobre el intercambio y en aprendizaje en la escritura conjunta

Opción	P %	DC %
a el intercambio con los compañeros significó un mejor aprendizaje individual	59	75
B el intercambio con los compañeros implicó un aprendizaje individual más pobre	0	12
C algunos compañeros trabajaron mucho y otros poco	50	37
D hizo más entretenido el trabajo pero que no aportó al aprendizaje individual	0	16
E hizo más dificultosa la escritura que si se hubiese hecho de forma individual	13	19
F le ayudó a comprender mejor la importancia de la planificación textual	21	54
g contribuyó a mejorar su escritura	53	54
h le permitió mejorar la etapa de la revisión de la producción propia	59	54

Elaborada a partir de los datos relevados en la pregunta 4 de las encuestas

Para abordar los datos de esta tabla, en primer lugar, ordenamos sus resultados desde la opción más a la menos elegida:

- A el intercambio con los compañeros significó un mejor aprendizaje individual
- H le permitió mejorar la etapa de la revisión de la producción propia
- G contribuyó a mejorar su escritura
- C algunos compañeros trabajaron mucho y otros poco
- F le ayudó a comprender mejor la importancia de la planificación textual
- E hizo más dificultosa la escritura que si se hubiese hecho de forma individual
- D hizo más entretenido el trabajo pero que no aportó al aprendizaje individual
- B el intercambio con los compañeros implicó un aprendizaje individual más pobre

A partir de esto evaluamos que las tres primeras respuestas más elegidas (con más del 50% cada una) dan cuenta de una interacción grupal productiva en términos de aprender a escribir y, en particular, de revisar los textos propios. Por el contrario, las

tres últimas respuestas en frecuencia (ninguna de estas opciones llega al 20%) son las que señalan que la tarea colaborativa fue en detrimento del aprendizaje individual.

A modo de bisagra entre ambas valoraciones, se menciona el problema de distribución de participación grupal (que ya ha sido analizada) y que parece ser uno de los desafíos de las propuestas de trabajo conjunto.

Para profundizar en este análisis, recurrimos al armado de una matriz (9 en Anexo) en la que agrupamos las respuestas en las siguientes categorías: Intercambio, Aprendizaje, Motivación y Limitación. Como puede observarse, la mayoría de los comentarios, reunidos en las primeras tres categorías evalúan de manera positiva distintos aspectos que son medulares a la construcción colaborativa del conocimiento.

En la categoría de Intercambio, los estudiantes destacan las funciones de las discusiones en relación con lo que les aportó. Presentamos de esto solo algunos ejemplos: “Fue muy positivo, aprendimos de los errores propios y los ajenos”, “El trabajo grupal fue muy motivador ya que expusimos todas nuestras ideas y tomamos lo que mejor nos parecía”, y “Resultó bastante ya que muchas veces uno se trababa en alguna etapa de la escrituras y es aquí donde un compañero es de gran ayuda para avanzar y aprender formas de expresarnos, de reformular. Además, al tener diferentes puntos de vista, la corrección de lo escrito es más profundo y se llega a un mejor resultado”.

Muchos comentarios referían específicamente al Aprendizaje realizado a través del intercambio grupal. Ilustro esta categoría son las siguientes respuestas: “Con el intercambio entre compañeros aumenta la posibilidad de aprendizaje”, “Me ayudó cuando había que justificar la respuesta, elegía mal ejemplos y ahora sé que es mejor elegir” “Ayudo mucho, había mucho más aprendizaje!” y “Sirvió para modificar cuestiones que no tenía tan claras, nos ayudamos a extender lo que habíamos puesto entre todos y amplió nuestro conocimiento”.

En Motivación, compilamos las respuestas que aludieron al interés despertado por el trabajo colaborativo, como puede verse en los siguientes ejemplos: “nos motivaba a hacer nuestro mejor esfuerzo”, “hacer mas entretenido la cursada”, “Fue un gran logro, que llevo a que me interese mucho mas la materia y poder desenvolverme mas en clase.” Y “es mas entretenido en grupo e interesante”. Este aspecto nos parece relevante ya que suele ser relegado en el nivel superior.

También los estudiantes dieron cuenta de limitaciones que podemos delinear del siguiente modo, ejemplificando en cada caso: preferencia a trabajar solo (“El intercambio con los compañeros fue buena pero me hubiera gustado hacer trabajos individuales”), distribución de la participación (“Algunas personas no hicieron mucho trabajo, simplemente lo revisaron (ese fue su único trabajo)” y “Con respecto al grupo

que formamos. Hubo una compañera que generalmente sin consultarnos al resto. Realizaba todo sola. En mi disconformidad, hice saber este hecho para que el resto pueda participar y aportar el el TP”), dificultad en la negociación entre pares (“El ponerse de acuerdo con los compañeros fue complicado en cuanto al enfoque que queríamos darle al análisis o a la contratapa o al resumen”) y dificultades con la tarea de escritura (“En el caso de la revisión, fue una revisión carecida de desarrollo, no teníamos muy en claro cómo hacerlo”).

En síntesis, el análisis de estas respuestas parece mostrar que efectivamente hubo, mayoritariamente, trabajo colaborativo en los subgrupos. Esto implicó un intercambio enriquecedor y motivador entre pares, que condujo a un aprendizaje significativo. Las limitaciones, que ya se han ido perfilando a lo largo de análisis previos, tienen que ver con las dificultades para establecer acuerdo entre pares (de participación o de contenido).

Ahora bien, dado que entendemos con Dillenbourg (1999) y Stahl, Koschmann & Stuthers (2006) que el aprendizaje colaborativo -en esta experiencia la escritura colaborativa- supone un *contrato didáctico* con características específicas, nos interesa indagar en las características de ese contrato.

Para esto vamos a proponer que ese contrato didáctico propio del trabajo colaborativo (Dillenbourg, 1999 y Stahl, Koschmann & Stuthers, 2006) ha sido forjado por el modo particular de construcción de conocimiento propuesto en las clases presenciales, es decir, por la configuración didáctica (Litwin, 1997) desplegada a lo largo de la cursada. Con esto queremos decir que el trabajo colaborativo de escritura en pequeños grupos realizado por fuera del aula tuvo como condición de posibilidad el trabajo áulico.

Para dar cuenta de este, describiremos las siguientes dimensiones (propuestas por Litwin, 1997) para dar cuenta de la configuración didáctica de las clases presenciales: el tratamiento de los contenidos, los supuestos que se manejan respecto del aprendizaje y el estilo de negociación de significados que genera. La exposición que sigue la realizamos a partir de los registros de clase de la docente.

En relación con el tratamiento de los contenidos, como ya explicamos, en las tareas de escritura se parte del análisis de un texto del género a producir. Así se lee el texto conjuntamente y en un proceso guiado por la docente se reflexiona inductivamente acerca de sus características contextuales y textuales. Esa reflexión surge de la participación del conjunto de la clase. A continuación, se sistematizan la descripción del género en el pizarrón a partir del aporte de todos en esa conceptualización.

Luego, se realiza entre todos una primera escritura colectiva en el pizarrón, que primero se planifica, claro. Tanto la planificación como la textualización son guiadas por la docente pero se realizan sólo a partir del aporte de los estudiantes, estimulado por preguntas orientadoras. Luego, se realiza una revisión conjunta de lo producido, donde se recuperan nuevamente las características del género. En este proceso, la docente intercala momentos explicativos si lo considera necesario. De este modo, los contenidos se construyen dialógicamente entre estudiantes y docente y a partir de la reflexión inductiva de textos modelos.

Respecto de los supuestos que se manejan respecto del aprendizaje, explicitamos brevemente que se considera a la escritura como un objeto de enseñanza, es decir, como un proceso que debe ser apropiado por los estudiantes. Esto se hace a partir del ‘hacer’ de los estudiantes, andamiado por la docente. Los estudiantes entonces deben participar activamente en el análisis y la escritura y revisión conjunta para poder aprender haciendo. Esto supone una ‘modelización del proceso’ que constituirá una referencia para cuando los estudiantes tengan que producir por su cuenta.

En este proceso la reflexión metadiscursiva y metalingüística son permanentes ya que son las que permiten la conceptualización de los distintos procesos involucrados. Esta reflexión conlleva en muchos casos a la reformulación que es otra de las estrategias planteadas colectivamente para lograr una escritura que cumpla con los objetivos propuestos.

En cuanto al estilo de negociación de significados que genera la docente, podemos reiterar que se basa en el diálogo orientado por preguntas y repreguntas. La docente se ocupa de que todos los estudiantes participen en este diálogo a partir del cual se construyen saberes. Esto no es fácil ya que muchos no se animan a hacerlo. Para favorecer la participación, se valora lo aportado, aunque no sea del todo preciso. En ese caso, la docente repregunta a todos para reelaborar otra respuesta conjunta.

En las respuestas ya analizadas en secciones anteriores, hemos mostrado comentarios de los estudiantes que dan cuenta de que ha habido cierto grado de apropiación de las diferentes estrategias áulicas propuestas por la docente y sintetizadas más arriba. Esto sucedió, por ejemplo, con el término ‘puesta en común’ que usan los estudiantes para describir cómo llevan adelante la tarea colaborativa.

También parecen haberse apropiado de la estrategia de modelización que se registra en comentarios sobre la organización grupal (ver matrices 6, 7 y 8 en Anexo) y acerca del uso del blog de aula (ver Matriz 11 en Anexo). Muestra de esto son los siguientes ejemplos: “nos basamos en revisar consignas previas”; “Nos juntamos y por medio de apuntes y otros ejemplos íbamos escribiéndolo” y, “nos basábamos también

en consignas previas”, tomados de las matrices 6, 7 y 8, respectivamente. De este modo, se evidencia que los estudiantes han incorporado la estrategia de recurrir a textos ya analizados para desarrollar los propios.

Asimismo, en la encuesta realizada hay una pregunta específica, la 1, que indaga sobre las evaluaciones de los estudiantes acerca de la dinámica de las clases presenciales. Esta pregunta tiene una primera parte de opciones múltiples no excluyentes (ver Tabla 4 abajo y en Anexo II) y una segunda sección para hacer comentarios, que analizamos en una matriz (ver Matriz 1 en Anexo II).

Tabla 4: Evaluaciones sobre la dinámica de las clases presenciales

Opción	P	DC
	%	%
a hubiese preferido trabajar más de forma individual	7	6
b hubiese preferido que las consignas se discutan menos grupalmente y que la docente dijese la respuesta correcta	0	0
c hubiese preferido más corrección individual y menos corrección en el pizarrón	0	0
d considero que me sirvió la discusión grupal de las consignas	93	82
e creo que me sirvió la escritura grupal en el pizarrón	90	71

Elaborada a partir de los datos relevados en la pregunta 1 de las encuestas

Como puede observarse, a partir de las respuestas, se muestra que la amplia mayoría de los estudiantes consideraron como productivo el trabajo grupal en el aula, tanto en la discusión de las consignas como en la escritura conjunta en el pizarrón. Además, al igual que en los comentarios respecto del trabajo grupal, hay quienes prefieren el trabajo individual.

