

## LA PRESENCIA DEL OTRO COMO DESAFÍO DE LA ESCRITURA MEDIADA POR TECNOLOGÍA

### THE PRESENCE OF OTHERS AS A CHALLENGE IN WRITING MEDIATED BY TECHNOLOGY

Carolina Clerici

[Clericicarolina@hotmail.com](mailto:Clericicarolina@hotmail.com)

Facultad de Bromatología. Universidad Nacional de Entre Rios (Argentina)

Recibido: 17/02/2017

Aceptado: 30/06/2017

#### Resumen:

Este artículo deriva de la tesis "La enseñanza de lectura y escritura mediadas por tecnología en la educación superior" de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se sistematizan desafíos encontrados por los docentes en relación con actividades de escritura que requerían escribir con otros y para otros, compartir trabajos, negociar y crear escritos en forma conjunta. Se realizó un estudio cualitativo desde una lógica inductiva que buscó la generación de categorías de análisis que permitiesen conocer el fenómeno desde la descripción de prácticas concretas. Se utilizó el diseño de teoría fundamentada y, en consonancia con ello, el método comparativo constante y el muestreo teórico. Se entrevistaron 14 docentes, se observaron documentos y entornos virtuales. Los entrevistados expresaron que con la inclusión de las TIC en el trabajo del aula surgen –o se visibilizan– desafíos específicos, entre los que mencionaron lograr que los estudiantes dialoguen, lleguen a acuerdos, colaboren o produzcan con otros y que sus trabajos sean visibles para el resto del grupo o para la comunidad. Exponerse, negociar y crear con otros son nuevas competencias que es necesario desarrollar junto con las propias de la escritura.

**Palabras clave:** Escritura, tecnología de la información, educación superior, desafíos

#### Abstract:

This article derives from the thesis "The teaching of reading and writing mediated by technology in higher education" of the Masters in Educational Processes Mediated by Technologies of the National University of Cordoba, Argentina. It systematizes the challenges encountered by teachers in relation to writing activities that required writing with others and for others, sharing their work, negotiating and writing collaboratively. A qualitative study was carried out following an inductive logic that sought the generation of categories of analysis that help understand the phenomenon through the description of concrete practices. Grounded-theory was used and, accordingly, the constant comparative method and theoretical sampling. Interviews to 14 teachers were carried out, as well as observation of documents and virtual environments. The

interviewees expressed that, with the inclusion of ICT in the classroom, specific challenges arise, such as: to get students to discuss, reach agreements, collaborate or produce with others and make their work visible to the rest of the group or the community. Being exposed, negotiating and creating with others are new skills that need to be developed along with those of writing.

**Keywords:** Writing, information technology, higher education, challenges

## 1. Introducción

En tanto práctica social, la escritura se inscribe en un contexto histórico que le imprime rasgos específicos. Serres (2013) describe tres revoluciones por las que ha pasado la sociedad occidental: el pasaje de lo oral a lo escrito con el surgimiento de la escritura en Grecia, la invención de la imprenta y el auge de las nuevas tecnologías. Estas revoluciones han cambiado la forma de habitar el espacio, de comunicarse y de pensar, particularmente las generaciones más jóvenes. La escritura no ha escapado a estos cambios.

Las nuevas generaciones tienen estilos de aprendizaje diferentes, necesitan interactividad y velocidad; son más individualistas, narcisistas (Reig y Vilchez, 2013) y no trabajan a gusto cuando no pueden tomar decisiones. En su obra, Serres describe estas generaciones a través de un personaje al que llamó Pulgacita, y afirma que “acostumbrada a conducir, su cuerpo no soportará durante mucho tiempo el asiento del pasajero pasivo” (Serres, 2013, p. 53). Estas nuevas generaciones necesitan participar y hacer.

El presente artículo describe los primeros hallazgos de una tesis de maestría titulada “La enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnología en la educación superior”. El objetivo de dicho estudio fue identificar prácticas de lectura y escritura mediadas por tecnología en la educación superior, factores que obstaculizan y favorecen dichas prácticas, así como los criterios pedagógicos con los que se plantea el uso de la tecnología en ellas. En esta comunicación se ofrece una primera sistematización de aspectos relacionados con desafíos encontrados por los docentes entrevistados en relación con actividades de escritura que requerían compartir trabajos con el resto del grupo, negociar en torno a la escritura y crear escritos en forma conjunta. A continuación, se ofrece un marco de referencia de la escritura como proceso cognitivo y el estado de la cuestión en materia de la enseñanza de la escritura mediada por tecnología en la educación superior.

