

Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo

Guadalupe Álvarez y Lorena Bassa

Universidad Nacional de General Sarmiento - Conicet / Universidad Nacional de General Sarmiento

unaguadadelmundo@gmail.com / bassalorena@gmail.com

Desde hace varios años, se ha venido gestando un fenómeno que complejiza las tareas de escritura: muchas de ellas, en especial a nivel académico y profesional, se llevan a cabo grupalmente (Bair, 1985; Ede y Lunsford, 1990). Este tipo de práctica, conocida también como escritura colaborativa (EC), se ha modificado e intensificado con el advenimiento de las tecnologías digitales (Davoli, Matteo y Severinson, 2009).

En el contexto educativo, la EC, en especial aquella mediada por tecnologías, se torna significativa en tanto se ha mostrado que puede contribuir con un buen desarrollo de la producción textual (e.g. Alvarez y Bassa, 2013; Goldberg, Russell y Cook, 2003; Passig y Schwartz, 2007).

Así, en el presente artículo, compartiremos inicialmente algunas conceptualizaciones sobre este fenómeno y, luego, a partir de una experiencia educativa concreta, reflexionaremos en torno a los problemas y las oportunidades de las tecnologías digitales para la EC y su enseñanza. Nuestro propósito es descriptivo e interpretativo en tanto buscamos esbozar algunas estrategias didácticas que contribuyan a lograr una escritura verdaderamente colaborativa.

¿Cómo caracterizar la escritura colaborativa?

La EC es un proceso complejo porque combina las actividades asociados a la escritura individual (i.e., planificación, puesta en texto y revisión) con otras tareas, como la construcción de consenso, derivadas de la composición escrita en el marco de un grupo. Tanto Posner y Baeker (1992) como Lowry, Curtis y Lowry (2004) han propuesto una serie de categorías conceptuales para reflexionar sobre este proceso escriturario complejo: estrategias para la escritura, fases y actividades, modos de control del documento, roles, modalidades de trabajo.

Las estrategias se definen por la dinámica que establece el grupo para el proceso de producción textual: 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 (se asigna a cada miembro la tarea que mejor domine), interactiva (los miembros asumen papeles activos y los roles no son fijos) o

mixta.

El proceso de EC comprende tres fases -preescritura, escritura en sí y posescritura-, cada una de las cuales involucra, a su vez, diferentes tareas que van desde las primeras reuniones para la organización del grupo hasta la entrega de la versión final del escrito.

Los modos de control se distinguen por el comportamiento del grupo respecto de la evaluación de lo escrito: centralizada en un solo miembro; secuenciada, en el que los miembros se turnan en el control; independiente, en el que cada miembro trabaja en la evaluación de un “sub-documento”; y compartida, en el que todos los miembros trabajan en las tareas de control.

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 (y puede ser externo al grupo). 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 proximidad y sincronidad. Así, la labor puede ser: presencial, asincrónica, asincrónica distribuida y sincrónica distribuida.

En función de estas conceptualizaciones sobre la EC, es posible reflexionar en torno a las experiencias que involucran este tipo de práctica.

Promesas y riesgos de las tecnologías digitales para la escritura colaborativa y su enseñanza

La experiencia de EC que analizaremos estuvo a cargo de una investigadora-docente y fue llevada cabo en el primer cuatrimestre del 2015 en dos comisiones de una asignatura introductoria de la Universidad Nacional de Quilmes que, desde la modalidad taller, aborda la comprensión y la producción de textos académicos. En las comisiones los trabajos prácticos obligatorios se realizaron en un total de 16 grupos pequeños (2- 4 integrantes) conformados por los propios estudiantes. Los grupos, por su parte, podían trabajar en papel o bien en documentos compartidos (DC, en adelante) de GoogleDrive. Significativamente, un 75% de los grupos eligió hacerlo con esta aplicación.

En función de las categorías expuestas en la sección previa, nos parece interesante delinear algunas observaciones relativas a esta experiencia. Inicialmente y de manera general, registramos una enorme diversidad entre los grupos en el modo de organizar la producción textual.

Respecto de las estrategias, observamos que un mismo grupo combina varias a lo largo del proceso. En particular, nos interesa destacar cierta correlación hallada entre la estrategia utilizada para comenzar la EC y la coherencia y compleción de las producciones finales. Así, los grupos que se organizan haciendo una *escritura individual de la totalidad* o una *escritura individual a partir del intercambio grupal* producen textos bien organizados, con justificaciones y ejemplificaciones claras, y con una relación entre párrafos mejor resueltos que aquellos que comienzan con la estrategia

de la *escritura en paralelo (con división horizontal del trabajo)*, que acarrea algunos “saltos” en la progresión de la información. Entendemos, de este modo, que las dos primeras estrategias comienzan la producción con una perspectiva global de su estructura, mientras que en la última estrategia la subdivisión de la composición obstaculiza su coherencia final, sobre todo en las primeras producciones colaborativas a las que se enfrenta cada grupo. La inferencia y reconstrucción de la totalidad del género en producción parecería, entonces, hacerse accesible una vez que el grupo ha experimentado la EC.