A su vez, a partir de los comentarios hemos configurado la Matriz 1 (ver Anexo). En ella construimos las categorías de Debate, Participación, Trabajo Grupal, Aprendizaje, Motivación y Limitación, que amplían las respuestas recién expuestas. Las cinco primeras categorías refieren todas a cualidades valoradas positivamente. Los siguientes ejemplos dan cuenta de esto: “me gusto como corregimos grupalmente en clase, ayuda a saber de otras formas puedo responder a ampliar mis respuestas”, “las consignas eran planificadas entre todos y corregidas. Y de ese modo uno aprende

mejor”, “me sirvió para volverme más participativa en clase”, “al ser más activa y participativa, las dudas se despejan mas rápido y se pueden tratar mayor cantidad de temas”, “Me sirvió el trabajo grupal, aunque antes pensaba que era mejor trabajar sola. Pude ver que hay muchas maneras de hacer las cosas”, “Me pareció muy llevadera y didáctica la clase te hace entender bien los conceptos”.

Las limitaciones, que van en sentido contrario, también confirman algunas preferencias por el trabajo individual: “me gustó trabajar el clase grupalmente, pero los trabajos prácticos hubiera preferido que fueran individuales para fijar mejor los conocimientos”, por un lado y por otro, algunas dificultades con las habilidades trabajadas: “aunque entendi casi todo lo que mas se me dificulto fue en la hora de hacer las correcciones en el parcial”.

En síntesis, proponemos relacionar la negociación y el intercambio logrado en los subgrupos y la configuración didáctica de las clases presenciales que andamia y modeliza en la práctica el trabajo colaborativo. Entendemos que, de este modo, el trabajo colaborativo se constituye como objeto de enseñanza.

De este modo, entendemos que la integración tecnológica (planificada por el docente a través de DC o de blogs de aula, o construida por los estudiantes como entorno grupal de aprendizaje -EGA) en las tareas de escritura conjunta adquiere significado colaborativo sólo si está en una configuración didáctica propicia.

4.4.2 Hacia una reconfiguración didáctica con integración de tecnologías digitales

Proponemos, finalmente, analizar esta experiencia a partir de las transformaciones radicales que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje en la cultura digital (Dussel, 2011; Burbules, 2014). Recordemos que según la investigadora argentina estas transformaciones se pueden abordar en tres dimensiones: la organización pedagógica del aula, la nueva noción de conocimiento y su nuevo modo de producción.

En relación con la dimensión pedagógica del aula, Dussel (2011) afirma que con la inclusión tecnológica los límites del trabajo en el aula y fuera del aula se reconfiguran ya que estos espacios ya no están tan claramente delimitados. En el mismo sentido, Burbules (2014) propone la noción de aprendizaje ubicuo. En esta experiencia, entendemos, por lo antes expuesto, que esos dos espacios (áulico – extra áulico) adquieren sentido didáctico a partir en ambos se propone una dinámica de trabajo semejante, que les otorga continuidad y coherencia.

Por otro lado, Dussel (2011) señala, entre otras características, que la interactividad y la multimodalidad son constitutivas de la nueva noción de conocimiento. En este sentido, entendemos que la integración tecnológica (DC, blog de aula y EGA) potenció lo interactivo, y, en particular, esta dimensión es la principal fundamentación de la construcción de los EGA.

En cuanto a lo multimodal, entendemos que, desde la propuesta didáctica, faltaría profundizar este aspecto. Sin embargo, en los EGA, sí se vislumbra este recurso a través de las fotos y los audios de WA. Recordamos, como ya analizamos, que las fotos las usaron los estudiantes para revisar sus producciones. En cuanto a los audios, nos interesa recuperar lo que expresó una de las entrevistadas (EDC 3). En su grupo trabajaron sincrónicamente en el DC mientras intercambian por WA. Preguntada sobre esto, ella refiere que esos mensajes fueron sumamente productivos ya que estaban centrados en lo académico y “no nos vamos por las ramas”. En este sentido, podemos pensar en una oralidad secundaria (en el sentido de Bajtín, 1982), es decir, de una oralidad perteneciente al ámbito académico, habilidad que también es de interés desarrollar en el nivel superior. Como decíamos, entendemos que todos estos son aspectos a seguir explorando en futuras experiencias. Sería interesante, en este sentido, hacer trabajos prácticos que involucren alguna consigna en formato audio, por ejemplo.

La tercera dimensión planteada por Dussel (2011) es la que se vincula con los modos de producción del conocimiento. Entendemos que esta es la más significativa en esta experiencia en la que la enseñanza de la escritura colaborativa con mediación tecnológica está en relación directa con la interactividad potenciada por las tecnologías digitales, como ya desarrollamos. Análogamente, sostiene Burbules (2011) que el aprendizaje ubicuo supone un giro hacia un modo más social de constitución.

Este autor, por otra parte, entiende que el aprendizaje en la cultura digital tiende a ser presentado como “basado en problemas”, motivado por preguntas y propósitos prácticos. En esta experiencia, como ya explicamos, la tarea de escritura se plantea, efectivamente, como un problema retórico situado, cuya resolución exige de una habilidad práctica. Este enfoque de la enseñanza de la escritura que propone integración tecnológica, así, nos parece consonante con el contexto de transformaciones dados por la cultura digital.

Burbules (2011), por otro lado, advierte una cuestión que nos parece de suma relevancia: en el aprendizaje ubicuo, el rol docente sigue siendo crucial. Como ya explicamos, en esta investigamos tomamos distancia de enfoque instrumental de la tecnología (Burbules y Callister, 2008), que entiende que el docente meramente debe poner a disposición de los alumnos los materiales y las actividades diseñados con

mediación tecnológica. En contraposición, sostenemos que sus intervenciones son centrales en tanto “arquitecto” de la configuración didáctica que fundamenta la incorporación de la mediación de tecnologías digitales.

En este sentido, es importante tomar distancia crítica de ciertas clasificaciones como las de nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001), que tienden a desplazar al docente de su rol activo en la enseñanza (Dussel, 2011). A partir de esta experiencia, es interesante discutir el concepto de nativos digitales en función de lo relatado por una de las entrevistadas (EDC3), que en términos etarios y de experiencia con la tecnología sería rápidamente etiquetada como inmigrante digital. Esta estudiante, de 51 años, estaba retomando sus estudios después de muchos años y no hacía un uso frecuente de la computadora. De hecho, no tenía una cuenta de correo gmail y tuvo que pedirle a su hijo que se la abriera. Sin embargo, se entusiasmó con la propuesta de trabajo en los DC desde el comienzo y ocupó en su grupo un rol de liderazgo y organización importante en relación con el trabajo colaborativo. Así, organizó una forma de trabajo sincrónica en la que “ponían horario” para juntarse a elaborar el TP, que resultó sumamente productiva.

Es el docente, entonces, quien lleva al aula estrategias para superar la brecha digital, que puede quedar, de otro modo, naturalizada con categorías como las de Prensky (2001). Entendemos, como señala Dussel (2011), que esta brecha no se da meramente en términos de acceso, sino fundamentalmente en términos de uso. Más aún en el ámbito educativo, en el que la inclusión de tecnología debe partir de una motivación didáctica, que, en esta experiencia, se vinculó con potenciar la dimensión colaborativa de la escritura mediada por tecnologías como estrategia de enseñanza del proceso de composición de textos.

Conclusiones

En este trabajo hemos indagado en las potencialidades y limitaciones de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales en la enseñanza de la composición de textos en la asignatura *Lengua* del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes

Para esto, en primer lugar, hemos buscado comprender las valoraciones de los estudiantes respecto de las herramientas digitales utilizadas en esta experiencia de escritura colaborativa. Luego, hemos estudiado distintos aspectos de la producción textual colaborativa y la reflexión metalingüística registrada en los documentos compartidos. En tercer lugar, hemos abordado los modos de organización grupal en este proceso de composición. Finalmente, hemos interpretado, desde una perspectiva didáctica, la integración tecnológica en contextos digitales.

En relación con las valoraciones de los estudiantes respecto de las herramientas digitales propuestas por la docente para realizar los trabajos de escritura, hemos hallado que los motivos enunciados para elegir P o DC coinciden en presentarse, principalmente, en torno a la 'practicidad'. Específicamente, en los que trabajaron en DC, esta practicidad se relaciona con la noción de ubicuidad (Burbules, 2014). Sin embargo, en esta experiencia, este concepto no sólo refiere a la dimensión de potencialidad que enuncia este autor sino que también está configurado por una dimensión de restricción de tiempos y de recursos económicos. En cuanto a los que trabajaron en P, hemos registrado ciertas limitaciones de acceso técnico y simbólico a las tecnologías, que entendemos deberán tenerse en cuenta en futuras experiencias para poder lograr una inclusión digital plena (Dussel, 2011). Es alentadora, sin embargo, la vinculación que realizan algunas estudiantes que trabajaron en DC en relación con una comprensión cabal de distintos aspectos del proceso de escritura.

En cuanto al uso de los blogs, hemos evidenciado que en esta experiencia estos espacios no fueron significativos para la enseñanza de la escritura. Esto nos ha mostrado un aspecto inesperado de esta experiencia, que plantea una aparente discontinuidad con un antecedente directo de ella (Álvarez & Bassa, 2013). Los entornos propuestos, conjeturamos, no funcionan de manera independiente ni necesariamente sinérgicamente. En este caso, por ejemplo, los DC 'desplazaron' la funcionalidad que había sido anticipada para los blog de aula.

La organización que se dieron los grupos de estudiantes fue otra de las dimensiones que hemos estudiado. Al respecto, hemos encontrado que predominaron las estrategias grupales interactivas y en paralelo, y que estas últimas resultaron satisfactorias para los estudiantes en la medida en la que fueron concluidas con lo que

lo estudiantes nombran como 'puesta en común', recuperando un término usado en la dinámica de las clases presenciales. Acerca de los modos de trabajo, hemos registrado que los estudiantes se dieron como estrategia el trabajo sincrónico, tanto presencial como tecnológicamente mediado. Esto nos ha llevado a descubrir que los estudiantes recurrieron a una variedad de entornos digitales que cada grupo configuró de manera particular para realizar la tarea de composición colaborativa. Hemos propuesto para conceptualizar esto, la noción de entorno grupal de aprendizaje (EGA), que reformula el concepto de entorno personal de aprendizaje (interpretado didácticamente por Adell Segura y Castañeda Quintero, 2010). Destacamos, en este sentido, que, en esta experiencia, estos EGA se desplegaron tanto mediante el uso de computadoras como de teléfonos celulares. Así, este concepto nos ha llevado a modificar lo que entendíamos por mediación tecnológica en este caso. En el diseño inicial de esta propuesta la mediación tecnológica fue considerada acotadamente al uso de DC y blogs de aulas; sin embargo, a partir del análisis, hemos concluido que todos los grupos trabajaron con mediación tecnológica en, al menos, alguna parte del proceso compositivo.

Respecto de cómo se desarrollaron diversos aspectos textuales en las producciones colaborativas, nos ha interesado destacar que todos los aspectos fueron mejor resueltos en DC que en P, según los estudiantes. En particular, los aspectos estructurales (la puntuación, la organización en párrafos y el uso de conectores) han mostrado una resolución más diferencialmente lograda en DC que en P (en línea con hallazgos como los de Goldberg, Russell & Cook, 2003).

Por otra parte, la reflexión metalingüística que hemos analizado en los registros de los que escribieron en DC ha mostrado una actividad consciente sobre la escritura, que se expresó en lenguaje cotidiano. Este análisis de las huellas de reformulación también ha evidenciado ciertas limitaciones para que todos los estudiantes se involucren por igual en la revisión. En función de estos hallazgos, nos parece importante desarrollar en futuras experiencias intervenciones docentes para superar estas limitaciones.

