



ESCRITURA COLABORATIVA Y ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA

COLLABORATIVE WRITING AND METALINGUISTIC ACTIVITY

Laura Ferrari¹

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de General Sarmiento
lferrari@ungs.edu.ar

Lorena Bassa²

Universidad Nacional de General Sarmiento
Universidad Nacional de Quilmes
Argentina
bassalorena@gmail.com

Resumen

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por sí mismas no producen transformaciones significativas en los procesos de escritura. Sin embargo, posibilitan el diseño de propuestas didácticas que utilizan estos recursos para favorecer actividades de escritura. En esta comunicación se abordará una experiencia de escritura colaborativa llevada a cabo en un curso de ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes, en la provincia de Buenos Aires, Argentina, realizada en documentos compartidos en Google Drive. En particular, se analizarán dos aspectos del aprendizaje colaborativo: la interactividad y la “negociación” para estudiar qué niveles de reflexión metalingüística se ponen en juego.

La diferenciación en distintos niveles o tipos de actividad metalingüística es sumamente relevante para la didáctica de la lengua porque fundamenta que el uso y la

reflexión sobre este forman parte de un continuum que parte de una actividad implícita o epilingüística y puede llegar a diferentes clases de actividad explícita.

Palabras claves: Enseñanza de la escritura – Reflexión metalingüística – Aprendizaje colaborativo

Abstract

The Information and Communication Technologies (ICT) don't produce, by themselves, relevant changes in the writing process. They can, however, be integrated in the design of didactic proposals that can help to develop writing skills. In this work we will study an experience of collaborative writing using shared documents in a pre-university course of the Universidad Nacional de Quilmes, in Buenos Aires, Argentina. In particular, we will analyze two aspects of collaborative learning: interactivity and negotiation in order to study what types of metalinguistic reflection are involved.

The differentiation in different levels or types of metalinguistic activity is highly significant to language teaching because it is based on the fact that language use and reflection about that use are part of a continuum that goes from implicit or epilinguistic activity to different kinds of explicit activity.

Keywords: Writing teaching - Metalinguistic activity – Collaborative learning

Recepción: 17-07-17

Aceptación: 20-11-17

INTRODUCCIÓN

Enseñar a escribir géneros académicos es un tema de preocupación educativa en las últimas décadas. En relación con esto, está instalado cierto “lugar común” de responsabilizar al uso cotidiano de las TIC de “alejar” a los estudiantes universitarios de la producción de textos que cumplan con las características propias del ámbito. Por el contrario, partimos, en esta investigación, de preguntarnos por las transformaciones educativas que ponen en juego las TIC. En este sentido, este proyecto se ubica en una perspectiva crítica, ya que entiende la problemática de la escritura en el ingreso universitario no solo 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 TIC ocupan un lugar social insoslayable y, entendemos, aprovechable como herramientas educativas. Como señalamos, diferentes investigaciones dan cuenta de los diversos desafíos a resolver en las tareas típicas de escritura en la universidad, tanto en el ingreso como a lo largo de las carreras (Martínez, 2002; Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar, 2004; Carlino, 2005; Piacente y Tittarelli, 2006). A fin de ofrecer posibles soluciones a los problemas registrados, se han elaborado e implementado diferentes propuestas y abordajes, en algunos casos integrando tecnologías digitales (Martínez, 2002; Reale, 2008; Álvarez, García y Qués, 2010; Álvarez y Bassa, 2013).

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, a la vez, debe ser concebida como herramienta cultural y cognitiva (Hayes, 1996). En este sentido, es que, desde su didáctica, Alvarado (2007) entiende que se trata de 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 ya que se han reconfigurado las posibilidades didácticas vinculadas al aprendizaje colaborativo y, en particular, a la escritura colaborativa.

Desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo (Dillenbourg, 2002; Stahl, Koschmann y Stuthers, 2006), se estudia el aprendizaje no solo como proceso individual sino también, y fundamentalmente, como proceso grupal. Al respecto, Dillenbourg (2002) señala que el aprendizaje colaborativo no es ni un método ni un mecanismo. Según este autor, 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 (explicación, desacuerdo, regulación mutua...). Así, concibe al aprendizaje colaborativo como un contrato didáctico con características específicas.

