

ESTUDIANTES FRENTE A SUS TEXTOS: DIMENSIONES DISCUTIDAS Y REVISADAS EN LA ESCRITURA DIGITAL Y COLABORATIVA

*STUDENTS FACING THEIR TEXTS: DIMENSIONS DISCUSSED
AND REVIEWED IN DIGITAL AND COLLABORATIVE WRITING*

Lucía Godoy
CONICET
Universidad Nacional de San Martín
lgodoy@unsam.edu.ar

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Escritura digital
Escritura colaborativa
Proceso de escritura
Revisión
Didáctica de la escritura

En la escritura digital y colaborativa los estudiantes interactúan y revisan grupalmente sus textos en tres dimensiones: ideacional, lingüística-discursiva y multimodal. En este artículo presentamos una investigación cualitativa sobre los intercambios y revisiones por parte de estudiantes de nivel secundario y superior de Buenos Aires durante el desarrollo de una actividad de escritura digital y colaborativa en Google Drive. A partir de un estudio de casos múltiples, analizamos las interacciones que se producen entre los estudiantes y las sucesivas versiones de los textos que realizan. Los resultados muestran, por un lado, que los estudiantes discuten y modifican diferentes aspectos de su trabajo considerando sus conocimientos previos en las dimensiones mencionadas y, por el otro, que las diferencias observadas entre casos pueden relacionarse con el nivel educativo en curso y con el tipo de consigna desarrollada. A partir de los datos, discutimos algunas ideas sobre la escritura digital y colaborativa y proponemos lineamientos didácticos para el trabajo sobre la escritura en los ámbitos educativos.

∞ ABSTRACT

∞ KEYWORDS

Digital writing
Collaborative writing
Writing process
Revision
Writing teaching

In digital and collaborative writing, students interact and review their texts in three dimensions: ideational, linguistic-discursive and multimodal dimension. In this article we present a qualitative research about exchanges and revisions made by students from secondary and higher level in Buenos Aires during a digital and collaborative writing activity in Google Drive. With a multiple cases study, we analyze interactions between students and successive text versions. Results show that in one hand, students discuss and modify different aspects of their work taking into account previous knowledge in mentioned dimensions. On the other hand, differences observed between cases can be related to educational level and the kind of text developed. These results allow us to discuss some ideas about digital and collaborative writing and to propose didactic guidelines for the writing activities in educational environments.



Recibido: 30/03/2019
Aceptado: 18/09/2019

Escribir un trabajo para un ámbito educativo requiere de una serie de conocimientos que los estudiantes van adquiriendo, en mayor o menor medida, durante su escolarización. Escribir colaborativamente con el apoyo de las potencialidades que brindan las tecnologías digitales puede suponer algunas ventajas –y también inconvenientes– al permitir que los sujetos colaboren entre sí en la producción y la revisión de sus escritos. En este artículo, nos preguntamos por las dimensiones en las que los estudiantes discuten y revisan sus textos cuando realizan una actividad de escritura colaborativa en una plataforma en línea.

A través de un estudio de casos múltiples examinamos el desarrollo de tres trabajos de escritura y establecemos un contraste de acuerdo al nivel escolar de los estudiantes¹ y la consigna que están escribiendo. Una investigación de este tipo permite entender en qué aspectos específicos se detienen los sujetos cuando tienen que realizar un trabajo de escritura digital y colaborativa, a la vez que indagar en las potencialidades de las tecnologías digitales para la escritura colaborativa en ámbitos educativos. Asimismo, esta investigación tiene un horizonte didáctico en tanto que, a partir de los resultados que presentamos y discutimos en este artículo, piensa posibles intervenciones docentes para favorecer el aprendizaje de las prácticas escritas.

Escribir con otros en internet

Si bien la escritura colaborativa en entornos presenciales es una práctica común y extendida en ámbitos educativos y académicos, el desarrollo de artefactos tecnológicos y plataformas digitales ha favorecido las prácticas de escritura colaborativa con dispositivos conectados a internet (Magadán 2013, Tabachnik 2012).

En algunos trabajos de investigación se ha propuesto que las actividades de escritura digital y colaborativa son óptimas porque permiten que los estudiantes colaboren en la redacción y así favorece la apropiación de saberes. Erkens, Jaspers, Prangmsma y Kanselaar (2005), por ejemplo, estudian la escritura de textos argumentativos entre alumnos holandeses de nivel secundario y concluyen que la planificación conjunta de las actividades y la coordinación a través del diálogo resultan cruciales para la calidad del texto escrito. Por su parte, Davoli, Monari y Eklundh (2009) analizan actividades colaborativas en contextos virtuales en estudiantes universitarios de Suecia e Italia y señalan una incidencia positiva, no solo en el tiempo que se le dedica al *feedback* y a la revisión, sino también en la atención que se le presta al estilo y al contenido de la escritura. Álvarez

¹ Nos referimos a los niveles secundario y terciario y también a los años específicos.

y Bassa (2016), por su parte, examinando actividades de escritura colaborativa en Google Drive de estudiantes universitarios argentinos, encuentran que aquellos grupos en los que se desarrollan más intercambios sobre la ideación y la puesta en texto producen trabajos de mayor elaboración que aquellos en los que se registra menos discusión. Por otro lado, Ferrari y Bassa (2017), al analizar las actividades metalingüísticas de estudiantes universitarios de Buenos Aires en sus comentarios y reformulaciones en documentos de Google Drive, concluyen que la escritura digital y colaborativa favorece la reflexión sobre el lenguaje en relación con la sintaxis, el léxico, la ortografía y la puntuación. Finalmente, Valente (2016) estudia los intercambios entre estudiantes de Argentina en el desarrollo de trabajos de escritura colaborativa en Google Drive y observa que los dispositivos tecnológicos facilitan las interacciones y las revisiones y generan, de esta forma, el aumento de las operaciones de revisión, reescritura y metacognición en los trabajos.

En este marco, y considerando los aportes de las investigaciones mencionadas, resulta relevante preguntarse específicamente cuáles son las dimensiones que los estudiantes discuten y revisan en sus textos durante el proceso de escritura digital y colaborativa, para entender no solo por qué la escritura digital y colaborativa reviste ciertos beneficios para la producción de tareas grupales, sino también qué aspectos resultan problemáticos y pertinentes para ellos, a qué conocimientos recurren para resolver las tareas y, a partir de eso, cómo los docentes pueden andamiarlos en sus prácticas de escritura.

Escritura digital y colaborativa: dimensiones en juego

En este artículo entendemos la *escritura digital y colaborativa* como una práctica social y situada, en cuya configuración se combina el procesamiento de la escritura individual junto con las características de la escritura digital y la escritura grupal. A continuación, presentaremos estas tres facetas que nos permiten conceptualizar la *escritura digital y colaborativa*.