## 2. Marco de referencia

La escritura como proceso ha sido explicada por diversos modelos cognitivos, entre los que se destacan los trabajos de Flower y Hayes (1981, 1996) y de Scardamalia y Bereiter (1992). Estos modelos describen las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe y las diferencias entre escritores expertos y novatos.

Flower y Hayes (1981, 1996) se abocaron a los procesos cognitivos que participan en la composición. Ellos describen la acción de redacción como un conjunto de procesos, organizados jerárquicamente, orientados a un fin. Para estos autores la redacción no se da de forma lineal, sino que la planificación, la traducción y la revisión se dan recursivamente; los escritores planean y revisan constantemente.

Scardamalia y Bereiter (1992) propusieron un modelo explicativo apoyado en las nociones de escritores novatos y expertos. Por una parte, los escritores expertos logran construir enunciados diversos y adecuarse al posible lector, así como reformular sus escritos según lo exija la situación de comunicación en la que se inscribe. Según estos autores, las restricciones que impone esa situación llevan al escritor experto a volver sobre su texto y sobre su propio conocimiento del tema en un proceso de reformulación que le permite generar ideas nuevas, lo que estos autores llaman “transformar el conocimiento”.

En cuanto a la escritura en la educación superior, Carlino (2004) menciona cuatro tendencias de los universitarios que han sido reiteradas en investigaciones sobre la composición escrita: (1) la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector; (2) el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura; (3) la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos (4) la dilación o postergación del momento de empezar a escribir. Esta autora sugiere que cualquier dispositivo pedagógico que busque favorecer el desarrollo de habilidades de escritura debe atender a estas características de los estudiantes.

En el marco de la tesis mencionada, el objetivo particular de este artículo es ofrecer una primera sistematización de aspectos relacionados con el desafío que implica la escritura mediada por tecnología, en particular el hecho de escribir con otros y para otros.

### 3. Estado de la cuestión

En las últimas décadas en América Latina, han aumentado considerablemente las investigaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior (Navarro y otros, 2016). Estos estudios han contribuido a la delimitación de un espacio disciplinar, que puede llamarse alfabetización académica, análisis del discurso académico, didáctica de la lectura y la escritura, entre otras denominaciones utilizadas en la literatura especializada.

Navarro y otros (2016) ofrecen una síntesis de los antecedentes más relevantes sobre la temática. Uno de los principales aportes se sitúa en 1980 en Argentina, con el lanzamiento de la Revista *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. En 1987, desde la Cátedra Semiología de la Universidad de Buenos Aires, se llevó a cabo un proyecto pionero de investigación-acción para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior, que contribuyó a la institucionalización de talleres de lectura y escritura para ingresantes al nivel superior. A mediados de los 90, la creación de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura marcó el inicio del campo disciplinar e impulsó el intercambio y la sistematización.

Desde entonces se han publicado estudios que aportan una mirada reflexiva sobre la alfabetización académica (Carlino, 2003; Parodi y Burdiles, 2015). No obstante, los estudios sistemáticos de este campo disciplinar en prácticas mediadas por tecnología en la educación superior continúa siendo escaso.

Entre los estudios publicados sobre el uso de la tecnología en propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura, es posible observar que la lectura ha recibido mayor atención por parte de los investigadores que la escritura (Gallego Ortega, García Guzmán y Rodríguez Fuente, 2013), a diferencia de lo que sucede en estudios en los que no se aborda la relación explícita con la tecnología (Navarro y otros, 2016). En ambos casos predominan las investigaciones realizadas en niveles educativos primario y secundario, con grupos específicos como niños con dificultades

de aprendizaje, dedicadas a aspectos parciales del proceso de escritura como la planificación o la revisión.

Entre los estudios que han abordado la escritura mediada por tecnología en el ámbito específico de la educación superior, se ha publicado en relación con el uso de esquemas digitales de escritura (Figuerola, Aillon, Fuentealba, 2014), la escritura de ensayos académicos colaborativos (Figuerola y Aillon, 2015). Además, muchas publicaciones versan principalmente sobre la utilización de entornos específicos como redes sociales, plataformas virtuales institucionales, blogs y edublogs para la escritura, en especial desde el enfoque del estudiante, de los aprendizajes desarrollados y de la valoración que hacen de la experiencia (Álvarez y Taboada, 2016; García y Valeiras, 2011; Otalvaro Garces, Ocampo González y Fernández Castro, 2017).