En particular, en esta comunicación haremos hincapié en dos criterios para definir un intercambio colaborativo: la interactividad y la “negociación” o “puesta en común”. Esta última supone una argumentación que apunta al establecimiento de acuerdos alrededor de ciertos conceptos (“grounding”) y, de ese modo, favorece el aprendizaje (Stahl, Koschmann y Stuthers, 2006).

En este mismo sentido, Galegher y Kraut (1994) entienden al proceso de escritura colaborativa como una negociación en la que los miembros de un grupo discuten el significado de ciertos datos para lograr una solución adecuada al problema (retórico) planteado.

También desde este enfoque se distinguen dos formas de trabajo en grupo: la cooperación y la colaboración. Mientras que, al trabajar cooperativamente, los estudiantes resuelven las tareas de manera individual y luego combinan los resultados parciales en el producto final; en el trabajo colaborativo, se comprometen con una tarea común, que es construida por todo el grupo. En este sentido, es que entendemos que el trabajo colaborativo es una maximización de las potencialidades individuales a partir de una tarea en común (Anijovich, 2009).

El trabajo colaborativo entre pares puede ser facilitado mediante diversas aplicaciones de la red 2.0 que, con diferentes variantes y alcances, posibilitan y potencian esta modalidad de trabajo en pequeños grupos. En particular, en esta experiencia de

escritura colaborativa, hemos implementado el uso de documentos compartidos (en adelante DC) de Google Drive. Se trata de un servicio de alojamiento de archivos de la empresa Google, que ofrece a cada usuario un espacio de memoria gratuito para almacenar sus archivos. Estos archivos son, además, accesibles desde diversas computadoras y permiten la edición sincrónica de un documento por parte de varios usuarios.

Los DC posibilitan la interacción entre pares mediante la función “Comentario”, por la cual los editores pueden dejarse mensajes a secciones puntuales de la producción. Estos comentarios quedan registrados, complementariamente, ya que son enviados por correo electrónico a todos los editores del documento. Así, cada comentario que se abre tiene la posibilidad de ser respondido de modo tal de entablar un diálogo a partir de una intervención inicial. Los DC poseen, asimismo, un espacio de “Chat” en el cual los editores queden dialogar sincrónicamente y, a diferencia de la función anterior, este intercambio no queda registrado.

Finalmente, queremos señalar, porque es relevante para el análisis que se hace en esta comunicación, que los DC registran las sucesivas ediciones que realizan los editores de cada documento. Esto queda guardado con distintos colores (asignados para identificar a los distintos editores) en cada DC. Evidentemente, esto permite explicitar el proceso de escritura grupal de modo detallado a partir de la función “Historial de revisión”, a la que tiene acceso únicamente quien abrió el documento.

En función de estas características de edición simultánea e interactiva de los DC, en los últimos años, se han realizado distintas experiencias, aún incipientes, de implementación de documentos compartidos para facilitar y analizar distintas modalidades de escritura colaborativa en el nivel superior (Castellanos Sánchez y Martínez de La Muela, 2013; Delgado y Casado, 2012).

En general, las descripciones de estas experiencias se centran principalmente en dos aspectos. Por un lado, indagan en las posibilidades y limitaciones de la aplicación percibidas por los usuarios (accesibilidad, sencillez, facilidad para manejar su interfase, etc.). Por otro lado, analizan su vínculo con la red 2.0.

Sin embargo, este trabajo tiene por objetivo promover una reflexión en torno a algunos aspectos vinculados a la didáctica de la escritura que, frecuentemente, son invisibilizados en las consignas que proponen la producción textual colaborativa. Específicamente, nos interesa dar cuenta de diversos aspectos del proceso de escritura y de la actividad metalingüística que se da en este.

1. Marco teórico

Para analizar el proceso de escritura, partimos del modelo de Hayes y Flower (1980) que describe los tres procesos cognitivos involucrados: la planificación, la puesta en texto y la revisión. Desde esta perspectiva, esta investigación se pregunta por las posibilidades y limitaciones que ofrecen los documentos compartidos específicamente en cada uno de estos momentos analíticos del proceso. Es decir, indagará las modificaciones en el trabajo de composición de la producción escrita (en el sentido que le otorga Alvarado, 2001). Asimismo, se tendrá en cuenta para este análisis el señalamiento de Bereiter y Scardamalia (1987) acerca de los escritores inexpertos y su particular dificultad con las cuestiones más “estructurales” de los textos. Al respecto, 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.