A su vez, desde una mirada didáctica, hemos intentado evidenciar que el contrato didáctico que exige el trabajo colaborativo (Dillenbourg, 1999 y Stahl, Koschmann & Stuthers, 2006) fue propiciado por la particular configuración didáctica (Litwin, 1997) de las clases presenciales. Luego, hemos relacionado lo analizado en esta experiencia con distintas categorías productivas para pensar las transformaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto digital: aprendizaje ubicuo (Burbules, 2014); reorganización pedagógica del aula, nueva noción de conocimiento y de modo de construcción del conocimiento (Dussel, 2011). Finalmente, hemos

argumentado la centralidad del rol docente como configurador didáctico para poder potenciar la dimensión pedagógica de la escritura mediada por tecnologías.

Resta, por último, señalar que son numerosas las preguntas que se abren a partir de esta investigación y sobre las que esperamos poder avanzar en futuros estudios. Sobre todo, son muchas las propuestas de intervención docente que se pueden diseñar para poner a prueba o modificar las diferentes potencialidades y limitaciones de la escritura colaborativa mediada por tecnologías en la enseñanza de la composición textual que hemos intentado delinear en este trabajo.

Esperamos, con todo, que esta investigación pueda contribuir a futuros desarrollos teóricos y a próximas experiencias didácticas para potenciar la enseñanza de la escritura colaborativa mediada por tecnologías.



Tesis de Maestría

Bassa Figueredo, Lorena (2020) Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Bibliografía

- Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 19-30). Marfil - Roma TRE Università degli Studi.
- Alvarado, M. (comp.). (2001). *Entre Líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso manantial.
- Alvarado, M. (comp.). (2007). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Álvarez, G. (2012). Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 9 (2), 3-17. UOC.
- Álvarez, G. y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 10 (2), 254-268. UOC Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-alvarez-bassa/v10n2-alvarez-bassa-es>
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Auroux, S. (1989). *Histoire des idées linguistiques*. Liège: Mardaga Editeur.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bair, J.H. (1985). The Need for Collaboration Tools in Offices. *Proceedings of AFIPS'85, Office Automation Conference*, 59-68.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores, pp. 248-293.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58 (43-64).

- Brucart, J. M. (2000). La estructura del sintagma nominal: las oraciones del relativo. En: I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 395-522.
- Burbules, N. C. y Callister, T. A. (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid: Granica
- Burbules, N. C. (2014) El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 1(1). Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127>
- Camps, A. (1992) Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes, *Infancia y aprendizaje*, 58, 65-82.
- Camps, A.; Ribas, T.; Millán, M. y Guasch, O. (1997). Actividad metalingüística durante el proceso de producción de un texto argumentativo. *Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, 11, 13-28.
- Cano, F. (2011). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En: Brito, A. (dir.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castellanos Sánchez, A. y Martínez de La Muela, A. (2013). Trabajo en equipo con Google Drive en la universidad online. *Dialnet*, 13 (63), 75-94.
- Castelló, Montserrat. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162.
- Ciapuscio, G. (2006). *Los conocimientos gramaticales en la producción de texto. Homenaje a Ana María Barrenechea*, 157-169. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/EUDEBA.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys.
- Davoli, P.; Monari, M. y Severinson, K. (2009). Peer Activities on Web-Learning Platforms. Impact on Collaborative Writing and Usability Issues. *Education and Information Technologies*. 14, (3), 229-254.
- Delgado, V. y Casado, R. (2012). Google Docs: una experiencia de trabajo colaborativo en la universidad. *Enseñanza & Teaching*, 30 (1), 159-180.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. En P. Dillenbourg (ed.). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, pp. 1-19.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The Risks of Blending Collaborative Learning with Instructional Design. En: P. A. Kirschner (ed.). *Three Worlds of*

- CSCL: *Can we Support CSCL?*. Herleen Open Universiteit: Nederland. Pág. 61-92.
- Di Tullio, A. (2002). Gramática y texto escrito. Las trampas de la coordinación. *Propuestas de Rosario*, 7, 57-66.
- Di Tullio, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- Duart, J.; Sangrá, A. (comp.) (2001). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Duart, J. M. y Sangrá, A. (2000). Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior. *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dussel, I. (2011). ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. En *Aprender y enseñar en la cultura digital* (pp. 15-32). Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Ede, L. y Lunsford, A. (1990). *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Southern Illinois University Press.
- Faigley, L. (1990). Subverting the electronic workbook: Teaching writing using networked computers. En: D. Baker y M. Monenberg (eds.). *The writing teacher as researcher: Essays in the theory and practice of class-based research* Portsmouth, NH: Heinemann. Pág. 290-311.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 73-107.
- Gallino, M. (2013). La enseñanza mediatizada en entornos tecnológicos. Clase 3 del Módulo *La enseñanza y el aprendizaje*. Maestría en procesos educativos mediados por tecnología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Goldberg, A., Russell, M. y Cook, A. (2003). The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-Analysis of Studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*. Vol. 2, núm. 1, pág. 1-52.
- Gros Salvat, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 5. Universidad de Salamanca.
- Hayes, J. (1996). *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.

- Kreijns, K., Kirschner, P. A. y Jochems, W (2003). Identifying the Pitfalls for Social Interaction in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: a Review of the Research. *Computers in Human Behavior*, 19, pág. 335-353.
- Lacon De Lucía, N. y Ortega De Hocevar, S. (2004). La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el Polimodal. *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: Tensiones Educativas en América Latina*. Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- Laurillard, D. (2010). Effective Use of Technology in Teaching and Learning in HE. *International Encyclopedia of Education*, 4, 419-426.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lion, C. (2005) Nuevas maneras de pensar en tiempos, espacios y sujetos. En: Litwin, E. (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (1997) *Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lowry, P., Curtis, A. y Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 41-66, Brigham Young University
- Magadán, C. (2013) *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Martínez, M. C. (2014). La formación docente en TIC. *Clase 2 del Seminario Formador de Formadores. Maestría en procesos educativos mediados por tecnología*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Mitchelstein, E. (2018). Jóvenes en las redes. Diploma Superior en Culturas y narrativas para la infancia y la juventud. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.
- Moyano, E. (2017) Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 47 – 72. Universidad de Chile
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de Escritura para Carreras de las Humanidades*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de*

Educación a Distancia, II, Febrero. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M2/>.

- Otañi, L. y Gaspar, M. del P. (2001). Sobre la gramática. En: Alvarado, M. (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso manantial.
- Passig, D., y Schwartz, G. (2007). Collaborative Writing: Online versus Frontal. *International Journal on e-Learning*, 6 (3), 395-412.
- Piacente, T. y Tittarelli, A. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad*, 6, 99-126.
- Posner, I. R., y Baeker, R. M. (1992). How people write together. *Proceedings of the 25th Hawaii International Conference on System Sciences*, IV, 127-138.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1, en *On the Horizon*, 9, (5).
- Reale, A. (2008). Sabía que me gustaba escribir pero nunca pensé que fuera para tanto. Sobre la eficacia de bitácoras y diarios de escritor en el Taller de Expresión I. *Jornadas Académicas 2008: Producir teoría, pensar las prácticas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Didáctica de la Lengua y la Literatura / Didáctica da Língua e a Literatura. Revista Iberoamericana de Educación (monográfico) / Revista Ibero-americana de Educação*.
- Rodríguez Illera, J. L. y Escolfet Roig, A. (2004). La enseñanza virtual en la universidad: balance de diez años. Ponencia en la *Conferencia ELAC*. México: UAM.
- Silvestri, A. (2004). Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo. *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotsky*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 129-143.
- Stahl, G., Koschmann, T. y Suthers, D. (2006). Computer-supported Collaborative Learning: An Historical Perspective. En: *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 409-426.
- Taylor S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.
- Warschauer, M. (2007). Technology and Writing. En: C. Davison, Ch. y J. Cummins. (eds.) *The International Handbook of English Language Teaching*, Norwell: Springer, 907-912.
- Wertsch, J (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

Anexo I: Encuesta

UNQ – Lengua- 2015- Prof. Lorena Bassa – CUESTIONARIO JUNIO

Señale **todas la/s opción/es** que considera representan su opinión sobre el tema planteado.

En los espacios recuadrados se agradecen comentarios.

1. En cuanto a la dinámica de las clases

- a) hubiese preferido trabajar más de forma individual
- b) hubiese preferido que las consignas se discutan menos grupalmente y que la docente dijese la respuesta correcta
- c) hubiese preferido más corrección individual y menos corrección en el pizarrón
- d) considero que me sirvió la discusión grupal de las consignas
- e) creo que me sirvió la escritura grupal en el pizarrón

Comentarios sobre la dinámica de las clases de Lengua:

2. Respecto de la modalidad de realización de los trabajos prácticos (TP), usted eligió hacer el TP en papel / en un documento compartido. (Marcar la opción elegida).

a) ¿Por qué eligió esta modalidad?

b) ¿Qué desventajas encontró en la modalidad elegida?

c) ¿Qué ventajas encontró en la modalidad elegida?

3. ¿Cómo se organizó su grupo para la realización de los TP? Detallar.

- a) ¿Cómo se organizaron para planificar el texto?
- b) ¿Cómo se organizaron para escribirlo?
- c) ¿Cómo se organizaron para revisarlo?

Comentarios sobre estas preguntas:

4. En relación con la realización grupal del TP, usted considera que:

- a) el intercambio con los compañeros significó un mejor aprendizaje individual
- b) el intercambio con los compañeros implicó un aprendizaje individual más pobre
- c) algunos compañeros trabajaron mucho y otros poco
- d) hizo más entretenido el trabajo pero que no aportó al aprendizaje individual
- e) hizo más dificultosa la escritura que si se hubiese hecho de forma individual
- f) le ayudó a comprender mejor la importancia de la planificación textual
- g) contribuyó a mejorar su escritura
- h) le permitió mejorar la etapa de la revisión de la producción propia

Comentarios sobre la motivación y el intercambio con sus compañeros en relación con el aprendizaje realizado:

5. Respecto de la escritura grupal:

- a) entiende que sólo algunos de los participantes la llevaron adelante
 - b) considera que todos los participantes contribuyeron al resultado final
 - c) le sirvió para mejorar aspectos de su escritura individual
 - d) llevó a que el trabajo entregado esté mejor elaborado que si lo hubiese hecho de manera individual
 - e) llevó a que el trabajo entregado esté peor elaborado que si lo hubiese hecho de manera individual
- (Elegir la valoración propia).

6. Evalúe, completando el cuadro, distintos aspectos de la escritura grupal.

Aspecto de la escritura grupal	Muy bueno	Bueno	Regular
Organización en párrafos			
Puntuación			
Uso de conectores			
Claridad del texto			
Precisión del léxico			
Delegación de la enunciación			

Justifique algunas de las valoraciones realizadas en el cuadro y otros comentarios pertinentes.



7. En cuanto a las correcciones de los trabajos prácticos:

a) En una escala del 1 al 5, ¿cuánto le sirvieron las correcciones? (Elegir la opción correcta).

Mucho Bastante Poco Nada

b) ¿Qué aspectos de la corrección le resultaron más provechosos? (Organización en párrafos, uso de conectores, puntuación, claridad, precisión, etc.)

Comentarios:

c) ¿Qué aspectos de la corrección le hubiese gustado que sean más profundizados?