En primer lugar, nos enmarcamos en el modelo de procesamiento escrito propuesto por Flower y Hayes (1981) desde la psicología cognitiva, que presenta tres procesos cognitivos: (a) la planificación, en la cual se forja una representación interna del conocimiento que se utilizará durante la escritura; (b) la *traducción o redacción*, en la cual las ideas se convierten en lenguaje visible para generar una pieza lineal de lenguaje; y (c) *examen o revisión*, en el cual se leen los escritos para evaluarlos y revisarlos sistemáticamente. Estos procesos, a su vez, engloban otros subprocesos y, aunque tienen una organización jerárquica, pueden producirse de manera recursiva e insertarse dentro de otros.

En segundo lugar, retomamos la definición de escritura digital de DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks (2010), quienes la entienden como composiciones creadas con dispositivos conectados a internet, en las cuales se pueden registrar transformaciones en cuanto a las maneras de producir y distribuir los textos. En efecto, las tecnologías digitales permiten combinar muchas fuentes, una gran variedad de medios y mezclar varios modos semióticos en la producción de textos multimodales (Kress 2005, Jewitt 2009). Además la escritura digital se acerca a las dinámicas de la oralidad, propiciando un “descuido” en cuanto a las normativa ortográfica y favoreciendo la

hibridación genérica (Ferreiro 2006, Giammateo y Albano 2012, Magadán 2013). Por otro lado, tal vez la mayor transformación tiene que ver con la conectividad a internet, que relocaliza los textos en un espacio abierto con lógicas de circulación propias (Magadán 2013).

En tercer lugar, consideramos la conceptualización de la escritura colaborativa como un proceso social e iterativo que involucra a un equipo enfocado en un objetivo en común que negocia, coordina y se comunica durante la creación de un documento común. En este proceso, según las características de los ambientes de trabajo, los participantes tienen disponibles diferentes opciones en cuanto a las estrategias de escritura, actividades, formas de control del documento, roles en el equipo y formas de trabajo posibles (Lowry *et al.* 2004, Posner y Beaker 1992).

A partir de los conceptos presentados, podemos proponer que la escritura digital y colaborativa es una compleja práctica social en la cual los sujetos, de acuerdo con sus objetivos, intereses y conocimientos desarrollan de forma individual y grupal los subprocesos de planificación, redacción y revisión aprovechando las potencialidades que brindan las plataformas digitales ancladas en internet y, a la vez, discuten diversas dimensiones del trabajo realizado, acuerdan consensos y elaboran de forma conjunta la escritura. Entendemos que en este proceso resultan especialmente importantes los conocimientos compartidos que tienen los sujetos, no solo acerca del lenguaje, sino también sus conocimientos socioculturales, ideológicos y discursivos que los guían en la elaboración de sus textos (Alvarado y Yeannotegui 1999). Específicamente, proponemos que en la escritura digital y colaborativa los estudiantes discuten y evalúan sus escritos en tres dimensiones pertinentes, que son las que orientan las revisiones y las reflexiones de los estudiantes sobre su propio trabajo: en primer lugar, una dimensión ideacional del texto, lo que implica examinar los elementos del “contenido”, es decir cómo expresar las ideas que quieren presentar en relación con las consignas de trabajo y las expectativas que se generan; en segundo lugar, una dimensión lingüística-discursiva, entendida como los elementos lingüísticos y discursivos que resultan apropiados al registro y al estilo del trabajo escrito; y, finalmente, una dimensión multimodal, que se refiere a los aspectos del diseño visual del trabajo que se está desarrollando.²

Diseño metodológico: casos múltiples y convergencia de datos

Los datos que analizamos fueron recogidos en un proyecto de investigación sobre la escritura digital y colaborativa en el que se les pidió a grupos de estudiantes de nivel secundario y superior que escribieran un trabajo práctico evaluativo en Google Drive³ según consignas específicas.⁴ Google Drive es una plataforma de escritura que, junto con un procesador de texto, habilita un

² Para el establecimiento de las dimensiones de análisis (ideacional, lingüístico-discursiva y multimodal) consideramos los aportes de Halliday (1982), Alvarado y Yeannoteguy (1999) y Jewitt (2009).

³ Google Drive es una plataforma que permite que los usuarios guarden todo tipo de archivos (textos, videos, imágenes, audios, etc.) en una nube en internet y que puedan acceder a ellos desde cualquier dispositivo editarlos y compartirlos con otras personas. Véase también Bresco y Verdú (2014), Herrick (2009), Álvarez y Bassa (2016).

⁴ Las consignas de los trabajos prácticos están reproducidas en el anexo al final del artículo.

espacio conversacional en los márgenes textuales, a la vez que genera automáticamente un archivo con todas las versiones de un documento.

Del total de documentos elaborados,⁵ se seleccionaron tres para el análisis, de acuerdo con los objetivos de la investigación, para llevar adelante un estudio de casos múltiples (Stake 1999, Yin 1994). Dado que con este estudio se buscaba dar cuenta de las relaciones entre las interacciones y las revisiones con las consignas y el nivel educativo en curso de los estudiantes, se eligieron tres casos que nos permitieran establecer un contraste considerando esas variables. Entendemos el *caso* como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales en el que se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad. Podemos decir, entonces, que en este artículo se presentan los resultados de un *estudio de casos múltiples*, en tanto analizamos datos recogidos en situaciones determinadas que implican un recorte de la realidad social en función de los intereses de la investigación (Neiman y Quaranta 2006). Dentro de los lineamientos de la investigación cualitativa buscamos poner el foco en un número limitado de situaciones para abordarlos con la profundidad requerida en procura de su comprensión holística y contextual, a la vez que extender los resultados hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría. A continuación presentamos los tres casos seleccionados:

- CASO 3°S: cuatro alumnas de 3° año del secundario de un instituto del Conurbano Bonaerense que, en la materia Prácticas del Lenguaje, escriben un trabajo práctico que constaba de una serie de consignas sobre una salida didáctica que incluyó una obra de teatro y un paseo por la Ciudad de Buenos Aires.
- CASO 4°S: siete estudiantes de 4° año del secundario en un instituto del Conurbano Bonaerense que, dentro de la materia Literatura, escriben un trabajo práctico que consistía en un guion creativo para ser representado en un recurso audiovisual.
- CASO 4°T: tres estudiantes de 4° año del Profesorado de Lengua y Literatura de un instituto del Conurbano Bonaerense que, en el marco del espacio Sociolingüística, realizan un informe de investigación acerca de la variación lingüística en las prótasis de las oraciones condicionales con “si”.

Por las particularidades de Google Drive, el *corpus* de análisis está formado por dos tipos de materiales discursivos que analizaremos sucesivamente en el próximo apartado: los intercambios entre los participantes y las sucesivas versiones del texto. Esta heterogeneidad en el *corpus* de trabajo implicó que se recurrieran a diversas estrategias de análisis. Los intercambios fueron analizados considerando un enfoque comunicativo e interaccional (Kerbrat-Orecchioni 1990, Saville-Troike 2003) que nos permite examinar el uso del lenguaje en contexto atendiendo a la complejidad de las situaciones comunicativas reales, ya que considera los diversos factores y componentes que hacen al evento comunicativo en sí, como los participantes, canales de comunicación, códigos compartidos, circunstancias, formas, géneros y tópicos de los mensajes, etc. Además, para el análisis de las sucesivas versiones del documento recurrimos a un enfoque

⁵ En total se realizaron seis documentos en el curso 3° de secundaria, nueve en el curso 4° de secundaria y cuatro en el curso 4° de terciario.

genético que, por su forma de abordar los materiales de archivo, nos permite echar luz sobre el proceso de escritura digital y colaborativa (Godoy 2017), al entender que la materialidad de los trazos escritos permite reconstruir el camino de la escritura y, por esto, permite analizar el proceso de composición describiendo operaciones múltiples y heterogéneas como sustituciones, retrocesos, desplazamientos, expansiones, yuxtaposiciones, reducciones y supresiones, entrecruzadas a través de los ejes del sintagma y del paradigma (Grésillon y Lebrave 2009, Lois 2001).