Ahora bien, ¿de qué manera la reflexión metalingüística colabora en la adquisición de los géneros académicos? En este trabajo partimos del supuesto que la actividad metalingüística y la realización de paráfrasis que favorezcan la explicitación de distintos tipos de construcciones constituyen prácticas pedagógicas adecuadas para la enseñanza de la lengua. En este sentido, Brucart (2000) afirma que este tipo de reflexión puede contribuir a mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, pero para que esto sea posible es necesario que se los haga reflexionar sobre su propia competencia como hablantes nativos. Y agrega 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 conciencia y control en el proceso de escritura (Otañi y Gaspar, 2001; Di Tullio, 2002, 2005; Ciapusio, 2006; Alvarado, 2007).

En efecto, estos estudios coinciden en demostrar que un ejercicio reflexivo intelectual sobre el funcionamiento lingüístico contribuye a mejorar las habilidades de lectura y escritura. Al respecto, Alvarado (2007) y Otañi (2001) han propuesto una revisión de los contenidos y de los modos de abordaje de esta disciplina. Alvarado, por ejemplo, sugiere diferenciar aquellos ejercicios ‘miméticos’, que no apelan a nuestra intuición como hablantes, de aquellos que abren el campo a la discusión, la reflexión, la argumentación, la problematización del uso del lenguaje. En esta experiencia, consecuentemente, la incorporación de documentos compartidos como espacio de producción grupal apunta a recuperar, profundizar y sistematizar saberes metalingüísticos. Esto conllevará, a su vez, a una reflexión acerca de las prácticas de enseñanza de la escritura en sus aspectos metodológicos.

La relación entre escritura y reflexión metalingüística es inmanente a su naturaleza y a su desarrollo histórico. Al respecto, Aurox (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, verosímilmente, a la tradición pedagógica” (p.18).

La reflexión metalingüística encuentra entonces en la escritura una potencial herramienta que puede profundizarse más aún, entendemos, en la escritura colaborativa. Como señalan Camps, Ribas, Millán y Guasch (1997), 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 comprende diversas operaciones, desde las manipulaciones inherentes al uso lingüístico en sus distintos grados de elaboración hasta el conocimiento formulado mediante un metalenguaje (Rodríguez Gonzalo, 2012).

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

- a) la actividad epilingüística, no consciente, que se evidencia, por ejemplo, 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 otro ha escrito o dicho (generalmente bien), sino que ha de adoptar la perspectiva del enunciador, que tiene algo que decir.

2. Metodología

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 desarrollado en 2015 y que se basa en experiencias previas en esta línea (Álvarez y Bassa, 2013). Esta asignatura apunta al desarrollo de competencias de análisis de textos y de escritura para brindar a los ingresantes al ámbito universitario estrategias que serán imprescindibles en su formación académica. En este sentido, se propone como una articulación entre los saberes que los estudiantes traen de la escuela media y los requeridos en el nivel superior.

La pregunta que nos proponemos responder es: en qué medida y de qué formas logra el trabajo colaborativo desencadenar ciertos tipos de actividad metalingüística en el proceso de composición escrita. Específicamente, analizamos los intercambios realizados en los documentos compartidos grupales a través de la función “Comentario” y aquellas reescrituras registradas en el “Historial de revisión” en una experiencia de trabajos prácticos colaborativos del Curso de Ingreso de la Universidad

Nacional de Quilmes realizada en 2015³. De este modo, estos dos espacios dan cuenta de la interacción y la negociación propia del trabajo colaborativo, en diversos momentos del proceso de composición.

Por lo expuesto, entendemos que el diseño de investigación más adecuado a estos propósitos es la investigación-acción (IA en adelante) que se caracteriza por construir el conocimiento por medio de la práctica (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006). Se trata de un tipo de diseño que parte de problemas concretos y situados, y busca intervenir las problemáticas diagnosticadas para transformarlas. En este caso, se busca implementar actividades colaborativas en DC para contribuir a mejorar diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en un curso de ingreso universitario.