Comentarios:

8. ¿Usted consultó el blog de aula? **SÍ / NO** (Marcar con un círculo)

9. **Si la respuesta anterior es afirmativa, responda:**

a) ¿cuántas veces consultó el blog? _____

b) Describa para qué le sirvió consultar el blog.

Comentarios sobre el uso que le dio al blog:

10. Si la respuesta es negativa, responda por qué razones no accedió al blog:

a) No tuve tiempo

b) Me alcanza con la clase presencial

c) No me gustan las tecnologías

d) No me acordé

e) Tuve dificultades técnicas para entrar

Anexo II: Análisis de datos de las encuestas realizadas a los estudiantes

A continuación presentamos:

- 11 Matrices de datos de elaboración propia a partir de las respuestas a preguntas abiertas con las categorías que construimos en cada una para poder sistematizar la información para su análisis
- 2 Gráficos elaborados por el formulario del Google Drive para las preguntas cerradas, de opción múltiple
- 7 Tablas de elaboración propia a partir de los datos relevados en las encuestas

Matriz 1: Sobre la dinámica de las clases de lengua

Elaborada con las respuestas a preguntas abiertas de la pregunta 1 en P y en DC

1 - COMENTARIOS SOBRE LA DINÁMICA DE LAS CLASES DE LENGUA		
PAPEL	CATEGORÍAS COMUNES	DC
debatir con los compañeros sirvió mucho	Debate	Fue muy bueno desde la mirada grupal, es decir, el debate de grupos sirvió mucho para el intercambio de ideas
Me gusto mucho cuando debatían los temas en clases		Positivo: Me gustó discutir los temas grupales
dada lugar a diferentes comentarios		había mucho intercambio y ideas y discusiones
Me pareció muy útil comparar las respuestas y la discusión grupal, al tener muchas respuestas diversas que implicaban lo mismo		Me sirvió ... para debatir con los demás
el intercambio de ideas entre los grupos ayuda a quitarnos dudas y a replantearnos algunos aspectos a considerar a la hora de formular las respuestas		me gusto la modalidad de corregir y debatir en la clase La clase así se torna interesante
buena dinámica el debatir en clases y ayudarnos entre todos con nuestras dudas		me gusto como corregimos grupalmente en clase, ayuda a saber de otras formas puedo responder a ampliar mis respuestas
		se entiende mucho más, fácil de comprender si es grupal y las discusiones sirven para darse cuenta de los errores, otros puntos de vista, otras ideas . ayuda! lo individual a veces restringe
		pude intercambiar ideas
		La discusión en clase
		Me gustó trabajar las consignas en clase escuchar otras respuestas similares
	Creo que las dudas de mis compañeros a veces eran las propias por eso fue muy beneficioso	
las consignas eran planificadas entre todos y corregidas. Y de ese modo uno aprende mejor.		corregimos todos juntos y eso ayudo mucho en el aprendizaje de cada alumno

la escritura grupal en el pizarrón y la discusión grupal de las consignas		trabajar en constante dinámica entre Prof y alumno
la corrección en clase y escribir en el pizarrón		en grupo se entiende mejor los conceptos
		me sirvió mucho las correcciones grupales que realizamos
		Creo que el trabajo en grupo favorece a una autocorrección
		Nos ayudo mucho la practica en clase grupal en donde nos sacamos muchas dudas.
ha integrado a todos	Participación	me sirvió para volverme más participativa en clase
el hecho de participar todos fue una manera mas fácil de aprender		permite mayor participación
		al ser más activa y participativa, las dudas se despejan mas rápido y se pueden tratar mayor cantidad de temas
servieron los TP grupales	Utilidad de los trabajos grupales	muy activa en la participación y en las actividades realizadas
hacer los trabajos en grupo me párese muy bien		Me sirvió el trabajo grupal, aunque antes pensaba que era mejor trabajar sola. Pude ver que hay muchas maneras de hacer las cosas
Me sirvió muchísimo el trabajo grupal		
ideales para la comprensión de las clases	Aprendizaje	muy entendible
Me ayudo mucho las actividades dinámicas en las clases, ya que se me es más facil para retener en la memoria		Es la manera de explicar más
ayudo a interpretar mejor los texto		se me facilitaron los parciales, ya que en clase me saque las dudas
facilito el aprendizaje ... con mayor agilidad		Me pareció muy llevadera y didáctica la clase te hace entender bien los conceptos
La dinámica de las clases fue muy buena	Motivación	más práctico
Me gusto la dinamica		dinamicas
Me gusto mucho		estar en constante dinamismo
Me gusto muchísimo la clase		la dinámica y cómo se trabaja
Muy buenas las clases, entretenidas y eficientes para los parciales!		muy buena
Fue constante y llevadera		buenas

algunos temas directamente no lo entendi	Limitación	me gustó trabajar el clase grupalmente, pero los trabajos prácticos hubiera preferido que fueran individuales para fijar mejor los conocimientos
aunque entendi casi todo lo que mas se me dificulto fue en la hora de hacer las correcciones en el parcial		ue la clase no sea (a veces) tan estricta como un colegio (es decir que no se nos rete cuando estamos hablando ya que muchas veces la clase está relacionada con la clase)

Matriz 2: Acerca de la elección de la modalidad de trabajo grupal

Elaborada con las respuestas a preguntas abiertas de la pregunta 2a en P y en DC

2A ¿POR QUÉ ELIGIÓ ESTA MODALIDAD?				
PAPEL	CATEGORÍAS COMUNES	DC		
es más fácil y práctico	Facilidad/ Practicidad	me pareció mas facil		
Me pareció más práctico		la manera más facil para trabajar		
más fácil		la forma mas rapida de hacerlo		
más fácil y rápido		Más practico y simple de usar.		
mas fácil		es más fácil a la hora de redactar el trabajo		
más fácil de corregir en casos de que haya algún error		me resultaba más comodo		
más sencillo		más practico y más organizado		
más simple		más práctico		
más sencillo para juntarnos con el grupo y trabajar ... sin conflicto en la comunicación		Me pareció más práctica		
mas facil hacer las consignas, corregir		Para trabajar más rápido y comodamente...		
por comodidad		se nos complicaba juntarnos		
más accesible		Porque me parecía una manera más practica de hacer el trabajo, sin juntarnos en la casa de algún integrante del grupo		
Era más practico para el grupo y nos manejamos facil por wpp.!		más cómodo trabajar con esta modalidad		
más cómodo		Creí que sería mas facil y practico acordar un encuentro virtual		
Es más cómodo, por costumbre		CATEGORÍAS DISTINTIVAS	Lugar	DC
era más comodo				
	por la distancia que vivimos			
	podía trabajar desde cualquier lado			

	Ubicuidad		Debido a la distancia que teníamos los integrantes del grupo
			debido a las distancias
			era más comodo y practico... ya que vivimos muy distanciados
			Como vivíamos lejos se hizo el documento Como vivíamos lejos se hizo el documento
			más cómodo para mi ya que con los alumnos que hice el grupo vivíamos lejos
			porque en el grupo que me encontraba viviamos lejos y trabajabamos, esto hace que no nos podiamos juntar
		Tiempo	no tenía tiempo
			Porque no tengo tiempo de juntarme a hacerlo escrito
			forma más activa y en cualquier momento
			distintos horarios disponibles
			no dispongo de tiempo para realizar reuniones presenciales
			en cuanto a mis tiempos, era lo mejor
			no tenía tiempo para juntarme a realizar los TP y de esta manera podía efectuarlo donde sea que esté
			me parecía complicado juntarme con el grupo... , así podía hacerlo cuando podía y mis compañeros también
Elegi esta modalidad por que en mi grupo la mayoría trabajamos y no tenemos tanto tiempo para juntarnos			
Comunicación	una forma mejor de comunicación		
	Es mas comodo para comunicarse		

	Experimentación	más cómodo trabajar con esta modalidad, y a la vez pensé que estaría bueno comenzar a utilizar otras herramientas para trabajar en grupo
		además nunca habíamos trabajado con esta modalidad y estaba bueno probar.
		para tener la experiencia
Me pareció que la charla personal entre los participantes es mejor ya que todos aportan lo que piensan y se discuten las ideas de modo que todos participan y en mi opinión da los mejores resultados	Participación	
pude conocer a mis compañeras		
me parece más fácil, reunirse y debatir con mis compañeros personalmente		
preferimos hacerlo así, para discutir físicamente		
nos manejamos fácil por wpp.!	Comprensión	
Porque se me hace más fácil para mi entender		
para poder consultar tus dudas		
Porque me pareció la mejor manera y poder entenderlo	Gusto /Seguridad	
me gusta más escribir en papel.		
me sentía más segura		
Es más cómodo, por costumbre	Falta de acceso	
Porque no me anduvo la computadora		
Porque no todos tenían Internet , o no funcionaba la compu		
no tenía computadora		
debido a que un integrante dentro de grupo no tenía acceso a una computadora	Falta de conocimiento	
no sabía como hacerlo en documento compartido		
no me manejo mucho con la computadora		

Matriz 3: Desventajas de la modalidad elegida

Elaborada con las respuestas a preguntas abiertas de la pregunta 2b en P y en DC

2B ¿QUÉ DESVENTAJAS ENCONTRÓ EN LA MODALIDAD ELEGIDA?		
PAPEL	CATEGORÍAS COMUNES	DC
Ninguna (x 8)	Sin desventajas	Ninguna (x6)
No se encontro desventajas.		No encontré (x4) Ninguna
Que nos costaba mucho encontrarnos para poder realizar el trabajo	Dificultad del encuentro	horarios diferentes de disponibilidad
a la hora de presentarnos para realizar los compañeros no pudieron concurrir		A veces no coordinabamos los horarios
era difícil coordinar un momento de encuentro		
no pudimos encontrarnos		
era complicado organizarnos		
el tiempo de cada integrante		
no nos podiamos juntar		
que muchas veces por falta de tiempo no nos pudimos juntar y teníamos que desarrollarlo por whatsapp		
a veces discutiamos mucho		Dificultad de interacción grupal
y la segunda que otra compañera solo quería poner su opinión (que además era errada.)	La desventaja de esto es que a veces al momento de discutir sobre el material conseguido o trabajado se complica un poco	
	no respondían en el momento, a veces	
	No se podía debatir tan claramente	
	condicionó un poco el intercambio entre los miembros del grupo	
		Era difícil comunicarme con mi grupo para discutir las respuestas. tenía que escribir la respuesta y mis compañeros despues me comentaban lo que no les parecía.