Esta estructuración de la totalidad se vincula, por otra parte, con la manera en que están pautadas las actividades de las diferentes fases del proceso de EC en la experiencia analizada. Antes que nada, aclaramos que, en la experiencia considerada, la *planificación* se discute en la clase a partir de uno o varios modelo/s genérico/s, mediante una puesta en común del grupo entero. Luego, en el documento compartido, cada grupo debe precisar, seleccionar y ordenar su propia planificación (que debe ser explicitada). Al respecto, constatamos que los grupos que dan cuenta de discusiones e intercambios en las actividades de *ideación* y la *puesta en texto del primer borrador* son los productores de trabajos de mayor elaboración. En relación con ello, es relevante también destacar que, en tanto la modalidad virtual obliga a textualizar cada mensaje que se desea transmitir en torno a la escritura propuesta de forma clara para que resulte comprensible al resto de los integrantes, muchos de los mensajes textualizados contribuyen con la elaboración del primer borrador del texto.

En cuanto a la *revisión*, esta experiencia evidencia limitaciones cuando el grupo asume la estrategia de la escritura en paralelo (con división horizontal del trabajo) en la que ningún integrante asume el rol de revisor.

Por otra parte, en esta experiencia, el modo de control del documento viene determinado por la herramienta digital que se eligió usar, los DC, que precisamente, presentan el potencial de modalidad compartida en este aspecto. Así, los coescritores tienen la posibilidad de acceder y modificar el documento de manera permanente y coincidente. Esta característica, vale aclarar, es propia del medio digital ya que no es posible en la escritura en papel.

Los roles que toman los coescritores, en cambio, no son esencialmente diferentes a los que se presentan en la EC no mediada por tecnología. Así, el rol de escriba es frecuente en los grupos, asociado con la estrategia de escritura individual a partir del intercambio grupal. Por otra parte, el rol de revisor suele recaer sobre un solo integrante, que frecuentemente también es el que asume el lugar del liderazgo, a pesar de que debería ser un rol que comprometa a la totalidad de los participantes.

Finalmente, en relación con las modalidades de trabajo de cada grupo, destacamos algunos hallazgos que nos parecen muy significativos. Principalmente, subrayamos que todos los grupos recurren a intercambios sincrónicos. Estos en un tercio de los grupos son presenciales y en el resto ocurren mediados por diversos soportes tecnológicos (el mismo DC, WhatsApp, Facebook o Skype), muchas veces combinados. Además, por las propias declaraciones de los estudiantes, no se evidencia que la presencialidad genere mayor autoconciencia de grupo que el intercambio virtual. De hecho, hay varios comentarios respecto del interés que despierta “poner una hora” para encontrarse frente

a la pantalla.¹ Así, muchos grupos se citan para trabajar en el DC y cuando lo hacen recurren simultáneamente a otras herramientas para el intercambio de ideas.

Además, observamos una correlación entre una última etapa sincrónica de trabajo y un trabajo de revisión de amplio alcance y exhaustivo. Probablemente, entonces, la instancia final sincrónica potencie este proceso.

A partir del análisis realizado, es posible pensar que, así como se ha distinguido entre escritores novatos y expertos según el tipo de estrategia con las cuales se resuelven las demandas de las tareas de escritura individual (Scardamalia, 1981), podríamos distinguir grupos de EC novatos y expertos en función de las formas en que sus miembros despliegan las estrategias de escritura, las actividades en las diferentes fases, los roles, los modos de control y las modalidades de trabajo. Nuestras investigaciones están actualmente dedicadas, entre otras cuestiones, a caracterizar estos grupos y desarrollar estrategias que permitan a los grupos más novatos adoptar dinámicas más expertas. En el siguiente apartado, esbozamos justamente algunas líneas de intervención que podrían maximizar la EC como situación de aprendizaje del proceso de escritura.

Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo

A fin de contribuir con el desarrollo de dinámicas más expertas en la EC, proponemos una serie de estrategias que entendemos pueden guiar este tipo de práctica, potenciando los aprendizajes que genera.

Inicialmente, nos parece necesario pautar las participaciones mínimas en cada fase y actividad de la producción textual, sobre todo en las primeras experiencias de EC. En este sentido, se puede guiar la revisión con una grilla de edición organizada en niveles y solicitar a cada integrante hacer al menos una intervención en cada nivel. Esto evitaría la concentración de la revisión en un solo integrante.

Además, en tanto la discusión y el intercambio son los mecanismos que consolidan el aprendizaje colaborativo, conviene pautar el registro de un mínimo de desacuerdos y consensos en torno a decisiones tomadas en los diversos niveles de reescritura.