Para reproducir y nombrar los ejemplos del *corpus* utilizamos etiquetas encabezadas con # (*hashtag*) que nos permitirán no solo identificar los ejemplos, sino también referirnos a ellos en el análisis.

Análisis: dimensiones revisadas y discutidas a la hora de escribir

En este apartado analizamos los intercambios y las revisiones de los estudiantes considerando tres dimensiones que entendemos pertinentes para estudiar la escritura digital y colaborativa: ideacional, lingüística-discursiva y multimodal. Presentaremos los datos en dos secciones: en la primera, estudiamos los intercambios entre los estudiantes y, en la segunda, las modificaciones hechas en el texto. En ambas secciones examinaremos posibles vinculaciones con el nivel educativo en curso y con el tipo de consigna desarrollada.

Preguntar, discutir y acordar

El análisis de los intercambios nos permite clasificarlos de acuerdo a la dimensión discutida en ellos; los datos son volcados en la tabla 1:

	Intercambios		
	Dimensión ideacional	Dimensión lingüístico-discursiva	Dimensión multimodal
CASO 3°S	12	1	5
CASO 4°S	13	2	0
CASO 4°T⁶	2	44	3

Tabla 1 - Dimensiones discutidas en los intercambios

Como se puede ver en la tabla 1, en el caso 3°S encontramos intercambios en los que se discuten las tres dimensiones de análisis. En ellos podemos ver las preocupaciones de los estudiantes y qué consideran pertinente y adecuado a la hora de elaborar un trabajo práctico. Los intercambios en la dimensión ideacional giraron en torno de los contenidos de las respuestas, específicamente su adecuación a las consignas planteadas, es decir, cómo producir una respuesta correcta en términos de su evaluación, como en el próximo ejemplo:

⁶ Consideramos como formas de intercambio la utilización de las opciones interactivas “Sugerencia+Aceptación/Rechazo” que brinda Google Drive.

INTERCAMBIO 3ºS: #HabíaAlguna

1. JB: (Texto seleccionado “Desarrollar si encontraron alguna diferencia”) Había alguna?
2. MT: ayy ni idea, pero sino hay ponemos q no había no?

En #HabíaAlguna, JB pregunta por una consigna que solicitaba el desarrollo de diferencias argumentales entre la obra leída y la representada. En su respuesta, MT muestra que tiene la misma duda y elabora una nueva pregunta acerca de qué contestar si no encontraran diferencias. Fue común que en sus intercambios los estudiantes discutieran lo que estaba “bien” o “mal” en cada respuesta, en función de lo pedido por la consigna.

En el caso 3ºS solamente hallamos un intercambio metalingüístico, relacionado con la repetición de palabras en contextos cercanos.

INTERCAMBIO 3ºS: #ObraEscrita

1. JB: (Texto seleccionado “el texto”) Pongo “el texto” o “en la obra escrita por Nelly Ferandez Tiscornia”?
2. MT: obra escrita creo que es mejor
3. JB: ok

En #ObraEscrita JB elabora una pregunta acerca una expresión y presenta dos opciones con la misma referencia: la ya utilizada y una nueva posibilidad. Esto se debe a que la expresión “el texto” estaba dos veces en el mismo párrafo, por eso JB propone una alternativa y, en su respuesta, MT selecciona la nueva opción sugerida.

Como se advierte al observar la tabla, en este caso es donde encontramos la mayoría de los intercambios de la dimensión multimodal. En ellos los participantes discuten aspectos visuales del documento, como en el siguiente ejemplo:

INTERCAMBIO 3ºS: #ColoresChillones

1. MT: (Texto seleccionado “mismas”) también chicas digan si les gustan los colores, igual si no les gustan los cambiamos,
2. JB: para mi los colores son muy chillones, tendríamos que poner un tono mas claro ¿no?
3. MT: si como quieras, le pongo unos iguales a estos pero mas claro?
4. JB: si, dale
5. JB. [Marcado como resuelto]

En el intercambio #ColoresChillones MT y JB discuten los colores de un cuadro comparativo: MT había pintado cada una de las filas con un color brillante y JB, al encontrarlos inadecuados para el trabajo, le solicita que los cambie por tonos más claros. Como se puede ver, el modo visual, los colores, son considerados en relación con su adecuación para texto que están elaborando y en su combinación con otros recursos semióticos.

En el caso 4°S, los intercambios de la dimensión ideacional se centran en el avance de la historia escrita, específicamente en los personajes y la coherencia del relato, como veremos en el próximo ejemplo:

INTERCAMBIO 4°S: #Sorry

1. RV: [en el cuerpo del texto] “Valeee mario sale con Natalia mira la escena sexta”
2. VF: (Texto seleccionado: “Valeee mario sale con Natalia mira la escena sexta”) uhh sorry
3. VF: [Marcado como resuelto]

En #Sorry, RV interpela a VF por un agregado sobre los personajes: le muestra la incongruencia entre su aporte y la historia, y le pide una revisión. Ante esto, VF reconoce el error y pide disculpas. En los intercambios del caso 4°S los participantes aportaron opiniones, propuestas y críticas acerca del guion elaborado, prestándole atención a la coherencia argumental. A su vez, en este caso encontramos intercambios de la dimensión lingüística-discursiva acerca de ciertas expresiones cuya adecuación es dudosa para el estilo del guion, como muestra el siguiente ejemplo:

INTERCAMBIO 4°S: #DeNovela

1. VF: (Texto seleccionado “preparar un plan y separarlos”) En serio? Muy de novela jaja

En #DeNovela, VF selecciona una expresión y desarrolla un comentario irónico, poniendo en duda su adecuación al guion, por considerarla “muy de novela”. Por último, como se observa en la tabla 1, en este caso no hallamos intercambios en la dimensión multimodal del documento, lo que puede deberse a que era un texto escrito para preparar un material audiovisual. Podemos pensar, entonces, que fue percibido como un material de apoyo y por eso no se detuvieron específicamente en el trabajo sobre su edición.