		<p>En los dos encontré que cada uno tenía una tarea específica y no funcionó como un grupo sino que cada uno hizo x caso y después lo unimos en TP final</p> <p>Es más difícil discutir las ideas</p> <p>El no poder a veces expresarnos con toda claridad.</p> <p>Hay veces que no se llega a una buena comunicación con los demás integrantes y se complicaba la organización del trabajo y la definición de tareas.</p> <p>una desventaja que encontré fue que todo lo que hacíamos tenía que ser grupal</p>
Las desventajas fueron la repartición de las tareas, ya que hubo algunas ocasiones en las cuales alguno de los integrantes no hacían nada	Disparidad de participación	Algunos no participaban o entraban ya tarde, pero aunque sea agregaban y completaban más el texto si faltaba algo
La primera desventaja fue que una compañera faltó y quiso que se ponga su nombre en el trabajo incluso cuando su aporte fue pobre		Tal vez al no estar todos los integrantes del grupo online no se podía diseñar la idea que se tenía en ese momento
El hecho de no tener tinta, computadora, impresora o papel, a veces complican un poco las cosas	Limitaciones técnicas y de recursos	Desconocía el uso del programa
Problemas en el grupo por falta de tinta en la impresora		Nos costaba encontrar las correcciones de la profesora
no podíamos hacer comentarios ni consultas		La falta de conexión a internet en algunas ocasiones
La desventaja es que no se puede modificar		No hablar personalmente
Algunas faltas de ortografía		Que en clase no podía revisarlo
después pasarlo a la computadora nuevamente para que quedara mejor.		
quizás prolijidad		

Matriz 4: Ventajas de la modalidad elegida

Elaborada con las respuestas a preguntas abiertas de la pregunta 2 c en P y en DC

2C ¿QUÉ VENTAJAS ENCONTRÓ EN LA MODALIDAD ELEGIDA?		
PAPEL	CATEGORÍAS COMUNES	DC
que era más fácil y práctico	Practicidad	más práctico
no imprimir		más práctica y más prolija, y más didáctica
No teníamos que preocuparnos por si llegó el trabajo		muy práctico y más fácil plantear lo que cada uno realizó
		Fue muy práctico ...
		facilitó la entrega y la presentación
		Era cómodo, prolijo y más rápido
podimos responderlo todos juntos	Trabajo grupal	es muy práctico y fácil de trabajar
Todos podíamos escribir lo que vimos		La ventaja es que en grupo se pudo trabajar mejor y entre nosotros ayudarnos en nuestras dudas
Más diálogos entre los compañeros y era más fácil resumir las opiniones.		La discusión del grupo sobre el tp. sin necesidad de juntarnos
a la hora de realizar el trabajo debatimos sobre como había que hacerlo		
La organización del grupo		
escuchar todos los comentarios y manera de hacerlo de mis compañeros		
Que nos reuniáramos y discutíamos entre los tres		
la comunicación con todos los integrantes del grupo		
conocer a mis compañeros de comisión y ... debatir ideas sobre el		

trabajo y escuchar sus pensamientos sobre el TP.		
la puesta en común		
Las ventajas fueron la comunicación, ya que debatimos entre nosotras y hacíamos puestas en común		
los que trabajaron virtualmente ... tenían mayor acceso a discusiones		
Adquirís más fácilmente los conocimientos y tenés el trabajo más a mano para cuando se necesita practicar	Comprensión / Aprendizaje	Aprender a escribir adecuadamente y la organización para producir textos.
que es muy fácil de comprender		me resultó más fácil hacer contratapas, resúmenes y uso de conectores gracias a las explicaciones de la profe
sirvió para poder entenderlo		
Se podían hacer cambios fácilmente	Facilidad de revisión	Podíamos hacernos comentarios si algo nos parecía bien o mal o si había que corregir algo
Correcciones manualmente e individualmente		Podíamos comentar y hacer correcciones ...
Ventaja de tener a mano todo elemento para corregir el clase		Es muy cómodo trabajarlo en la computadora, veíamos como iba quedando el texto armado y lo corregíamos entre todos
Se podían hacer cambios fácilmente		Correcciones en el momento
más simple al momento de releer, corregir, sin necesidad de un aparato tecnológico		Poder escribir y borrar
los errores corregidos eran claros y fácil de entender		facilidad de escribir el texto con la corrección incluida
tener tiempo y perfeccionar el TP		la resolución era más rápida
La realización más rápida ya que nos dividíamos las tareas, y una buena actividad en grupo	Rapidez	se realiza mucho más rápido
Tardábamos más tiempo		Más rapidez
	CATEGORÍAS DISTINTIVAS	Era más rápido

	Ubicuidad	<p>cada uno trabajaba desde su casa</p> <p>en cualquier momento sin depender físicamente</p> <p>Que la comodidad de hacerlo en mi casa es única, y que lo pueden revisar en cualquier momento</p> <p>Pude manejar mis tiempos ya que el trabaja abarca gran cantidad de horas</p> <p>reunirnos en cualquier hora</p> <p>en cualquier momento sin depender físicamente</p> <p>Poder acceder al TP en cualquier momento.</p> <p>la comodidad de mi casa.</p> <p>Que no necesitaba juntarme en un lugar determinado con mis compañeros</p> <p>Que el grupo no se tenga que juntar fuera de horario de cursada</p> <p>Las ventajas que encontré fue poder realizar el TP desde casa, compartir ideas, ahorro de tiempo y dinero</p> <p>Poder trabajar dinámicamente y en conjunto.</p> <p>Se puede trabajar en una casa, sin necesidad de reunirse con los demás, y se puede realizar el TP al tiempo que uno posee, así sea a altas horas de la noche</p> <p>Poder entrar al tp en cualquier momento y codificarlo.</p> <p>Esta modalidad nos acompaña a organizarnos a nuestros tiempos</p> <p>La ventaja es hacerlo en nuestra casa sin tener que juntarnos</p>
	Sincronicidad	<p>Bamos entre todos desde distintas computadoras</p> <p>no dispersarse en los momentos de reunirnos virtualmente, todos estábamos trabajando en el mismo momento</p> <p>ibamos arreglando o discutiendo ideas en el mismo momento por el chat del Google Drive.</p> <p>Poder estar con tus compañeros al mismo tiempo</p>

Matriz 5: Organización grupal

Elaborada con las respuestas a preguntas abiertas de la pregunta 3 en P y en DC

3 ORGANIZACIÓN GRUPAL EN LOS TP		
PAPEL	CATEGORÍAS COMUNES	DC
Creamos un grupo en whatsapp ...cada uno hacia el TP individualmente para luego compartirlo y ... hacer una puesta en común.	<p>EGA</p> <p>Entorno Grupal de Aprendizaje</p>	Utilizamos Fb y WSP... en grupos de WhatsApp.
a través de un grupo por WhatsApp, nos organizamos para escribirlo a través del grupo		Todo lo hicimos a travez de wasp; intercambiamos opiniones por ahí
nos organizamos por whatsapp, y para escribirlo y revisarlo también.		Nos comunicabamos por mensajes (WSP), ... Un horario compartido, para entrar al documento compartido...
		cada una hacia una parte y nos corregiamos entre nosotras.
		Nos contactamos via Skype, ya con las preguntas realizadas por cada integrante y luego lo debatimos y lo realizamos en conjunto...
		Comunicarnos por Whatsapp.
		Tods estos proyectos nos organizamos por Whatsapp
		La organización en general fue mediante Whatsapp exponiendo opiniones y al mismo tiempo modificando el texto
		Nos organizamos por WHATSAPP. ... Discutíamos si había que realizar modificaciones.
		La organización fue por Whatsapp y estábamos conectados en un grupo, esto hizo que fluyera con mucha naturalidad y aprovecháramos todos los horarios para trabajar.
	Sincronicidad	Nos organizamos en el momento en el que coincidimos horarios.

		Nos comunicabamos por mensajes (WSP), ... Un horario compartido, para entrar al documento compartido...
		Establecíamos horarios para conectarnos y luego realizarlos en grupo.
		Nos organizamos teniendo punto de encuentro para realizar el trabajo.
Que nos relaciona muy buen, ya que no nos conocíamos y despues nos pudimos conocer mejor.	Socialización entre pares	
la organización fue muy similar, juntarnos en algún bar , en en la Facultad, hacer las consignas juntas y debatir nuestras ideas...	EIA Escritura interactiva	La organización en general fue mediante Whatsapp exponiendo opiniones y al mismo tiempo modificando el texto
nos organizamos juntando nos ... y realizabamos el tp y ... hacíamos una puesta en común		Después de la cursada. a) Nos repartíamos los puntos o lo hacíamos todos juntos luego de la cursada siempre consultando los rtas entre nosotros.
		Nos organizamos en la facultad intercambio ideas y si algo estaba mal o a algunos del grupo no le gustaba nos organizamos por un grupo de estudio para intentar que quede mejor.
Nos organizamos haciendo cada uno una parte y juntando luego todo	EIP Escritura individual en paralelo	Cada uno lo hacía individualmente ... una vez terminado lo leíamos y nos comentabamos si habia quedado bien
Creamos un grupo en whatsapp ...cada uno hacia el TP individualmente para luego compartirlo y ... hacer una puesta en común.		Cada uno puso su trabajo y luego se debatieron las dudas y se hizo una puesta en común
		Nos contactamos via Skype, ya con las preguntas realizadas por cada integrante y luego lo debatimos y lo realizamos en conjunto...
		por los tiempos. Al momento de trabajar nos dividimos las consignas y antes de subirla al grupo lo debatimos a traves de mensajes
		La organización no fue buena, no lo revisamos, cada uno escribia la parte que lecorrespondia

		Después de la cursada. a) Nos repartíamos los puntos o lo hacíamos todos juntos luego de la cursada siempre consultando los rtas entre nosotros.
		Nos dividimos las preguntas y cada uno la hacia por su cuenta, y cuando otro entraba releía todo y si algo le parecia lo comentaba al lado o lo cambiaba.
Nos organizamos en que todos los del grupo aportaríamos con algo	Inespecífico	

Matriz 6: Organización grupal en la planificación

Elaborada con las respuestas a preguntas abiertas de la pregunta 3a en P y en DC

Numeramos con * las correlaciones de fragmentos de respuestas que desglosamos para el análisis.

3 A - PLANIFICACIÓN		
PAPEL	CATEGORÍAS COMUNES	DC
2* Organizamos ... en clases los chat de Facebook	EGA Entorno Grupal de Aprendizaje	1*a) ...por grupos WhatsApp.
4* a) hablamos por whatsapp		2* Los organizamos en un mismo horario a) ... a traves del chat.
5* Nos organizamos hablando por watsapp		3* a) Planificación por WhatsApp...
8* se organizó por Whatsaap para organizar el texto y para escribirlo		5* a) Nos organizamos por Skype.
13* a) Nos reuniamos en mac y después por wspp		7* a) Víafacebookmessenger.
15* Nos organizamos mediante con grupo de wp, de ese modo opinabamos y resolviamos las consignas,		9*La organización la hicimos mediante el whatsapp,
17*Nos organizamos por What'sapp, ...a cada uno un tema ...hacia lo suyo y despues se lo asaba al que lo imprmia.		20* Whatsapp, dividíamos por este medio las tareas y pusimos en común los aspectos generales del TP,
21* cada uno haga una consigna, al planificar nos mandabamos por mensaje y discutir		
22*a) Nos organizamos por whatsapp, nos designabamos partes del trabajo y después haciamos una puesta en común ... y corregiamos...		
23* Nuestro grupo se organizo mediante el whatsapp; lo hacíamos de manera individual y mediante este medio intercambiamos nuestras opiniones y de esa manera planificabamos los textos,		
	Sincronicidad Virtual	2* Los organizamos en un mismo horario a) ... a traves del chat.