Paralelamente, nos parece relevante plantear una consigna complementaria de reflexión

¹ Una estudiante de más de 50 años, por ejemplo, se mostró especialmente entusiasmada por esta forma de trabajar, que le resultaba completamente desconocida. Como comenta en una entrevista en profundidad, ella recurrió a su hijo para que le abriera una cuenta en gmail y le enseñara a manejar el GoogleDrive. Dentro de su grupo, incluso, ella ocupó un claro rol de liderazgo y de motivación. Este caso cuestionaría la noción de “nativos digitales” ya que esta estudiante claramente tomó su desconocimiento respecto de los entornos digitales como un desafío a superar.

En particular, es interesante su evaluación del modo de trabajo grupal. Ellos pautaron horarios de trabajo frente al DC en los que se comunicaban por WhatsApp. Al respecto, ella evalúa que la discusión vía mensaje de audio es más productiva que la presencial en su grupo dado que “no se iban por las ramas” como en la discusión en las clases presenciales. En este sentido, en este caso, se puede pensar que este formato posibilita una oralidad más cuidada y pertinente.

metacognitiva a cada integrante acerca de su rol en las diferentes etapas del proceso. La definimos como complementaria porque presuponemos otra consigna análoga sobre la organización grupal. Y más allá de que cada docente la definirá en función de las características de la situación didáctica, entendemos que debe estar pautada al comienzo del proceso de la EC y desglosada en etapas (planificación, textualización y revisión, por ejemplo) para contribuir a que cada coescritor “controle” y regule con mayor conciencia su participación en cada etapa.

Por otra parte, dado que el momento de “entrega” de la versión final a veces queda desdibujada por el acceso permanente al documento, recomendamos la toma colectiva y fundamentada de la decisión de dar por terminado el trabajo. Así, se puede promover la organización de una modalidad sincrónica de revisión y edición final. Todo esto contribuye a la explicitación del recorrido de la EC, es decir, al registro metacognitivo del proceso.

En cuanto a los artefactos disponibles para la EC, es importante tener en cuenta que una sola herramienta no suele ser suficiente para cumplir con todas las actividades necesarias. En este sentido, conviene cerciorarse de que las herramientas disponibles habilitan el cumplimiento de las tareas. En este sentido, llama la atención en la experiencia analizada que los grupos construyen espacios sinérgicos de comunicación y producción, más allá de las herramientas y aplicaciones pautadas. Así la experiencia manifiesta que los grupos de EC tienden a poner en juego distintos espacios complementarios de interacción que podríamos denominar Entorno Grupal de Aprendizaje, adaptando así el concepto de Entorno Personal de Aprendizaje (Adell & Castañeda, 2010). Habría que explorar, en este sentido, la caracterización de este tipo de entorno para ver qué aporta a la EC cada espacio presencial o digital creado.

A modo de cierre

La EC se legitima como objeto de reflexión pedagógica ya que no sólo constituye una práctica profesional y académica cada vez más frecuente, sino también una modalidad de aprendizaje que promueve reflexiones y prácticas significativas en torno al proceso de escritura en sí y también a los temas y contenidos (en algunos casos, relativos a disciplinas específicas) que son objeto de la redacción. Esta potencialidad, además, ha sido en las últimas décadas profundizada y modificada por la mediación tecnológica. Su alcance en el ámbito educativo, si bien parece promisorio, está aún siendo explorado.

En este sentido es que nos parece relevante desarrollar investigaciones a partir de los cuales se diseñen, implementen y evalúen experiencias de EC con el objeto de proponer estrategias didácticas fundadas, situadas y pertinentes para esta práctica escrituraria. Creemos que este tipo de investigaciones permitirán construir conocimiento genuino en torno a cómo se pueden acompañar aprendizajes duraderos a partir del desarrollo de grupos expertos de escritura en colaboración.

Bibliografía

- ADELL SEGURA, J. & Castañeda Quintero, L. 2010. Los entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (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.
- ALVAREZ, 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), 5-19. Recuperado en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-alvarez-bassa/v10n2-alvarez-bassa-es>
- BAIR, J.H. 1985. The Need for Collaboration Tools in Offices. *Proceedings of AFIPS'85, Office Automation Conference*, 59-68.
- EDE, L. y Lunsford, A. 1990. *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Southern Illinois University Press.
- DAVOLI, P., Matteo, M. y Severinson, K. 2009. Peer Activities on Web-Learning Plataforms. Impact on Collaborative Writing and Usability Issues. *Education and Information Technologies*, 14 (3), 229-254.
- 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* 2(1), 1-52.
- 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.
- PASSIG, D., y Schwartz, G. 2007. Collaborative Writing: Online versus Frontal. *International Journal on e-Learning*, 6 (3), 395-412.
- POSNER, I. R., y Baecker, R. M. 1992. How people write together. *Proceedings of the 25th Hawaii International Conference on System Sciences*, IV, 127-138.
- SCARDAMALIA, M. 1981. How children cope with the cognitive demands of writing. En C. H. Frederiksen & J. F. Dominic (Eds.), *Writing: The nature, development and teaching of written communication* (pp. 81-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.