Esta investigación-acción, como ya dijimos, analiza el caso de la asignatura Lengua del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. De la población total que forma este espacio curricular (integrada por más de 20 docentes y más de 1.000 estudiantes en cada primer cuatrimestre), se toma como muestra dos comisiones a cargo de la investigadora (en tanto docente) en el primer cuatrimestre de 2015. De este modo, la muestra se basa en un criterio no probabilístico, en función de la accesibilidad de la investigadora a esta; que está formada por una docente y, aproximadamente, ochenta alumnos.

Para recolectar los datos se recurre al análisis de las producciones escritas de los estudiantes en los DC. En particular, se releva el intercambio entre pares a partir de dos funciones de los DC del Google Drive: por un lado, la función comentario; por otro, el registro de los cambios realizados en el “Historial de revisión” de manera detallada.

3. Análisis de la experiencia

Como ya mencionamos, esta experiencia propone la realización de trabajos prácticos obligatorios en pequeños grupos (3 o 4 estudiantes) en documentos compartidos en Google Drive.

En particular, en esta comunicación, se analizan los dos primeros Trabajos Prácticos exigidos. El primero consiste en realizar un análisis de la situación comunicativa de un texto dado; el segundo, solicita 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.

En general, los estudiantes reciben motivados la propuesta de escritura colaborativa online⁴. Y, si bien surgen algunos problemas de acceso a los documentos, creados para cada grupo por la docente, estos se resuelven en las primeras dos clases y mediante consulta por correos electrónicos.

A continuación, proponemos organizar el análisis de las intervenciones de los participantes de cada grupo en función de diversas categorías que surgen de relevar tanto los comentarios realizados como el registro del Historial de revisión. Así, en cada categoría, indagamos qué características adquiere la actividad metalingüística desplegada por los escritores de los documentos compartidos.

3.1. Categorías de análisis de relevamiento de la actividad metalingüística

Las categorías y subcategorías que utilizamos para relevar la negociación y la interacción en torno a diferentes reflexiones metalingüísticas son las que siguen.

- Comentarios metadiscursivos (que organizamos en modalizadores epistémicos y enunciados argumentativos, por un lado, y en recursos evaluativos, por otro).
- Huellas de los procesos de reformulación (que clasificamos en función de si son aspectos sintácticos, semánticos o de puntuación y ortografía los que se reformulan).

3.1.1. Comentarios metadiscursivos

a) Modalizadores epistémicos y enunciados argumentativos

En primer lugar, daremos cuenta de diversas reflexiones metadiscursivas, realizadas a través de la función comentario. Por un lado, varias de estas intervenciones se observan en relación con la discusión que los estudiantes realizan acerca de los textos. Los siguientes son ejemplos de esto⁵:

- 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**”

Estos ejemplos permiten observar que el uso de la función comentario, que exige la escritura de las posiciones en discusión, promueve de manera no explícita el uso de modalizadores epistémicos que dan cuenta de los procesos de elaboración conceptual de los estudiantes: “No estoy seguro de que”, “En mi opinión”, “Me parece que”, “Puede ser que”, entre los más usuales. Vale subrayar que en las discusiones orales áulicas no son muy frecuentes estas modalizaciones, salvo para resolver posiciones encontradas sobre alguna cuestión. Se evidencian también (marcados con negrita en los ejemplos) en estos intercambios fundamentos de las posiciones que se discuten. Esta argumentación más precisa (por ejemplo: sustentada en frases textuales) parece ser exigida por tratarse de un intercambio escrito asincrónico, que queda registrado. Destacamos, en este sentido, que estos comentarios le llegan por correo electrónico a la docente y que eso, probablemente, impacte en cierto “cuidado” en su formulación. De este modo, 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 ajustada al contexto –novedoso- que propone la mediación del documento compartido: se trata de un comentario escrito dirigido a pares y a la docente.

b) Recursos evaluativos

Por otro lado, los comentarios metadiscursivos también abordan ciertas discusiones acerca del proceso de escritura que se está realizando y tienen carácter evaluativo. Esto se pone de manifiesto en 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!”