10* Nos juntamos. Cada uno pensaba una parte pero	Sincronicidad Presencial	8* Muchas veces nos quedamos fuera del horario de cursada para planificarlo ya que a veces es complicado planificarlo por Internet.
13* a) Nos reuníamos en mac y después por wssp		17* a) ... veníamos temprano ... o en horas de clase.
19* Nos juntamos en ... la Facultad nos repartíamos el trabajo, cada uno escribía un párrafo, después una puesta en común		
24* a) Nos reunimos en el comedor		
1* A) Dividimos ejercicios y en clase los discutíamos	PG en paralelo, PO conjunto Generación de ideas en paralelo, Organización de ideas en conjunto	20* Whatsapp, dividíamos por este medio las tareas y pusimos en común los aspectos generales del TP,
9* Para planificarlo todos podíamos organizarnos un texto y buscábamos las mejores ideas de cada uno		21* a) Cada una armaba el suyo y después de debatía
17* Nos organizamos por What'sapp, ... a cada uno un tema ... hacía lo suyo y después se lo asaba al que lo imprimía.		
21* cada uno haga una consigna, al planificar nos mandábamos por mensaje y discutir		
23* Nuestro grupo se organizó mediante el whatsapp; lo hacíamos de manera individual y mediante este medio intercambiamos nuestras opiniones y de esa manera planificábamos los textos,		
3* a) debate	PI Planificación interactiva	4* a) Opinado y desarrollado entre todos.
11* Primero debatimos las ideas, luego llegamos a un acuerdo		11* a) nos organizamos de manera grupal
12* a) Lo hicimos entre todos, cada uno un párrafo		9* a) Para planificar conversamos entre todos y dividimos las partes.
16* a) Hacíamos puesta en común		22* a) fue de a dos (lo que redactaban) y lo fuimos modificando entre todos
18* a) ... desarrollamos y planificamos todo		
6* a) Nos dividíamos los puntos	PP Planificación en paralelo	10* a) Cada uno hacía el T. P individualmente
10* Nos juntamos. Cada uno pensaba una parte pero		13* Nos organizamos dividiéndonos las consignas del TP.
19* Nos juntamos en ... la Facultad nos repartíamos el trabajo, cada uno escribía un párrafo, después una puesta en común		

20* hacer cada una el trabajo ... luego hacer la puesta común, ... debatíamos nuestras ideas en la Facu o por wpp. ...		
22*a) Nos organizamos por whatsapp, nos designabamos partes del trabajo y después hacíamos una puesta en común ... y corregiamos...		
	Planificación Modelizada	6* a) ... nos basamos en revisar consignas previas,
7*a) Nos dividimos los turnos de leer, redactar y escribirlo	Organización inespecífica	12* a) Hicimos un borrador.
14*	Sin especificar planificación	14*
		15*
		16*
		23*
		24*
		25*

Matriz 7: Organización grupal en la textualización

Elaborada con las respuestas a preguntas abiertas de la pregunta 3b en P y en DC

3 B - TEXTUALIZACIÓN		
PAPEL	CATEGORÍAS COMUNES	DC
2* Para escribirlo lo debatíamos por chat de Facebook	EGA Entorno Grupal de Aprendizaje	1* b)... subíamos el contenido al documento compartido.
8* se organizó por Whatsaap para organizar el texto y para escribirlo		2* Los organizamos en un mismo horario [por chat] b) ... al mismo tiempo.
13*b) Cuando lo hacíamos por wspp lo copiaba una y lo entregaba		3* b) Esos temas asignados lo pasaban al compartido y ahí generábamos debate.
22* Cada uno hacia su texto, lo mandabamos en el grupo [de WA] y de todas las ideas hacíamos uno.		14* Hicimos un grupo del trabajo en Whatsapp, de a dos hicimos una mitad y otros dos hacían lo otro,
12* c) ... le enviamos por correo y se hizo la última revisión		17* b) Porwhatsaapp.
	Sincronicidad Virtual	20* luego lo realizamos directamente en el documento
		21*c) Vía web
		2* Los organizamos en un mismo horario b) ... al mismo tiempo.
	Sincronicidad Presencial	7*b) Nos conectamos todos juntos para debatir y escribir.
		8* Fuimos escribiendo todos al mismo tiempo como para revisarlo
20* hacer cada una el trabajo ... luego hacer la puesta común, ... debatíamos nuestras ideas en la Facu o por wpp		
21* para escribirlo nos juntábamos en clases		
24* b) Nos juntamos y por medio de apuntes y otros ejemplos íbamos escribiéndolo		
2* Para escribirlo lo debatíamos por chat de Facebook		3* b) Esos temas asignados lo pasaban al compartido y ahí generábamos debate.

3*b) conjunción de ideas	TI Textualización interactiva	5* b) Cada uno hizo su propio análisis y luego se debatió.
7* b) Comentabamos las ideas e íbamos escribiendo y leyendo		7*b) Nos conectamos todos juntos para debatir y escribir.
16*a) Haciamos puesta en común		8* Fuimos escribiendo todos al mismo tiempo como para revisarlo
20* hacer cada una el trabajo ... luego hacer la puesta común, ... debatiamos nuestras ideas en la Facu o por wpp		21*a) Cada una armaba el suyo y despues de debatia
23* para escribirlo cooperabamos las tres modificandolo a medida que lo escribíamos		22*a) fue de a dos (lo que redactaban) y lo fuimos modificando entre todos TI entre las dos que redactaban
4*b) cada uno realizo una parte y lo unimos	TP Textualización en paralelo	4*b) Cada uno escribia y nos corregíamos unos a otros.
6*b) cada uno elaboraba sus respuestas y después había un modelo de puesta en común		6* b) ... cada uno planteó un texto distinto.
18*b) ... todos los integrantes escribiamos las respuestas y uno pasaba en limpio		12* b) Compartimos una parte cada una
20* hacer cada una el trabajo ... luego hacer la puesta común, ... debatiamos nuestras ideas en la Facu o por wpp		14* Hicimos un grupo del trabajo en Whatsapp, de a dos hicimos una mitad y otros dos hacían lo otro,
22* Cada uno hacia su texto, lo mandabamos en el grupo [de WA] y de todas las ideas haciamos uno.		18*b) Cada integrante escribía un párrafo 19*b) Para escribirlo, cada uno escribió su parte. 21*a) Cada una armaba el suyo y despues de debatia.
1* B) Lo escribia uno solo ya que se ofrecio	TIIG Textualización individual de intercambio grupal	9* mediante los comentarios uno se encargo de copiar todo lo que habíamos opinado
5* Escribió uno mientras les mandabamos las ideas		
11*y por ultimo unimos todos los conceptos		
13*b) Cuando lo haciamos por wspp lo copiaba una y lo entregaba		
	TS	10*b) y luego uno lo escribía y se iba modificando
		11*b) nos bamos pasando el turno

	Textualización secuencial	22*a) fue de a dos (lo que redactaban) y lo fuimos modificando entre todos
14* Mientras una realizaba el texto, otra leía, otra escribía	División por roles	
15* luego reformulabamos la respuesta	Reformulación a partir de modelización	
24* b) Nos juntamos y por medio de apuntes y otros ejemplos ibamos escribiéndolo		
9*	Sin especificar textualización	13*
10*		15*
12*		16*
17*		23*
		24*
		25*

Matriz 8: Organización grupal en la revisión

Elaborada con las respuestas a preguntas abiertas de la pregunta 3 c en P y en DC

3 C - REVISIÓN		
PAPEL	CATEGORÍAS COMUNES	DC
4* c) nos mandamos fotos de lo que se había escrito y se discutió [por WA]	EGA Entorno Grupal de Aprendizaje	13* Lo revisamos pasandonos las fotos de la tarea mediante whatsapp. Uno se encargaba de escribirlo al documento compartido
13*c) Todo por medio del celular por audios		17* c) A partir de lo subido en el documento compartido.
21* y para revisarlo nos mandabamos foros o leíamos en clases la respuesta de cada uno		18*c) Se editaban las cosas que considerábamos incorrectas por el mismo doc. 19*c) Al momento de revisar nos dejamos comentarios... por el grupo de Whatsapp..
	Sincronicidad Virtual	2* Los organizamos en un mismo horario c) ... al mismo tiempo.
		3* b) Esos temas asignados lo pasaban al compartido y ahí generabamos debate. 3* c) En el debate resolvíamos la presentación de los resultados obtenidos.
		5* c) Acordamos otro día para revisarlo y entregarlo. Muy bueno el documento compartido.
		8* Fuimos escribiendo todos al mismo tiempo como para revisarlo
1* c) En clase antes de entregarlo.	Sincronicidad Presencial	
2* los revisamos horas antes del horario de lengua en la facultad		
5* Nos juntamos el mismo día y leímos todo como quedó		
6*c) Nos juntabamos un día y lo revisavamos		
8* lo revisamos en las clases		

21* y para revisarlo nos mandabamos foros o leiamos en clases la respuesta de cada uno		
	Asincronicidad Virtual	1*c) a medida que podíamos conectarnos 19*c) Al momento de revisar nos dejamos comentarios... por el grupo de Whatsapp..
4* c) nos mandamos fotos de lo que se había escrito y se discutió [por WA]	RI Revisión Interactiva	4* c) Entre todos.
10*pero se terminaba con una corrección colectiva		7* c) Al finalizar debatimos sobre qué dejar y qué modificar. Estuvo bueno descubrir esta modalidad de trabajo.
19* y corregiamos entre todos el texto		9*y entre todos lo revisamos en el documento, agregando o modificando cosas
24* c) Para revisarlo, uno leía y si se consideraba que estaba mal, se corregía		14* después si queríamos cambiar algo comentábamos para escribirlo lo charlábamos antes.
		22* a) fue de a dos (lo que redactaban) y lo fuimos modificando entre todos
20* Y cuando el trabajo estaba terminado se lo pasaba a los demás para la revisión	RS Revisión Secuencial	11*c) lo revisabamos a medida que cada uno podía chequearlo en internet
		13* Lo revisamos pasandonos las fotos de la tarea mediante whatsapp. Uno se encargaba de escribirlo al documento compartido
17*Cada uno revisaba parte y cuando estaba todo se revisa una vez más y se lo manda completo al grupo.	RP Revisión En Paralelo	
23* Para revisarlo haciamos cada uno de nosotros una leida general		
	Revisión Modelizada	6* c) nos basábamos tambien en consignas previas.
	Unida a la textualización	12* c) Mediante lo hicimos
		20* y realizan allí las correcciones del mismo a medida que avanzabamos en la escritura
14* y la otra lo revisaba	1 solo revisor	

22* c) Una vez pasado en limpio el texto todos corregiamos faltas de ortografía...	Alcance R	
3* c) leerlo en reiteradas ocasiones	Inespecífico	18*c) Se editaban las cosas que considerábamos incorrectas por el mismo doc
15* corrigiendola y así lo transcribiamos a papel...		
16*b) lo pasabmos en limpio y uno lo escribía		
18* y ... uno pasaba ... en limpio		
7*	Sin especificar revisión	10*
9*		15*
11*		16*
		23*
		24*
		25*

Matriz 9: Sobre la motivación y el intercambio entre pares en relación con el aprendizaje realizado

Elaborada con las respuestas a preguntas abiertas de la pregunta 4 en P y en DC

4 COMENTARIOS SOBRE LA MOTIVACIÓN Y EL INTERCAMBIO CON SUS COMPAÑEROS EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE REALIZADO		
PAPEL	CATEGORÍAS COMUNES	DC
Muy buen intercambio de ideas entre mis compañeros	Intercambio entre pares	Nos ayudamos mucho entre nosotros
La relación con mis compañeros fue buena mejor las ideas		Nos servía trabajar en grupos y ayudarnos entre todos
Nos sirvió para poder apoyarnos en los compañeros		Muy bueno el intercambio de ideas y conceptos con los compañeros
Nos sacábamos dudas y teníamos el punto de vista de otro compañero		Me gustaron los debates en grupo
aclaro muchas dudas trabajar en equipo,		El intercambio, y el trabajo entre compañeros fue bueno y comodo ya que todos hicimos nuestra parte y lo pudimos resolver adecuadamente.
El trabajo en grupo me sirvió mucho, tanto individual como grupal.		El trabajo grupal fue muy motivador ya que expusimos todas nuestras ideas y tomamos lo que mejor nos parecía
Fue muy positivo, aprendimos de los errores propios y los ajenos		mis compañeros ... me hacían ver que hay otros aspectos.
		Me sirvió, porque podíamos intercambiar ideas y ayuda a la hora de la escritura individual.
		Con las distintas ideas que pueden dar cada uno de los integrantes del grupo se puede mejorar individualmente
		Es bueno el debate que se genera entre todos. Sirve mucho.
	ya que escuchábamos la opinión de otros y decidíamos cual era la correcta.	
	No hubo motivación y el intercambio siempre va a ser bueno porque se puede unir ideas y llegar a una conclusión final	