Son escasos los estudios en América Latina desde un enfoque centrado en las propuestas de los docentes, desde sus criterios pedagógicos, las decisiones por las que deciden proponer la lectura y la escritura mediadas por tecnología en la educación superior. En esta carencia y necesidad se sustentó la presente investigación.

#### **4. Metodología**

En el trabajo de investigación en el que se enmarca este artículo, se buscó identificar, caracterizar, analizar y comprender las propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnologías en la educación superior; los factores que facilitan u obstaculizan la puesta en marcha de dichas prácticas y los criterios pedagógicos con los que se plantean. Se buscó también aportar a la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza a partir de sus derivaciones para pensar estos procesos en el ámbito de la educación superior. Se recuperó la centralidad de la mirada de los docentes. En este sentido, interesó particularmente indagar las decisiones de los docentes, sus fundamentos para usar las nuevas tecnologías y el sentido pedagógico y didáctico que le han encontrado a lo que hacen. Se trabajó desde un enfoque epistemológico interpretativo, de la didáctica crítica, que buscó la construcción teórica a partir de prácticas reales con el propósito de mirar lo que sucede en la alfabetización académica a la luz de categorías de análisis enriquecidas.

##### **4.1. Diseño**

Se propuso un estudio cualitativo desde una lógica inductiva que buscó la generación de categorías de análisis que permitiesen conocer el fenómeno bajo estudio desde la descripción de prácticas concretas. El trabajo no se desarrolló en etapas, sino que se fue construyendo en torno a momentos críticos en los que el trabajo de campo impactó en la revisión de los supuestos y la generación de nuevas preguntas de investigación. Para ello se utilizó el diseño de teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), que analiza inductivamente la información empírica y genera categorías teóricas. En consonancia con ello, se trabajó con el método comparativo constante y el muestreo teórico. Esto implicó que, a medida que se avanzó en el trabajo de campo, se codificó y analizó la información empírica simultáneamente y se desarrollaron conceptos a partir de la comparación continua entre la información empírica y la teoría en una relación dialéctica (Sirvent y De Angelis, 2011); también implicó que se seleccionaron casos o informantes en la medida que fueron agregando nueva información para la comprensión del fenómeno.

#### 4.2. Muestra

Se realizaron entrevistas a profesores que llevan adelante propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura con tecnologías en la educación superior entre 2014 y 2017. Se decidió trabajar con una muestra intencional inicial de cuatro docentes que tienen a cargo los talleres de Oralidad, Lectura, Escritura y TIC de las carreras presenciales en una institución terciaria de la ciudad de Gualeguaychú, Argentina. Esta decisión responde a que se trata de espacios en los que explícitamente se abordan la lectura y la escritura mediadas por tecnologías en el ingreso a la educación superior. Se trata de una muestra de casos-tipo y de expertos. Durante las primeras entrevistas se contempló ampliar la muestra a docentes que se desempeñan en áreas afines en el nivel superior, en carreras presenciales y semipresenciales, incluyendo universidades en otras localidades de Argentina. Finalmente, se contactaron algunos casos en el resto de América Latina para tener una visión más global de lo que se hace en términos de lectura y escritura mediadas por tecnología. La muestra definitiva quedó compuesta por 14 docentes. El corte fue posible porque las recurrencias y diferencias observadas en esos casos permiten una construcción teórica consistente y la información empírica parece agotada a la luz de las categorías construidas. Se trata de un constructo “suficientemente elaborado para explicar los casos nuevos que puedan surgir” (Goetz y Le Compte, 1988, p. 182). La Figura 1 muestra su distribución geográfica.



Figura 1: Mapa ilustrativo de la distribución geográfica de la muestra entrevistada. Elaboración propia.

### 4.3. Técnicas e instrumentos de recolección

La entrevista fue semiestructurada y flexible. Como es propio en la investigación cualitativa, el instrumento se fue adaptando a medida que se avanzó en la obtención de información y el procesamiento (Ver Anexo).

La decisión de trabajar con entrevista responde a que es una de las instancias más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los sujetos, y permite conocer referencias a acciones presentes y pasadas que no son accesibles para el investigador (Guber, 1991/2004). En este sentido, y en línea con lo propuesto por Taylor y Bogdan (1987) para la entrevista en profundidad, se hizo hincapié en la búsqueda de los significados, perspectivas y definiciones de los entrevistados y en el modo en que ellos ven, califican y experimentan la enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnología.