En el caso 4°T encontramos intercambios en las tres dimensiones estudiadas, aunque con características específicas que los diferencian de los casos anteriores. Los intercambios en la dimensión ideacional, por ejemplo, se centran en la precisión de los datos del trabajo de campo y la adecuación al género de los trabajos de investigación, como a continuación:

INTERCAMBIO 4°T: #NúmerosReales

1. AT: (Sugerencia: Añadir: “En el contexto [...])
2. GA: pero andres, yo incluí con condicional, por eso elimine ese párrafo y hay que rehacerlo desde los numeros reales (que aun no están, loly esta desgrabando más)
3. GA. (Sugerencia rechazada)

El intercambio #NúmerosReales se produce porque AT había escrito un pequeño párrafo en el cual elaboraba una conclusión partiendo resultados parciales que no daban cuenta de todas las categorías de análisis y no eran coincidentes con la bibliografía especializada consultada. Ese párrafo fue eliminado por GA y AT (utilizando el modo sugerencia⁷) vuelve a incluirlo. Por tal

⁷ Google Drive habilita dos formas de trabajo diferentes: el modo edición y el modo sugerencia.

motivo, en #NúmerosReales, GA, antes de rechazar la sugerencia, le explica al compañero la oposición entre el párrafo y los datos, y señala la necesidad de trabajar en pos de la precisión de los datos en el informe de investigación.

En este caso fueron mayoritarios los intercambios en la dimensión lingüística-discursiva, lo que revela una preocupación por hallar, no solo expresiones correctas y adecuadas al género discursivo, sino también palabras precisas que les permitan presentar sus ideas y conceptos. A continuación presentamos un ejemplo:

INTERCAMBIO 4ºT: #AnálisisFuncionalista

1. AT: (Sugerencia. Sustituir: “función” por “influencia”)
2. GA: El análisis es funcionalista, los usos responden a funciones no a influencias, me parece...
3. GA (Sugerencia rechazada)

El intercambio #AnálisisFuncionalista se produce porque AT había sugerido cambiar la palabra “función” por “influencia” y GA, antes de rechazar la sugerencia, se justifica apelando a elementos del saber teórico y disciplinar acerca de las temáticas desarrolladas en el trabajo práctico. En este ejemplo podemos pensar una intersección entre la dimensión ideacional y la lingüístico-discursiva, en tanto los participantes discuten una expresión lingüística en tanto es válida o no para las ideas que buscan explicar.

Por último, los intercambios en la dimensión multimodal del escrito en este caso se limitan a la separación entre palabras y la división en párrafos, como el próximo ejemplo:

INTERCAMBIO 4ºT: a

1. AT. (Sugerencia. Eliminar espacio)
2. GA: (Sugerencia aceptada)

En ese intercambio AT sugiere eliminar un espacio repetido entre dos palabras y GA lo acepta sin mediar comentario alguno. Los intercambios de la dimensión multimodal en el caso 4ºT tuvieron esta estructura: sugerencia y aceptación/rechazo sin la mediación de comentarios lingüísticos, lo que revela que el formato visual del documento no constituyó una temática de discusión en la misma medida que lo fue para otros estudiantes.

A partir del análisis podemos hacer una serie de observaciones: en primer lugar, en los intercambios de la dimensión ideacional, observamos que la mayor preocupación de los estudiantes de 3ºS fue lograr respuestas correctas de acuerdo con las consignas del trabajo práctico, mientras que los estudiantes de 4ºS se preocuparon por la coherencia del relato y los de 4ºT por los requerimientos académicos y la validez del trabajo. En segundo lugar, respecto de la dimensión lingüística-discursiva, vemos que en el caso 3ºS se buscó evitar la repetición de palabras, mientras que en los casos 4ºS y 4ºT los estudiantes se centraron en la adecuación de las expresiones, ya al estilo del guion o a la precisión léxica de un informe de investigación. En tercer lugar, en cuanto a la dimensión multimodal, advertimos que los estudiantes de 3ºS problematizaron por los aspectos visuales del escrito, en cambio los de 4ºS y 4ºT prácticamente no discutieron el formato de sus textos.

Entendemos que estas observaciones pueden relacionarse con el tipo de consigna desarrollada y con el nivel escolar de los estudiantes. Por un lado, resulta crucial el tipo de consigna llevada adelante: en cuanto a la discusión en la dimensión ideacional, un trabajo con una serie de consignas (3°S) genera que la discusión se centre en aspectos particulares de las preguntas y su resolución, más que en la elaboración global de las ideas, como sí ocurrió en el caso 4°S y 4°T, cuando los estudiantes tenían que resolver consignas de mayor elaboración personal. Respecto de la dimensión lingüístico-discursiva, un trabajo de carácter literario genera mayor creatividad y, por lo tanto, discusiones en relación con las posibilidades expresivas, mientras que un trabajo académico genera intercambios en relación con la precisión conceptual y el hilo argumentativo.

Finalmente, la dimensión multimodal genera que los estudiantes desplieguen originalidad y creatividad en los aspectos visuales; en cambio, los textos de los casos 4°S y 4°T (guion para un cortometraje e informe de investigación) no favorecieron la discusión sobre la edición del documento. Por otro lado, entendemos que el nivel escolar también puede resultar importante en cuanto a las dimensiones discutidas, mientras que los estudiantes de nivel secundario produjeron más cantidad de intercambios ideacionales sobre el contenido que lingüísticos-discursivos, entre los de nivel superior ocurrieron mayor cantidad de intercambios acerca de la dimensión lingüística-discursiva de los trabajos.

Revisar, repensar y transformar

En este apartado nos concentramos en las revisiones realizadas e intentamos determinar si existe una relación con el nivel escolar de los participantes y con las consignas. Siguiendo la diferenciación de Bessonnat (2000), distinguimos entre las operaciones de revisión, corrección y reformulación: la *revisión* es la operación de relectura, la *corrección* implica confrontar un texto con una norma externa a partir de la cual se lo juzga y la *reformulación* es una operación lingüística mediante la cual se produce un enunciado semánticamente equivalente⁸.

En el caso 3°S los estudiantes desarrollaron revisiones que buscaron corregir y mejorar el trabajo según lo que entendían que iba a ser correcto en la evaluación. Así, las revisiones en la dimensión ideacional buscaron aumentar cuantitativa y cualitativamente la información aportada en las respuestas, como en el próximo ejemplo:

⁸ Bessonnat (2000) propone también la operación de “reescritura” que a diferencia de la corrección admite varias soluciones posibles. En este artículo no consideramos esta categoría puesto que se superpone en la mayoría de los casos con las operaciones de reformulación.

REVISIÓN 3ºS: #ElParqueLezama		
Formulación 1	Formulación 2	Formulación 3
(LZ) se encuentra en el barrio de la boca	(JB) El parque Lezama se localiza en La Boca, limita con los barrios San Telmo y Barracas y está delimitado por las calles Defensa y Brasil y las avenidas Martín García y Paseo Colón	(MT) El parque Lezama es un tradicional paseo en la ciudad de buenos aires, se localiza en La Boca, limita con los barrios San Telmo y Barracas y está definido por las calles Defensa y Brasil y las avenidas Martín García y Paseo Colón

En #ElParqueLezama se lee un proceso de revisión en la respuesta a la pregunta por la localización del Parque Lezama. A pesar de que la primera formulación de LZ es correcta, se producen sucesivas reformulaciones en las que JB y MT aportan más información y precisión. Para este tipo de actividades, internet funciona como un repositorio de recursos digitales e información que los estudiantes pueden fácilmente “copiar” desde las distintas páginas y agregarlo en sus escritos a partir de la función “pegar”.