Así, el primer ejemplo es una intervención que presupone el trabajo previo en clase con relación a la planificación temática por párrafos de la contratapa. En el ejemplo b), por su parte, los estudiantes están evaluando la planificación de la producción para señalar, entre pares, 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 también cómo se retoman discusiones presenciales (“como había dicho caro hoy”) para relacionarlas con la evaluación que se está haciendo del proceso de escritura. El ítem c) ejemplifica, finalmente, la conciencia de la finalización del primer borrador del texto colaborativo para dar pie a su revisión, colectiva también.

En síntesis, los comentarios metadiscursivos dan cuenta de una actividad metalingüística consciente que el estudiante verbaliza en lenguaje cotidiano (“le falta algo”). Solo aparece cierta terminología básica (el concepto de párrafo y de revisión de un texto) que registra una “puesta en común” del grupo 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.

3.1.2. Huellas de los procesos de formulación

El proceso de escritura supone un trabajo de formulación, en este caso colectivo, que deja marcas o huellas que dan cuenta de las distintas etapas en la constitución de los textos.

De ahí que nos interesó analizar un tipo de actividad metalingüística manifestada en ciertas operaciones que realizan los estudiantes, que consisten en reformulaciones de diversos tipos. Esto puede ser rastreado en el documento compartido mediante el registro del “Historial de revisión de forma detallada”.

Para ordenar la exposición, brindamos ejemplos de tres tipos diferentes de reformulaciones: las paráfrasis sintácticas, las sustituciones léxicas y las vinculadas a ortografía y puntuación.

a) Paráfrasis sintácticas

Las reescrituras sintácticas suelen ser realizadas una vez concluido en primer borrador y, en general, completan o reordenan información de modo tal que la oración quede más clara. A menudo, además, se observan ciertas paráfrasis que modifican una oración bien constituida por otra, también adecuadamente formada.

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 color marcan las correcciones).”

En este caso, es interesante pensar que el fundamento de la modificación tiene que ver con percibir 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 corrección evidencia la apropiación de una reflexión realizada en la clase presencial. Estos casos

de reformulación sintáctica se podrían pensar asociados, entonces, a cierta actividad epilingüística, relacionada con el ajuste que hacen los editores del texto. Proponemos, sin embargo, dada la modalidad colaborativa propuesta, entenderla como una operación que requiere de una actividad consciente en la que un compañero reflexiona y modifica el texto de otro. De este modo, la dimensión interactiva genera cierta conciencia sobre las transformaciones realizadas, más allá de que no se explicita esa reflexión.

b) Reformulaciones léxicas

A continuación, presentamos algunos ejemplos de reformulaciones léxicas realizadas entre pares:

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

A partir de estos ejemplos, 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 acerca de la exactitud del vocabulario.

De este modo, en los ejemplos a), b), c) y d) se 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.

El ejemplo e), en cambio, consiste en el reemplazo de una terminología por otra más específica 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. Así, se 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.

c) Puntuación y ortografía

La puntuación es un aspecto que, lamentablemente, no es factible registrar 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 verificar cuáles son las que faltan.

Finalmente, destacamos algunas de las ediciones a nivel ortográfico para señalar cómo el intercambio colaborativo redundaba en una reflexión más cuidada de este aspecto. Así, se observan las siguientes correcciones: “~~Causó~~causa”, “~~Está~~esta”, “~~Tema: Cómo~~Como preparar ~~preparar~~ 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.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de esta experiencia de escritura colaborativa mediada por tecnología, buscamos discernir qué aspectos de la actividad metalingüística se profundizaron, activaron o quedaron relegados. Para esto partimos de lo expuesto por Camps, Ribas, Millán y Guasch (1997), que señalan que la actividad metalingüística se evidencia de manera más manifiesta en la producción textual en colaboración.

Como ya señalamos, consideramos que la actividad metalingüística tiene un alcance amplio que abarca diversas operaciones de corrección, manipulación y reformulación lingüística con distintos grados de elaboración y de uso de metalenguaje (Rodríguez Gonzalo, 2012).

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 intenso que en los trabajos individuales.

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 y 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.

En todos los aspectos analizados, además, se puede rastrear una fuerte relación entre los intercambios entre pares y las discusiones en las clases presenciales. Este nexo, además de extralimitar la consolidación de saberes por fuera del tiempo áulico, permite al docente diagnosticar cuáles de los contenidos han sido apropiados por los estudiantes y cuáles restan por abordar.