		Fue muy positivo, aprendimos de los errores propios y los ajenos
		Resultó bastante ya que muchas veces uno se trababa en alguna etapa de la escrituras y es aquí donde un compañero es de gran ayuda para avanzar y aprender formas de expresarnos, de reformular. Además, al tener diferentes puntos de vista, la corrección de lo escrito es más profundo y se llega a un mejor resultado
Nos ayudo a mejorar en todo para prepararnos para el examen	Aprendizaje	el repazo antes de los parciales
Ayuda a motivar para ver los errores individuales de cada uno y mejorar la escritura.		Fue útil para ampliar la información sobre los temas abordados, además de agilizar la corrección del propio trabajo individual
servio para entenderlo		Me ayudo mucho a aprender mejor los temas
Fueron muy positivos los tp, al momento de estudiar.		Me ayudó cuando había que justificar la respuesta, elegía mal ejemplos y ahora sé que es mejor elegir
Habiendo muchos comentarios, esto se discutía entonces al haber debate se pensaba más y se entendía mejor		Con el intercambio entre compañeros aumenta la posibilidad de aprendizaje
me sirvió y aprendí haciendo los TP en grupo y ... desarrollarlos en clase, ... una forma de prepararse para el examen y tener una práctica		Ayudo mucho, había mucho más aprendizaje!
Me fue de mucha ayuda para poder aprender y evitar errores y aprender de ellos		Sirvió para modificar cuestiones que no tenía tan claras, nos ayudamos a extender lo que habíamos puesto entre todos y amplió nuestro conocimiento
Nos ayudamos entre todos para poder entender el texto y tener un mejor aprendizaje		ayudo bastante a poder ampliar mis ideas
El trabajo en grupo fue mejor y me ayudo a prepararme más para entender los temas dados.		Me ayudo en tratar de desarrollar mejor mi escritura
El intercambio con los compañeros estuvo bueno ya que, a pesar que discutiamos aprendiamos algo nuevo y veíamos que estábamos equivocados aveces.		El trabajo con mis compañeros fue muy gratificante, organizado y bueno dado que despejar dudas y emitir en profundidad otros temas

Fue muy bueno a la hora de realizar los modelos de parciales ya que con los trabajos aprendí a como realizar algunas consignas		Fue una excelente manera de comprender mejor algunas cosas. Podíamos corregirnos errones que otros no vimos
al tener un intercambio entre compañeros... a la hora de entender y corregir es más simple, y tambien al momento de sacarnos las dudas.		Me ayudó para redactarme mejor.
		Comunicando con los compañeros el aprendizaje aumentó muchísimo.
me gusta trabajar de forma individual, ... una linda experiencia	Limitación	En el caso de la revisión, fue una revisión carecida de desarrollo, no teníamos muy en claro cómo hacerlo
Algunas personas no hicieron mucho trabajo, simplemente lo revisaron (ese fue su único trabajo)		El ponerse de acuerdo con los compañeros fue complicado en cuanto al enfoque que queríamos darle al análisis o a la contratapa o al resumen
Pese a las dificultades con algunos compañeros me parece aún que es mejor el trato personal.		La realidad que pocos hacían el trabajo y estaban interesados. Por otra parte, eso a mi me ayudó ... a mejor el aprendizaje.
		Con respecto al grupo que formamos. Hubo una compañera que generalmente sin consultarnos al resto. Realizaba todo sola. En mi disconformidad, hice saber este hecho para que el resto pueda participar y aportar el el TP
		El intercambio con los compañeros fue buena pero me hubiera gustado hacer trabajos individuales
		me gustó, pero estaba más acostumbrada a realizar trabajos individuales
		Por lo general a mi me gusta trabajar solo, eso implica una mayor concentración en el trabajo y una mayor entendimiento y aprendizaje del tema.
es mas entretenido en grupo e interesante	Motivación	Muy buena
Fue un gran logro, que llevo a que me interese mucho mas la materia y poder desenvolverme mas en clase.		DIVERTIDO.
		hacer mas entretenido la cursada
		La motivación con mis compañeros nos motivaba a hacer nuestro mejor esfuerzo.

--	--	--

Matriz 10: Valoración de distintos aspectos de la escritura grupal

Elaborada con las respuestas a preguntas abiertas de la pregunta 6 en P y en DC

6 DISTINTOS ASPECTOS DE LA ESCRITURA GRUPAL		
PAPEL	CATEGORÍAS COMUNES	DC
me sirvió mucho los trabajos ya que practique mucho mi escritura aunque con el léxico me costó mucho	Valoración general de la EC	ayudó mucho a la hora de mejorar varios aspectos de la formación de textos
Realizar escritura en grupo me sirvió para mejorar el aspecto individual		la evaluación del texto fue buena, pero con algunas equivocaciones en el léxico y la puntuación
Fue muy bueno a la hora de realizar los modelos de parciales ya que con los trabajos aprendí a como realizar algunas consignas.		Me pareció muy buena En el Secundario no vi nada de lo que vi en el curso
Me costó en el uso de conectores, en la puntuación y en la precisión del texto.	Puntuación	Tuvimos algunos errores en la puntuación
En puntuación no es tan bueno		no tuve problemas con los temas salvo la puntuación
Aprendí a reformular un texto y mejorar la puntuación		uso de los conectores y la puntuación
Me costó en el uso de conectores, en la puntuación y en la precisión del texto.	Conectores	uso de los conectores y la puntuación
Nos sirvió para poder usar más los conectores		El amplio uso de conectores y las delegaciones me permitió mejorar mi forma de redacción y de expresarme
Los conectores fueron de mucha ayuda... Me falta mejorar un poco de léxico		A la hora de la organización de párrafos, utilización de conectores y delegaciones me sirvió mucho tener grupo
el uso de conectores estuvo bueno porque no lo conocía.		Lamentablemente, muchas veces se presentaron problemas en cuanto a que conector es el más adecuado o la búsqueda de términos clave para el texto
la organización de los párrafos ... las guías que teníamos nos aclararon todo, el uso de conectores fue equivalente a lo aprendido		
la delegación de la enunciación me sirvió para realizar en resumen mejor	Delegación de la enunciación	El amplio uso de conectores y las delegaciones me permitió mejorar mi forma de redacción y de expresarme

La organización de párrafos fue muy buena ya que a la hora de organizarnos ayudó mucho los conocimientos de cada uno.	Organización en párrafos	La organización en párrafos se facilitó de gran manera, y se puede realizar un texto muchísimo más claro que realizando individualmente.
organizar los párrafos y la estructura del texto.		A la hora de la organización de párrafos, utilización de conectores y delegaciones me sirvió mucho tener grupo
la organización de los párrafos ... las guías que teníamos nos aclararon todo, el uso de conectores fue equivalente a lo aprendido		
el organizar por párrafos los textos, ayuda a planificar lo que uno desea escribir, el uso de conectores o delegación de la enunciación.		
La organización en párrafos para mejorar la interpretación ayudó mucho		
me sirvió mucho los trabajos ya que practique mucho mi escritura aunque con el léxico me costó mucho	Precisión léxica	Precisión de léxico se te complica mucho.
no comprendí como se precisaba el léxico		la evaluación del texto fue buena, pero con algunas equivocaciones en el léxico y la puntuación
Me costó en el uso de conectores, en la puntuación y en la precisión del texto.		Lamentablemente, muchas veces se presentaron problemas en cuanto a que conector es el más adecuado o la búsqueda de términos clave para el texto
El léxico fue un tema complicado para algunos, ... los que entendían los ayudaban y se hacía un buen trabajo grupal.		
Los conectores fueron de mucha ayuda... Me falta mejorar un poco de léxico		
La precisión del léxico me pareció medio difícil y confuso.		
Me costó más la claridad de los textos	Claridad	En algunas circunstancias el texto no quedaba demasiado claro debido a las diferentes opiniones que el texto sería más claro cuando lo desarrolla uno mismo ya que se toma un solo punto de vista.
la claridad del texto de algunos compañeros deja mucho que desear		
creo que individual se desarrolla mejor	Limitación	Falta práctica.
Al no ser escritores o, por lo menos, a no estar acostumbrados a escribir, ocurren ciertos errores con respecto a la organización, puntuación, etc.		A veces era difícil claro el texto o reformularlo
Todo el grupo se ayudó mutuamente		A veces cuando cada uno hace un párrafo fue distinto se pierde un poco la idea principal y se hace más monótono y estructurado.
		Sirvió para la caridad

	Interacción entre pares	nos llevo a corregirnos entre nosotros
		A la hora de la organizacion de parrafos, utilización de conectores y delegaciones me sirvió mucho tener grupo
		todos aportaron sobre la escritura grupal, muchos aportes fueron completamente eliminados o modificados ya que el compañero no logaraba comprender la consigna
		Mediante el grupo pudimos ver que nos equivocabamos individualmente en muchos puntos y por medio de la opinión de los demás miembros del grupo se corrigio
	Relación con la clase presencial	tomaba buenos apuntes y eso me ayudaba a realizar mejor la tarea

En esta matriz están resaltados los fondos de las respuestas que dan cuenta de limitaciones o dificultades.