Durante las entrevistas se llevó a cabo un registro de notas y se grabó el audio. Las grabaciones fueron transcritas y ambos registros fueron utilizados para reconstruir el diálogo establecido. Además de las entrevistas, en algunos casos se observaron documentos y materiales utilizados por los docentes en el contexto de las propuestas que describieron, como consignas de trabajo, guías de lectura o escritura, producciones de los estudiantes y retroalimentación ofrecida por el docente. Esto supuso un trabajo de análisis documental que se vio enriquecido por el acceso a algunos entornos de trabajo como plataforma Moodle institucional, grupos en Facebook y documentos en Google Drive. Esta información empírica complementaria permitió reconstruir información de contexto. En los casos en los que no hubo ese tipo de información, porque los docentes no han documentado su práctica o el acceso no fue posible por cuestiones técnicas o administrativas, se recurrió a sus publicaciones.

### 4.4. Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se realizó a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), que consiste fundamentalmente en comparar las conceptualizaciones que surgen de la información empírica. Para ello se utilizó una matriz de tres columnas: en la primera, se registró el evento o incidente, es decir, la transcripción de entrevistas y observaciones; en la segunda, se incluyeron comentarios del entrevistador; y en la tercera, se registraron las categorías analíticas que surgieron de la codificación abierta. Luego se construyeron memos con las categorías emergentes y se seleccionaron categorías centrales durante la codificación axial. Finalmente se produjo la escritura de la teoría en la codificación selectiva, acompañada de herramientas típicas de análisis cualitativo como son esquemas, mapas conceptuales y matrices. Como es propio del método comparativo constante, las categorías que se construyeron a partir de la información empírica se combinaron con la incorporación de categorías elaboradas en investigaciones antecedentes cuando resultó pertinente (Goetz y Le Compte, 1988).

## 5. Análisis y resultados

### 5.1. La escritura expuesta

Uno de los aspectos que con más frecuencia mencionaron los docentes entrevistados a la hora de describir las actividades de escritura mediadas por tecnología es el hecho de que los estudiantes se sienten expuestos cuando los demás pueden acceder a sus producciones. La

presencia de otro, un lector real, los deja expuestos tanto ante sus docentes y compañeros como ante el público que pueda acceder a sus escritos.

En una actividad realizada por una de las docentes (Docente 1) en Google Drive, tomaron la decisión de registrar las observaciones del equipo docente sobre el margen superior, al inicio de la página. Las docentes a cargo de la tarea ingresaban al documento y escribían sus observaciones con otro color en los primeros renglones de la página para que los estudiantes supieran que su trabajo había sido leído (véase Figura 2).

Yo leía los documentos e íbamos dejando el aporte arriba para que vieran que estábamos mirando, que estábamos pasando. . . para que los que no entraban vieran que nosotros estábamos haciendo comentarios al menos. (Docente 1)

23-09: Vemos que han comenzado con el trabajo. Letras tomó la posta y continuó Historia. Muy bien el uso de comentarios para negociar la organización del trabajo. Motivense entre Uds. como grupo para que todos participen y el trabajo final se vea enriquecido por las intervenciones de cada uno. [oculto]

-----  
29-09: Vemos que están avanzando lindo. En algunos aportes se podrían explicitar otros datos que otorguen riqueza al análisis. Recuerden que nada en obvio, así que todo lo que puedan explicitar, mejor.  
¡Sigán trabajando de esta manera! [oculto]

Figura 2: Captura de pantalla de uno de los mensajes dejados por las docentes en un documento colaborativo. Los cuadros de líneas grises ocultan la identidad de los participantes.

La exposición que se dio en estas actividades fue propuesta por los docentes intencionalmente y se redujo a un grupo de trabajo con los compañeros de curso. En casos en los que la exposición fue mayor por tratarse de cursos completos o público externo a la clase, los entrevistados reconocen que resultó un obstáculo. Coincidieron en que, para el estudiante, el sentirse expuesto es un factor de inhibición, se sienten incómodos, se cohiben al tomar conciencia de que lo que se escribe puede ser leído por otros. Otra de las docentes entrevistadas (Docente 4) observó esta inhibición en una actividad de participación en un foro de su aula virtual en la plataforma institucional.