En la dimensión lingüístico-discursiva, los estudiantes revisaron esencialmente aspectos ortográficos:

REVISIÓN 3ºS: #MuyBienCaracterizada	
Formulación 1	Formulación 2
(MT) La yoli en la obra estaba muy bien caracterizada, ya que el vestuario y las expresiones eran las mismas	(MT) La yoli en la obra estaba muy bien caracterizada, ya que el vestuario y las expresiones eran las mismas.

En #MuyBienCaracterizada encontramos la corrección de la confusión entre “s” y “c” en la palabra “expresiones”. Este tipo de revisiones son facilitadas por las herramientas de corrección automática de los procesadores de texto, que permiten detectar y corregir rápidamente los escritos. De cualquier manera, resulta pertinente que en el proceso de escritura las participantes corrigieron algunos errores y no otros: en el ejemplo se puede ver que no colocaron mayúscula en el apodo “La Yoli”. Por otro lado, en este caso no se realizaron muchas reformulaciones discursivas y de registro para adecuar el trabajo a un estilo discursivo más formal.

Por último, en cuanto a la dimensión multimodal, en este caso encontramos revisiones sobre la tipografía, los colores del cuadro comparativo, el tamaño de las imágenes agregadas y la puesta en página (separación de párrafos, viñetas, sangría). El próximo es un ejemplo de una revisión sobre los aspectos visuales del documento:

REVISIÓN 3ºS: #Prácticas			
<i>Formulación 1</i>	<i>Formulación 2</i>	<i>Formulación 3</i>	<i>Formulación 4</i>
(LZ) materia: PRACTICAS DEL LENGUAJE	(MT) Materia: PRÀCTICAS DEL LENGUAJE.	(MT) Materia: <i>PRÀCTICAS DEL</i> <i>LENGUAJE</i>	(JB) Materia: PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

En #Prácticas se presenta una revisión de formato en la cual los estudiantes utilizan las herramientas “negrita” y “cursiva” para enfatizar información textual y preparar la presentación del trabajo práctico. Estas revisiones revelan un deseo por intervenir sobre la tipografía y una atención al formato textual que intentan lograr.

En el caso 4ºS las revisiones tienen características propias que nos permiten establecer diferencias respecto del caso anterior. En primer lugar, las revisiones en la dimensión ideacional se centran en el avance de la historia y en la coherencia argumental entre las escenas, como en el próximo ejemplo:

REVISIÓN 4ºS: #LosMismosGustos		
<i>Formulación 1</i>	<i>Formulación 2</i>	<i>Formulación 3</i>
(FC) Mario sale con la Psicologa y se enamora de ella.	(RV) Mario sale con la Psicóloga y se enamora empieza a ver que tenían los mismos gustos y sin saber el se enamora de ella	(SS) Mario sale con la Psicóloga y empieza a ver que tenientenían los mismos gustos y sin saber elél se enamora de ella

En #LosMismosGustos RV revisa lo escrito por FC y opera un proceso de reformulación en el cual se explican las motivaciones de los personajes en cuanto a sus afinidades y se presenta el enamoramiento no como un evento inmediato sino como un proceso que toma lugar en la historia y que se puede explicar por la características de los personajes.

En la dimensión lingüística-discursiva, los estudiantes de 4ºS no solamente corrigen la ortografía, sino que también hacen correcciones gramaticales y reformulaciones estilísticas:

REVISIÓN 4ºS: #LoQueLeSucedeAElla	
<i>Formulación 1</i>	<i>Formulación 2</i>
(FC, VF, RV) Al siguiente día Elena llama a sus amigas para avisarles que iba a hacer una pequeña reunión de amigas ya que necesitaba hablar sobre lo que le sucede a ella con Dante	(VF) Al siguiente día Elena llama a sus amigas para avisarles que iba a hacer una pequeña reunión de amigas ya que necesitaba hablar sobre lo que le sucedía a ella con Dante

REVISIÓN 4°S: #SaltaMario	
<i>Formulación 1</i>	<i>Formulación 2</i>
(SS)Y entre medio de la convención salta mario diciendo	(SS) Y entre medio de la convención salta mario diciendo La charla entre ellos siguió cada vez mejor. muy entretenida, también se sumo Mario.

En #LoQueLeSucedeeAella hay una corrección de VF, que ajusta la *consecutio temporum* entre los verbos de una frase. En #SaltaMario, hallamos un proceso de revisión en el que SS adecua una expresión que considera inadecuada para el estilo del trabajo que están escribiendo. Si bien se trata de dos opciones coloquiales, la primera es propia del código adolescente (“salta”). Como en el caso anterior, si bien los participantes operan algunas correcciones ortográficas, omiten otras (“sumo”), lo que puede ser un indicio respecto de que no perciben esas variantes como errores.

En la dimensión multimodal, encontramos menos operaciones de edición que en el caso anterior; los participantes prácticamente no realizan cambios en cuanto a la tipografía, que es la predefinida por la plataforma. Solamente editan el formato de los subtítulos (en color púrpura) y separan los párrafos con espacios en blanco.

En el último caso, 4°T, las revisiones en la dimensión ideacional están relacionadas con la precisión en cuanto al abordaje teórico y metodológico del trabajo y con la adecuación entre el análisis y datos del trabajo de campo, como en el próximo ejemplo:

REVISIÓN 4°T: #ConElFinDeAcrecentar	
<i>Formulación 1</i>	<i>Formulación 2</i>
(AT) Realizaremos una serie de preguntas buscando que el hablante no perciba que elementos está siendo estudiado en sus respuestas para lograr de esta manera una mayor representación del fenómeno del lenguaje	(GA) Realizaremos una serie de preguntas buscando que el hablante no perciba qué elementos están siendo estudiados en sus respuestas, para lograr de esta manera una mayor representación del fenómeno del lenguaje [...] Con el fin de acrecentar, tanto cuantitativa como cualitativamente el muestreo de oraciones registradas, hemos decidido incluir en el mismo audios de mensajería (what’s upp), de emisiones radiales y declaraciones televisivas.

En #ConElFinDeAcrecentar vemos el agregado de un párrafo en el que los estudiantes explicitan la decisión metodológica tomada en cuanto a la recogida de datos y, si bien en un primer momento la metodología consistía en la realización de entrevistas individuales para elicitación de frases

condicionales, ante la dificultad de conseguir suficientes datos, se incluyeron datos orales registrados de otras formas.