Matriz 11: Usos del blog de aula

Elaborada con las respuestas a preguntas abiertas de la pregunta 9b en P y en DC

9 B DESCRIBA PARA QUÉ LE SIRVIÓ CONSULTAR EL BLOG		
PAPEL		DC
Para mirar los trabajos de otros de mis compañeros, ayudandome a darme una idea de como armar los textos	Modelización	para ver otros formatos de texto.
Para quitarme dudas sobre la organización de párrafos y como desarrollarlos.		El blog me ayudó a sacarme las dudas que tenía respecto a los temas vistos en clase
El uso que le di al blog fue para poder entender un poco mejor los temas		.para ver la forma en el que estaba hecho, para poder estudiarlo bien
		para comparar mi trabajo con lo de is compañeros...
		Para compartir trabajos.
		para ver la forma correcta de redactar las consignas y tener modelos buenos de las mismas. ... para utilizar expresiones o término que encontraba allí.
		Me sirvió para ver los trabajos que estaban bien y compararlos con los míos y usarlos de modelo.
		los resúmenes ya que cuando practicaba podía comparar las mías con las ya subidas.
		Para ver otros trabajos y ver las diferentes maneras de hacerlo.
		Hacía una lectura rápida de los ejemplos y sentía que yo lo hubiese hecho así.
	Para tener más ideas, otras formas	
	Me sirvió para hacer mejor la contratapa de un texto	
	Fue muy útil porque nos sirvió como guía para escribir la contrapa	
Lo revisé antes de los parciales	Repaso para el parcial	Para leer las respuestas sobre el primer TP y estudiar para el parcial.
tener idea para el parcial		Me sirvió mucho con respecto al repaso para el parcial.
examinar previamente a los parciales.		Para tener un mejor enfoque en el parcial

a la hora de estudiar		El blog lo utilizamos para subir un tP, luego lo releí para el repaso del primer parcial
ejemplos de parciales.		El blog me sirvió para el primer parcial. Para el segundo no lo utilice.
Me sirvió para practicar y repasar para los parciales		Lo utilice antes del parcial para poder ver otras prospectivas, uso de conectores, organización de párrafos. Sinceramente me sirvió mucho a la hora de armar mi texto
Para repasar antes del parcial		
Para estudiar para el parcial, ... fijarme las cosas que yo tenía mal y fijarme como eran bien		
Entré para ver la fecha del primer parcial, porque no tengo computadora y no me llevo mucho con la enseñanza por computadora	Uso organizativo	
no me es muy útil	Inutilidad	no me hacia falta el blog
No me pareció necesario		Ninguno
realmente no me intereso		No senti la necesidad de utilizar el blog

Gráfico 1: Evaluación de los distintos aspectos de la escritura grupal en P

Elaborado por el Formulario Google con las respuestas de la pregunta 6, referidas a la evaluación de los distintos aspectos de la escritura grupal en P

6 Evalúe, completando el cuadro, distintos aspectos de la escritura grupal.

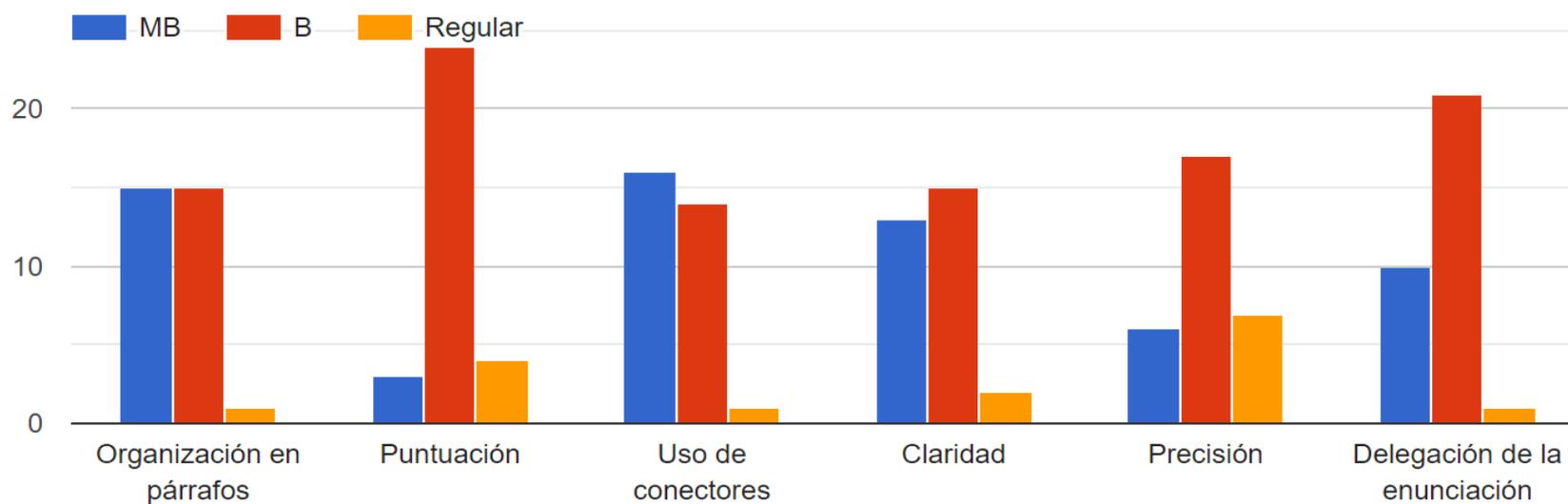


Gráfico 2: Evaluación de los distintos aspectos de la escritura grupal en DC

Elaborado por el Formulario Google con las respuestas de la pregunta 6, referidas a la evaluación de los distintos aspectos de la escritura grupal en DC

6 Evalúe, completando el cuadro, distintos aspectos de la escritura grupal.

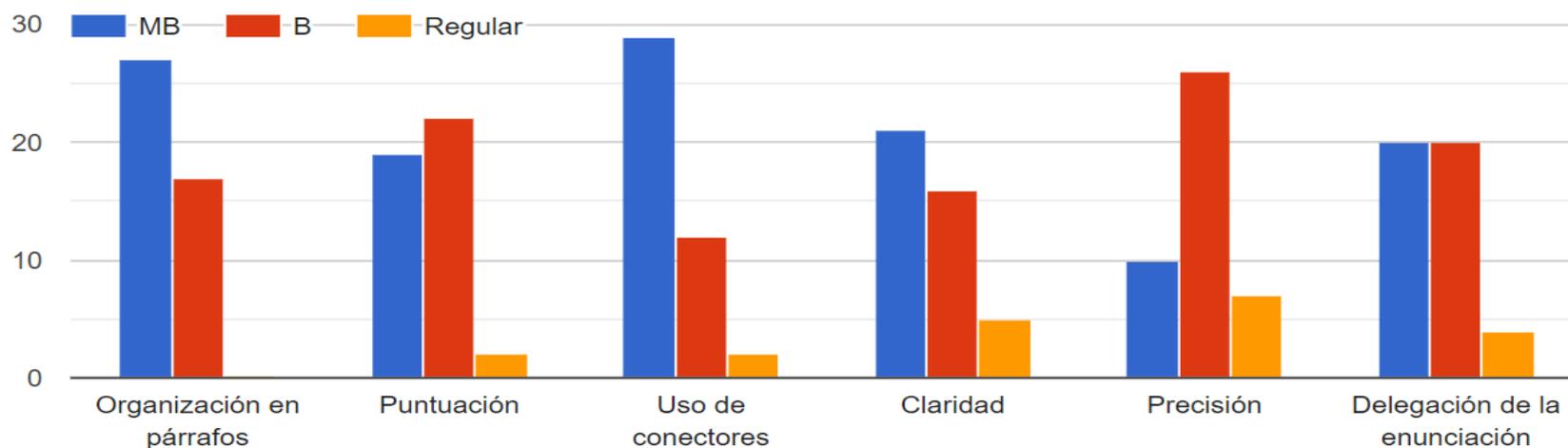


Tabla 1: Valoraciones respecto de la escritura grupal
Opciones

	P	DC
	%*	%*
5) Respecto de la escritura grupal		
a) entiende que sólo algunos de los participantes la llevaron adelante	31	34
b) considera que todos los participantes contribuyeron al resultado final	41	56
c) le sirvió para mejorar aspectos de su escritura individual	56	52
d) llevó a que el trabajo entregado esté mejor elaborado que si lo hubiese hecho de manera individual	72	52
e) llevó a que el trabajo entregado esté peor elaborado que si lo hubiese hecho de manera individual	3	2

* Los porcentajes (redondeados) no suman 100 ya que los estudiantes podían elegir varias opciones

Elaborada a partir de los datos relevados en la pregunta 5 de las encuestas

Tabla 2: Evaluación de los distintos aspectos de la escritura grupal

P %			Aspecto evaluado de la escritura grupal	DC %		
MB	B	R		MB	B	R
48	48	4	Organización en párrafos	61	39	
10	77	13	Puntuación	44	51	5
52	45	3	Uso de conectores	67	28	5
44	50	6	Claridad	50	38	12
20	57	23	Precisión	24	60	16
31	66	3	Delegación de la enunciación	45	45	10

Elaborada a partir de los datos relevados en la pregunta 6 de las encuestas

Tabla 3: Valoración sobre el intercambio y en aprendizaje en la escritura conjunta

Opción	P	DC
	%	%
a el intercambio con los compañeros significó un mejor aprendizaje individual	59	75
B el intercambio con los compañeros implicó un aprendizaje individual más pobre	0	12
C algunos compañeros trabajaron mucho y otros poco	50	37
D hizo más entretenido el trabajo pero que no aportó al aprendizaje individual	0	16
E hizo más dificultosa la escritura que si se hubiese hecho de forma individual	13	
F le ayudó a comprender mejor la importancia de la planificación textual	21	54
g contribuyó a mejorar su escritura	53	54
h le permitió mejorar la etapa de la revisión de la producción propia	59	54

Elaborada a partir de los datos relevados en la pregunta 4 de las encuestas

Tabla 4: Evaluaciones sobre la dinámica de las clases presenciales

Opción	P	DC
	%	%
a hubiese preferido trabajar más de forma individual	7	6
b hubiese preferido que las consignas se discutan menos grupalmente y que la docente dijese la respuesta correcta	0	0
c hubiese preferido más corrección individual y menos corrección en el pizarrón	0	0
d considero que me sirvió la discusión grupal de las consignas	93	82
e creo que me sirvió la escritura grupal en el pizarrón	90	71

Elaborada a partir de los datos relevados en la pregunta 1 de las encuestas

Tabla 5: Encuesta inicial sobre acceso a Internet y usos previos de DC y blogs

	Com. 2 47 respuestas		Com. 3 47 respuestas	
	Sí	No	Sí	No
¿Tiene fácil acceso a Internet?	100%		100%	
¿Tiene una cuenta gmail?	83%	17%	89%	11%
¿Ha utilizado alguna vez el Google Drive o un blog?	25%	75%	36%	64%

Elaborada a partir de los datos relevados en la encuesta inicial

Tabla 6: Ponderación de las evaluaciones de los distintos aspectos de la escritura grupal

P %				Aspecto evaluado de la escritura grupal	DC %			
MB	B	R	P		P	MB	B	R
48	48	4	244	Organización en párrafos	261	61	39	
10	77	13	197	Puntuación	239	44	51	5
52	45	3	249	Uso de conectores	262	67	28	5
44	50	6	238	Claridad	238	50	38	12
20	57	23	197	Precisión	208	24	60	16
31	66	3	228	Delegación de la enunciación	235	45	45	10

Elaborada a partir de los datos relevados en la pregunta 6 de las encuestas

Para ponderar los porcentajes (en columna P), hemos multiplicado por 3 los porcentajes de MB, por 2 los porcentajes de B y por 1 los de R.

Tabla 7: Usos del blog de aula

Elaborada a partir de los datos de las respuestas de las preguntas 8, 9a y 10, referentes al uso del blog de aula

Nº	Pregunta	Opciones	P %	DC %
8	¿Usted consultó el blog de aula?	Sí	39	49
		No	61	51
9 a *	Si la respuesta anterior es afirmativa, responda ¿cuántas veces consultó el blog?	1 a 3	58.3	61.9
		4 a 6	25	38.2**
		10 a 15	16.6	-
10	Si la respuesta es negativa, responda por qué razones no accedió al blog: (Se puede elegir más de una respuesta)	a No tuve tiempo	17.6	13.6
		b Me alcanza con la clase presencial	58.8	63.6
		c No me gustan las tecnologías	29.4	4.5
		d No me acordé	47.1	45.5
		e Tuve dificultades técnicas para entrar	17.6	13.6

Los porcentajes están redondeados a números enteros.

*: Hemos agrupado las respuestas en tres franjas para simplificar la interpretación de los datos.

** Hemos incluido en esta categoría la respuesta “varias veces”.

*** Hemos resaltado las opciones de más de un 25 %.