Después no quieren escribir, porque se dan cuenta de que vos estás mirando y que están siendo observados, por el docente y por los otros, y más cuando toman conciencia de que están en un espacio institucional, que lo que producen puede ser leído por cualquier otro integrante de la comunidad educativa (Docente 4)

Tal como expresó esta profesora “No es una lectura personal del docente solamente, sino que lo leen sus compañeros, lo puede leer un directivo, el tomar conciencia sobre lo expuesto que quedan ellos a partir de la producción escrita” (Docente 4). Comentó además que la toma

de conciencia es tal que en ocasiones sus estudiantes le han pedido que revise sus comentarios antes de compartirlos con el resto del grupo.

De modo semejante, una docente (Docente 8) utilizó un grupo cerrado de Facebook porque, si bien permite que todos los estudiantes puedan acceder a la producción de sus compañeros, no es abierto al público, es decir, que los estudiantes saben que sólo puede ser visto por los miembros del grupo de clase.

Y entonces ahí hay mayor libertad en la escritura y algunos se atreven a escribir sin ningún complejo. Les cuesta por ahí compartir lo que escribieron, pero cuando empiezan a hacerlo en el grupo de Facebook que es cerrado y saben que solo ellos están ahí bueno por ahí eso les permite mayor libertad. (Docente 8)

El trabajo que propuso esta profesora es que los estudiantes escriban, compartan y hagan una crítica constructiva del trabajo de sus compañeros. Insistió en que es necesario hacer explícitos estos propósitos, “que cada compañero tiene que dar un aporte y que los aportes tienen que ser constructivos. . . la idea es que traten de decir qué les pareció ese texto sin herir al compañero que escribió” (Docente 8).

Por otra parte, el hecho de que la escritura quede expuesta se marcó como una potencialidad en varios sentidos: como la posibilidad de que todos tengan acceso a lo escrito para su tratamiento en clase; la objetivación de la escritura para su análisis; y el acceso a ejemplos y modelos para inspiración o comparación con la producción propia. Así lo expresaron algunos de los docentes entrevistados:

A su vez tiene la ventaja de que como el foro es público o para la clase, todos lo han leído así que saben de qué se trata, no es algo que yo invento. (Docente 4).

Te ayuda a tomar distancia y a repensar la práctica de la escritura de otra manera, por lo menos para ellos. (Docente 4).

Ver cómo el otro escribe también ayuda muchísimo a la forma que uno escribe. Creo que uno en cierto modo puede encontrar, leyendo lo que escriben otros, buenos recursos para escribir. (Docente 6)

Algunos también se ponen como... incómodos porque dicen “pero profesor, está viendo mi avance” y digo “pero ese es el aprender en conjunto y, si es tu trabajo él no lo puede borrar y se va a fijar de lo bueno que esté, y date cuenta que tú también tienes esa facilidad con otros entonces aprovéchalo para mejorar”. . . hay algunos de los aplicados que avanzan y son celosos de sus avances. Entonces comienzan a aprender que se puede compartir y no pasa nada. (Docente 7)

El acceso a ejemplos y modelos también fue mencionado por una de las entrevistadas (Docente 14), quien comentó una experiencia en la que utilizó el blog como espacio para compartir trabajos bien resueltos, respuestas modélicas para el resto del grupo. Así lo expresó:

Después empezó a funcionar como espacio para compartir producciones que estaban bien resueltas, producciones de los mismos estudiantes que estaban bien resueltas y que entonces funcionaba como una especie de respuestas modelo para el resto. (Docente 14)

Estas mismas producciones fueron aprovechadas para el diseño de nuevas actividades de escritura en las que los estudiantes comentaban los escritos de sus compañeros o bien tomaban partes de dichos escritos para resolver consignas nuevas como, por ejemplo, observar la función de cada párrafo, el uso de conectores o la presentación del tema.

En estos fragmentos se ve la exposición del texto escrito desde una oportunidad de comunicación genuina y de contrastación del propio texto con modelos escritos por otros. En esta línea y haciendo hincapié en que la sigla TIC refiere tanto a la información como a la

comunicación, el Docente 7 expresó que, así como se debe enseñar a procesar información adecuadamente, también se debe poner el acento en la comunicación “a veces dejamos de lado la comunicación y terminamos dejando trabajos individuales o... actividades que no involucran al grupo”. (Docente 7)

Esa sensación de exposición descrita anteriormente se explica porque las consignas de escritura propuestas en contextos educativos han estado históricamente asociadas a un estudiante que escribe un texto para el docente como único lector. Esa práctica de escritura escolarizada lleva a una visión distorsionada del problema retórico, que supone adecuar el discurso a auditorios y objetivos diversos. Ante este tipo de práctica los estudiantes no logran superar las dificultades de adecuarse a una audiencia (Scardamalia y Bereiter, 1992). La exposición de la escritura observada en las actividades mencionadas es un rasgo de las nuevas tecnologías que significa una vuelta a la orientación discursiva que caracterizaba a la retórica antigua en la que era fundamental la representación del auditorio y los objetivos que se perseguían con el discurso (Ong, 1982/2006).