Respecto de las revisiones en la dimensión lingüístico-discursiva, en el caso 4ºT, junto con correcciones de carácter normativo sobre la ortografía, la gramática y la puntuación, hallamos reformulaciones en las que los estudiantes buscan adecuar el lenguaje utilizado al estilo del discurso académico, como en el próximo ejemplo:

REVISIÓN 4ºT: #ElMarcoTeórico				
<i>Formulación 1</i>	<i>Formulación 2</i>	<i>Formulación 3</i>	<i>Formulación 4</i>	<i>Formulación 5</i>
(GA) Sin embargo, el marco determinante usado en este trabajo es el abordado por Beatriz Lavandera consistente en el análisis semántico de la variación de uso de tiempos verbales en las oraciones condicionales con si en el español de Buenos Aires	(GA) Sin embargo, el marco te determinante usado en este trabajo es el abordado elaborado por Beatriz Lavandera consistente en el análisis semántico de la variación de uso de tiempos verbales en las oraciones condicionales con si en el español de Buenos Aires.	(AT ⁹) Sin embargo, el marco teórico determinante usado utilizado en este trabajo investigación es el elaborado por la autora Beatriz Lavandera consistente que consiste en el análisis semántico de la variación de en el uso de tiempos verbales en las oraciones condicionales con si del español de Buenos Aires.	(GA) Sin embargo, el marco teórico ¹⁰ determinante utilizado en esta investigación es el elaborado por la autora Beatriz Lavandera que consiste en el análisis semántico de la variación en el uso de tiempos verbales en las oraciones condicionales con si del español de Buenos Aires.	(GA) Sin embargo, el marco determinante utilizado en esta investigación estudio es el elaborado por la autora Beatriz Lavandera que consiste en el análisis semántico de la variación en el uso de tiempos verbales en las oraciones condicionales con si del español de Buenos Aires.

En #ElMarcoTeórico encontramos un ejemplo de una situación común en el caso 4ºT: una revisión metalingüística que produce sucesivas reformulaciones sobre una misma porción textual. Aquí hallamos cinco formulaciones que intentan ajustar el estilo del escrito a los requerimientos de un informe de investigación. Así se evitan repeticiones, se tiende a un estilo formal y se busca

⁹ Como sugerencia.

¹⁰ Resaltado en amarillo

precisar la terminología. Este tipo de revisiones revela que los estudiantes se preocuparon por la búsqueda de una formulación adecuada.

Respecto de la dimensión multimodal, en el caso de 4^oT encontramos modificaciones en cuanto a los elementos paratextuales del escrito (subtítulos en negrita) y la puesta en página (interlineado, justificación del texto, sangría, separación de apartados con líneas en blanco, cursiva para los ejemplos). Pero, además, hallamos una utilización diferente de las herramientas del formato: los estudiantes recurrieron a ellas para introducir “llamados de atención” en el texto. Se trata de marcaciones (resaltados, tipografía coloreada, etc.) que utilizó GA para señalar elementos sobre los que se detendrían más adelante. En #ElMarcoTeórico, se puede ver un ejemplo de estas revisiones: allí GA había coloreado “teórico” para marcar un problema y, cuando lo resuelve, quita el resaltado.

En esta sección analizamos las revisiones hechas por los estudiantes en su proceso de escritura digital y colaborativa y pudimos observar algunas particularidades que nos permiten hipotetizar relaciones con el nivel escolar y el tipo de consigna. Sobre las revisiones en la dimensión ideacional, diremos que mientras los estudiantes de 3^oS buscan completar las respuestas y lograr un trabajo que sea correcto de acuerdo a sus parámetros escolares (compleción, precisión, etc.), los de 4^oS se preocupan por la coherencia del escrito y la elaboración de los personajes, mientras que los estudiantes de 4^oT tienen en cuenta la adecuación a los requerimientos de los trabajos de investigación. En este sentido, propondremos una relación con el tipo de consigna: una serie de preguntas para responder generó la abundancia de información, en tanto que los trabajos con una temática a desarrollar (creativos o no) favorecieron instancias de reflexión sobre la elaboración del contenido. En cuanto a las revisiones en la dimensión lingüístico-discursiva, pudimos observar que en el caso 3^oS los estudiantes se concentraron principalmente en aspectos ortográficos, mientras que los de 4^oS y 4^oT atendieron también aspectos gramaticales y estilísticos. En los casos de nivel secundario, además encontramos errores que no fueron corregidos, lo que podría indicar que no fueron percibidos de esa manera por los estudiantes. Aquí propondremos una relación con el nivel escolar en curso: el avance en la escolaridad permitiría la mayor reflexión sobre distintos aspectos del lenguaje y no solamente sobre la normativa ortográfica. Finalmente, respecto de las revisiones en la dimensión multimodal, vemos que los estudiantes de 3^oS y 4^oT fueron quienes más aprovecharon las herramientas de edición y entendemos que esto puede relacionarse con el tipo de trabajo realizado, mientras que los estudiantes de 3^oS y 4^oT entregaban un material textual con valor por sí mismo y por eso se preocuparon por los aspectos visuales de su presentación, los de 4^oS pueden haber concebido este material como un borrador para el audiovisual que filmarían.

Discusión: aportes para el estudio de la escritura digital y colaborativa

Los datos presentados en los apartados anteriores nos permiten señalar la congruencia entre las temáticas discutidas y las revisadas por los estudiantes: aunque no existe una correspondencia absoluta, las dimensiones más discutidas en los intercambios fueron, a su vez, las más revisadas por los estudiantes en cada uno de los casos. En ese sentido, es que proponemos que la reflexión de los estudiantes sobre sus textos (y sobre su proceso escritor) es específica, de acuerdo con sus expectativas y conocimientos, lo que genera que se focalicen en determinados aspectos de los textos escritos y no en otros.

En este contexto, Google Drive propicia que los estudiantes revisen colaborativamente sus escritos y discutan aquellos aspectos que les resultaron pertinentes o problemáticos, para ajustarlos de acuerdo a los objetivos grupales. En tal sentido, los resultados que hallamos en este trabajo son coincidentes con los registrados por Erkens et al (2005), Davoli *et al.* (2009), Álvarez y Bassa (2016) y Valente (2016). Sin embargo, nuestro aporte es el estudio particular de las dimensiones discutidas y revisadas, que nos permitieron observar qué aspectos se disputan y modifican en la escritura digital y colaborativa, y relacionarlos con factores como el nivel escolar y el tipo de texto escrito.

El análisis contrastivo entre los casos nos permite hacer una serie de consideraciones respecto de las relaciones entre las dimensiones revisadas y discutidas, las consignas que desarrollan los estudiantes y el nivel escolar de los participantes. Respecto del tipo de consigna desarrollada, pudimos observar su relación con el favorecimiento de la discusión y revisión sobre aspectos determinados. En efecto, cuanto más creativa y personal era la consigna, y mayor libertad de acción les brindaba a los estudiantes, los intercambios y las revisiones en la dimensión ideacional revelaban el aporte y la reflexión sobre las propias ideas en relación con las exigencias de los textos (Casos 4°S y 4°T). Por el contrario, en el trabajo que constaba de una serie de preguntas a responder (3°S), las discusiones y revisiones en la dimensión ideacional se restringieron a adaptar al trabajo a lo que consideraban que era correcto desde la mirada del docente. Por otra parte, la consigna fue influyente respecto de los intercambios y revisiones en la dimensión multimodal. A pesar de que la escritura digital favorece la posibilidad de combinar fuentes y editar textos, no en todos los casos se aprovecharon estas potencialidades. Los estudiantes que consideraban su escrito como un producto final lo editaron de acuerdo a sus preferencias y a los requerimientos de los tipos textuales que estaban desarrollando (3°S y 4°T). En cambio, aquellos que lo conceptualizaron como un material subsidiario para otra producción (audiovisual), no trabajaron en la edición visual de su escrito. Además, el hecho de que el trabajo de 3°S fuera de carácter escolar y que tuviera una imagen y un cuadro comparativo puede haber incentivado a que se utilizaran muchas herramientas del formato para generar un material agradable visualmente. En contraste, si bien los estudiantes de 4°T también tuvieron libertad en cuanto al formato de su escrito, decidieron respetar las características de diseño de los trabajos de investigación.