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 y un error ortográfico. Restan, en este sentido, implementar y analizar futuras experiencias que permitan sucesivos “ajustes” en las consignas.

Entendemos que esta experiencia presenta un aporte preliminar para perfeccionar el modo de realizar experiencias didácticas de escritura colaborativa para potenciar al máximo su capacidad de generar reflexiones metalingüísticas genuinas que es lo que, en definitiva, les permitirá a los estudiantes construir herramientas procedimentales de escritura en diversos contextos epistémicos y profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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. 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. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(2), 254-268.
- Álvarez, G.; García, M. y Qués, M. E. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la Lengua. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q*, 9(5), 1-24.
- 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.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- 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.
- 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.
- Ciapuscio, G. (2006). *Los conocimientos gramaticales en la producción de texto. Homenaje a Ana María Barrenechea*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/EUDEBA.
- Camps, A.; Ribas, T.; Millán, M. y Guasch, O. (1997). Actividad metalingüística durante el proceso de producción de un texto argumentativo. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 11, 13-28.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys.
- Delgado, V. y Casado, R. (2012). Google Docs: una experiencia de trabajo colaborativo en la universidad. *Enseñanza & Teaching*, 30(1), 159-180.

- 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, 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.
- 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.
- 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.
- Goldberg, A.; Russell, M. y Cook, A. (2003). The effect of computers on student learning: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 1-52.
- 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.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de Lecturas y Escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Calli: Editorial Taller de Artes gráficas Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- 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.
- Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Otañi, L. y Gaspar, M. del P. (2001). Sobre la gramática. En: M. Alvarado (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso manantial.
- Piacente, T. y Tittarelli, A. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad*, 6, 99-126.

- 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 / Didática da Língua e a Literatura. Revista Iberoamericana de Educación (monográfico) / Revista Ibero-americana de Educação (monográfico)*, (59).
- 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.

¹Laura D. Ferrari es doctora en Letras (área lingüística) por la Universidad de Buenos Aires. Su tema de tesis fue “La modalidad epistémica en artículos de investigación de medicina y paleontología”. Se desempeña como profesora adjunta de las cátedras de Gramática y Sintaxis de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y como investigadora docente en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Allí dirige un proyecto de investigación sobre la gramática y discurso, y ha sido coordinadora del Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario en dicha universidad desde 2009 a 2014. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales y capítulos de libros académicos. Sus temas de investigación en la actualidad son: las estructuras topicalizadas, los operadores de foco y la gramática aplicada a los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. En el ámbito de la docencia de posgrado, se desempeña como profesora de Metodología de la Investigación en las Maestrías en Traducción y en Lengua Inglesa de la Universidad de Belgrano y en la Carrera de Especialización en Enseñanza de Español en la Universidad de la República.

² Lorena Bassa es profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Especialista en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO. Ha cursado la Maestría en Procesos educativos mediados por tecnología en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Está finalizando su tesis sobre enseñanza de la escritura mediada por tecnologías digitales. Se desempeña en Enseñanza de la Lengua y la Literatura y en Residencia en Lengua y Literatura en la Universidad Nacional de General Sarmiento, y en Lectura y Escritura Académica en la Universidad Nacional de Quilmes.

³ Señalamos que a partir del ciclo lectivo 2016, la UNQ ha reorganizado el ingreso universitario. De este modo, se ha reemplazado el curso de ingreso por un ciclo introductorio que presenta materias generales para cada departamento. En cada uno de estos se dictan asignaturas de Lectura y escritura académica.

⁴ Vale destacar que las edades de los estudiantes son variadas. Hay tanto alumnos recientemente egresados de la secundaria como algunos que han terminado ese nivel de formación hace más de 10 años. Es notable, en este sentido, el interés de una estudiante de más de 50 años por esta modalidad de trabajo que le resultaba completamente desconocida. Como comentó en una entrevista en profundidad, ella recurrió a su hijo para que le abra una cuenta en gmail y le enseñe a manejar el Google Drive. Dentro de su grupo, incluso, ella tendió a organizar y a motivar las actividades. Este caso cuestiona, una vez más, la noción de “nativos” digitales, ya que esta estudiante claramente tomó su desconocimiento respecto de los entornos digitales como un desafío a superar.

⁵ Se respetan los errores de ortografía porque es textual de los estudiantes.