Sobre el nivel escolar podemos señalar que, con el avance en la escolarización, se discuten y revisan más aspectos lingüísticos y discursivos y no se centran únicamente en cuestiones normativas o de repetición léxica, sino que se consideran factores como la adecuación al estilo del texto. Por lo tanto, los resultados coinciden con lo propuesto por Ferrari y Bassa (2017) acerca de

cómo la escritura digital y colaborativa favorece la reflexión sobre el lenguaje, pero nos permiten ser más específicos respecto de qué discuten y revisan los estudiantes de acuerdo con su nivel escolar. Además, observamos una diferencia en cuanto a los conocimientos de la normativa ortográfica, relacionada con el avance en el nivel educativo ya que, si bien en los tres casos observamos la importancia de corregir este aspecto, los estudiantes de secundario no corrigen todos los errores, lo que indicaría que estos no son percibidos. En este sentido, podemos proponer que manejan una normatividad local o periférica (Blommaert *et al.* 2005), en tanto consenso *ad hoc* sobre la normatividad lingüística, que tiene aspectos evaluativos y normativos, pero es más realista, ya que distingue grados de corrección y calidad sobre la normativa. Por último, diremos que en el nivel superior los intercambios y las revisiones dan cuenta las intersecciones entre las dimensiones ideacional y lingüística-discursiva, dado que la reflexión sobre las expresiones lingüísticas también cifra una discusión sobre los conceptos.

Entonces, ¿qué llevamos a la clase?

En este trabajo hemos presentado un estudio de casos múltiples de estudiantes de diferentes niveles educativos que desarrollan actividades de escritura digital y colaborativa. Si bien el *corpus* habilita múltiples líneas de indagación, aquí nos hemos centrado únicamente en las dimensiones discutidas y revisadas por los estudiantes, y dejaremos otras líneas para investigaciones futuras.

El estudio de casos múltiples nos permitió un abordaje profuso y detenido sobre los datos de la escritura digital y colaborativa y, si bien se trata de un corpus acotado, los casos, en tanto son fenómenos únicos, reclaman un interés por sí mismos en función de su autenticidad y particularidad. A su vez, el análisis combinado de datos diferentes –las interacciones y las revisiones– nos permitió una mirada más amplia de la problemática planteada.

A partir de los resultados que hemos expuesto y discutido en los apartados anteriores, haremos una serie de observaciones que pueden resultar útiles para orientar la tarea docente en relación con el trabajo sobre las prácticas de escritura grupal con tecnologías digitales¹¹. En primer lugar, debemos señalar que la plataforma Google Drive constituye una herramienta de mucho valor cuando se trata de proponer u organizar trabajos colaborativos, porque permite que los docentes puedan observar los intercambios y las revisiones de los estudiantes durante el proceso de escritura digital y así entender cómo evalúan sus propios escritos y de qué manera pueden contribuir con ellos.

En segundo lugar, los intercambios y las revisiones que se producen en la plataforma Google Drive constituyen excelentes insumos para las clases, ya que en ellos se pueden leer las dudas que van surgiendo entre los estudiantes y las decisiones que toman en su proceso de

¹¹ En este punto es necesario aclarar que en esta sección sintetizamos algunas observaciones e indagamos en su utilidad posible para la Didáctica de la Lengua. No deseamos establecer una suerte de “aplicación” de resultados a las clases de Lengua, ni tampoco desarrollar una reflexión exhaustiva acerca de las estrategias de enseñanza que excedería los límites de nuestro trabajo.

escritura. En este sentido, se puede pensar en *soluciones híbridas* (Navarro 2016) entre contextos digitales y presenciales, es decir, momentos en las clases regulares, en los que los docentes pueden tomar como ejemplos o como punto de partida los intercambios y las revisiones de los estudiantes para avanzar en la reflexión sobre el lenguaje y la gramática, a partir de sus usos en situaciones auténticas de escritura e interacción.

Por último, y en relación con lo señalado sobre las consignas de trabajo, diremos que, para estimular las discusiones reflexivas y las revisiones críticas sobre los escritos, es necesario, no solo incentivar y guiar a los estudiantes en el desarrollo de esas tareas, sino también producir consignas de escritura que enfrenten a los jóvenes a desafíos interesantes (Alvarado y Cortés 2001) y, por lo tanto, que demanden la puesta en práctica de diversas estrategias de elaboración, reflexión y revisión textual.

LUCÍA GODOY es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Análisis del Discurso por la misma universidad, docente de Gramática y Lingüística en la Universidad Nacional de San Martín, estudiante del Doctorado en Lingüística en la Universidad de Buenos Aires, y becaria Doctoral del CONICET con sede de trabajo en el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (UNSAM).

Bibliografía

- ALVARADO, Maite y Marina CORTÉS. 2001. “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, N° 1.
- ALVARADO, Maite y Alicia YEANNOTÉGUY. 1999. *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- ÁLVAREZ, Guadalupe y Lorena BASSA. 2016. “Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo”. *Exlibris*. N° 5, pp. 242-7.
- BESSONNAT, Daniel. 2000. “Deux ou trois choses que je sais de la réécriture”. *Pratiques*. N° 105, pp. 5-22.
- BLOMMAERT, Jan, Nathalie MUYLLAERT, Marieke HUYSMANS y Charlyn DYERS. 2005. “Peripheral normativity: Literacy and the production of locality in a South African township school”. *Linguistics and Education*. Vol. 16, N° 4, pp. 378-403.
- BRESCÓ, Enric y Noemí VERDÚ. 2014. “Valoración del uso de las herramientas colaborativas Wikispaces y Google Drive en la educación superior”. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. N° 49.
- DAVOLI, Paolo, Matteo MONARI y Kerstin EKLUNDH. 2009. “Peer activities on Web-learning platforms—Impact on collaborative writing and usability issues”. *Education and Information Technologies*. Vol. 14, N° 3, pp. 229-54.
- ERKENS, Gijbert, Jos JASPERS, Maaïke PRANGSMA y Gellof KANSELAAR. 2005. “Coordination processes in computer supported collaborative writing”. *Computers in Human Behavior*. Vol. 21, N° 3, pp. 463-86.
- FERRARI, Laura y Lorena BASSA. 2017. “Escritura colaborativa y actividad metalingüística”. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Vol. 4, N° 8, pp. 121-42.
- FERREIRO, Emilia. 2006. “Nuevas Tecnologías y Escritura”. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*. N° 30, pp. 46-53.
- FLOWER, Linda y John HAYES. 1981. “A cognitive process theory of writing”. *College composition and communication*. Vol. 32, N° 4, pp. 365-87.
- DEVOSS, Danielle, Elyse EIDMAN-AADAHL y Troy HICKS. 2010. *Because digital writing matters: Improving student writing in online and multimedia environments*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- GIAMMATTEO, Mabel e Hilda ALBANO. 2012. “La palabra en la red: características lingüísticas de la comunicación en Internet”. En Giammateo, Mabel e Hilda Albano (coords.), *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Biblos.
- GODOY, Lucía. 2017. “Escritura mediada por tecnologías: potencialidades de un enfoque Genetista”. *Actas del VIII Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y II de Crítica Genética. "Las lenguas del archivo"*. Disponible en <http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2017/actas/a17.pdf>.
- HALLIDAY, Michael. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HERRICK, Dan. 2009. “Google This! Using Google Apps for Collaboration and Productivity”. *ACM SIGUCCS Fall Conference*, St Louis, MO. 11-14 de octubre. Disponible en

<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1629513&dl=ACM&coll=DL&CFID=975937867&CF_TOKEN=30293439>.

- JEWITT, Carey (ed.). 2009. *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Londres: Routledge.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1990. *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. París: Armand Colin.
- KRESS, Gunther. 2005. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Aljibe.
- LEBRAVE, Jean-Louis y Almuth GRÉSILLON. 2009. “Linguistique et génétique des textes: un décalogue”. Disponible en <<http://www.item.ens.fr/index.php?id=434571>>.
- LOIS, Éliida. 2001. *Génesis de escritura y estudios culturales. Introducción a la crítica genética*. Buenos Aires: Edicial.
- LOWRY, Paul, Aaron Curtis, y Michelle Lowry. 2004. “Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice”. *The Journal of Business Communication*. N° 41, pp. 66-99.
- MAGADÁN, Cecilia. 2013. *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- MAURI, Teresa, Rosa COLOMINA, Marc CLARÀ y Anna GINESTA. 2011. “Ayudas al aprendizaje en tareas de escritura colaborativa con Moodle”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 9, N° 3, pp. 1103-28.
- MONTENEGRO, Marisela y Joan PUJOL. 2009. “Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria”. *Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico X.
- NAVARRO, Federico. 2016. “Escribiendo online dentro del aula: soluciones híbridas para prácticas complejas”. *Exlibris*. N° 5, pp. 263-6.
- NEIMAN, Guillermo y Germán QUARANTA. 2006. “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, Francisco. 2006. “Usos educativos de wikis”. *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*. N° 9, pp. 127-44.
- POSNER, Ilona y Ronald BAECKER. 1992. “How People Write Together”. *Proceedings 25th Hawaii International Conference on System Sciences*. Vol. 4, pp. 127-38.
- RODRÍGUEZ, Armando, Dora LOZANO, Ana Lorena SÁNCHEZ ARADILLAS y Emilio ESPARZA DUQUE. 2011. “Uso de Google Docs como herramienta de construcción colaborativa tomando en cuenta los estilos de aprendizaje”. *Journal of Learning Styles*. Vol. 4, N° 8.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel. 2005 [2003]. *La etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.
- STAKE, Robert. 1999. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TABACHNIK, Silvia. 2012. *Lenguaje y juegos de escritura en la red: una incursión por las comunidades virtuales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- TAN, Joo y Mark JONES. 2008. “An Evaluation of Tools Supporting Enhanced Student Collaboration”. *Frontiers in Education Conference*. Disponible en <http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=4720318>.
- VALENTE, Elena. 2016. “El empleo de TIC en la escritura conjunta en el ámbito académico”. *Exlibris*. N° 5, pp. 248-50.

ZHOU, Wenyi, Elizabeth SIMPSON y Denise PINETTE DOMIZI. 2012. "Google Docs in an Out-of-Class Collaborative Writing Activity". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 24, N° 3, pp. 359-75.

YIN, Robert. 1994. *Case Study Research: Design and Methods*. Londres: Sage Publications.

Anexo

CONSIGNA 3ºS

Nombres:

Curso:

Materia:

SALIDA DIDÁCTICA

1. Completar el siguiente cuadro comparativo entre la obra presenciada y la obra leída. Es importante que comparen cómo eran los personajes físicamente y su personalidad, si los actores respetaron el guion, si la escenografía era correcta, etc.

<i>MADE IN LANÚS (Obra presenciada)</i>	COMPARACIÓN	<i>MADE IN LANÚS (Obra leída)</i>
	YOLI	
	MABEL	
	EL NEGRO	
	OSVALDO	
	ESCENOGRAFÍA	

2. Desarrollar si encontraron alguna diferencia argumental (las cosas que pasaron) entre la obra leída y la representada. (¿Sucedió algo en la obra que no estaba en el libro, o viceversa?).

3. Elaborar una crítica grupal acerca de la obra presenciada (incluir cosas positivas y negativas). La misma debe tener un cierre en el que se la recomienden o no a otra persona.

4. Investigar y responder:

- ¿Dónde se localiza el Parque Lezama?
- ¿Por qué es relevante en torno de la historia y la fundación de Buenos Aires?
- ¿A qué se debe su nombre?
- ¿Quién diseña el Parque a fines del siglo XIX? Desarrollar.
- ¿Qué estatuas y esculturas podemos encontrar actualmente en el Parque?

5. Investigar acerca de los personajes del paseo de la historieta. Elegir uno (aunque no lo hayamos llegado a visitar) y desarrollar una breve redacción sobre él. Incluir su historia, quién era su dibujante, de qué época es, cuáles eran sus características principales, etc. Incluir también una fotografía.

6. Desarrollar una opinión personal (una por cada integrante del grupo) acerca de TODA la salida didáctica.

Consigna 4°S

Esta consigna forma parte de un trabajo más extenso que implica la elaboración de un cortometraje a partir de una historia original de los estudiantes divididos en grupos.

1. A partir de la historia imaginada para el cortometraje, escribir el guion que guiará su actuación y filmación.

2. El guion debe incluir una breve narración de los eventos del cortometraje, los diálogos que entablarán los personajes entre sí y una descripción de la escenografía de las escenas en las que se desarrolla la acción del cortometraje.

Consigna 4°T

Trabajo de Investigación.¹²

Tema: variación en las prótasis condicionales de los hablantes del español en la Argentina.

Objetivo: evaluar la actualidad de la hipótesis del trabajo de Beatriz Lavandera.

Metodología para recoger datos: entrevistas presenciales y toma de datos de audios de whatsapp y de videos de la televisión no ficcional.

Partes del trabajo: introducción, objetivos, marco teórico, metodología, análisis de los datos, presentación de los datos utilizando un gráfico, conclusiones.

¹² Durante el primer cuatrimestre del año, los estudiantes habían leído los trabajos de William Labov acerca de la variación en el fonema /r/ en los almacenes de NY, y de Beatriz Lavandera acerca de la variación en las prótasis condicionales en los hablantes de la Argentina. A partir de esas lecturas se les propuso a los estudiantes la realización del trabajo de investigación.