## 5.2. La negociación y la escritura en colaboración

El intercambio y la construcción colectiva son prácticas que en ocasiones se deben enseñar explícitamente. Una entrevistada (Docente 4), al referirse a su experiencia en la enseñanza de la escritura, marcó como desafío la enseñanza del trabajo colaborativo por las dificultades que presentan sus estudiantes para negociar y consensuar. Describió una actividad de producción de un texto en grupo en un documento de Google Drive.

Su preocupación principal fue que gran parte del grupo no logró una real negociación y consenso en la elaboración del texto grupal. Por el contrario, los estudiantes no negociaron, borraron o marcaron como propio lo realizado por otro. Para esta docente son cuestiones que deben pautarse explícitamente y deben ocupar el centro de las preocupaciones de los docentes, enseñar a negociar y a consensuar, “ponerlo en discusión con el otro que también está luchando por escribir un texto”. (Docente 4)

Mencionó algunos ejemplos de las tensiones que se generan entre los estudiantes al escribir textos colaborativos, y citó el caso particular de un estudiante que acusaba la falta de interacción para la elaboración del texto: “yo escribí todo esto y resulta que entré al rato y estaba de otro color, pero en ningún momento intercambiamos, para ver cómo decirlo”. También refirió al alumno que “entra y porque aportó un parrafito, desconectado del hilo conductor ya se cree que cumplió”. En esos casos queda también evidente que no hay conexión, no se logra escribir con otro.

Si estás tejiendo el texto, lo estás organizando, le estás dando la trama, lo estás hilvanando, eso que queda desconectado es evidente también. Distinto es el que está luchando para poner un párrafo, a ver esto, el conector, a ver qué dice, yo puse esto, y bueno esa escritura es un ornamento dentro del texto global, no tiene ninguna función, eso no es productivo, no es colaborativo, no responde a la consigna, a la dinámica, a la herramienta, al trabajo. (Docente 4)

Esta tendencia a la escritura individual también fue destacada por esta docente en foros, comentó que le resulta difícil lograr que los estudiantes sigan un hilo conductor. Suele encontrarse con situaciones en las que se inicia el debate y todos responden la consigna inicial, sin retomar las ideas ya expresadas por sus compañeros. Su estrategia es intervenir con una síntesis que incorpore los aportes realizados previamente, pero nota que a los estudiantes les cuesta salir de la participación tradicional: pregunta-respuesta.

Fijate cómo se traslada la técnica convencional o tradicional al foro, que propone una mirada distinta del texto y de la producción colaborativa. ¿Por qué? Porque obviamente ¿a qué está acostumbrado el alumno? o al menos los que recibimos en el profesorado, consigna-respuesta, en soledad. (Docente 4)

La dificultad para consensuar a la hora de escribir juntos y la falta de conexión entre aportes realizados en un foro ponen en evidencia la necesidad de abordar la enseñanza de la escritura colaborativa como una construcción compartida.

En esta misma línea, otra docente (Docente 1) comentó una experiencia de escritura colaborativa en Google Drive. En su equipo de cátedra, ante la suposición de que sería difícil que los estudiantes realizaran la negociación mediada por tecnología, decidieron formar grupos con estudiantes que no se conocían personalmente.

Hicimos la experiencia de mezclar dos cursos, de Historia con Letras, para que no se conocieran y fuera realmente colaborativo desde el no conocimiento de las personas al menos, y tenían que lograr el consenso o el disenso a través de los comentarios, o sesiones de chat. No se conocían ellos realmente y era bárbaro. (Docente 1)

Expresó que esta decisión permitió observar el modo en que realizaban la tarea, los intercambios que se realizaban a través de comentarios o chat y el aporte de cada uno. De modo similar, otra docente (Docente 4) destacó la posibilidad de poder observar el trabajo de los estudiantes a través de chats y comentarios en torno a la escritura de un texto colaborativo.

Trabajando con Google Drive, en textos colaborativos, la negociación del conocimiento que se genera a partir de las herramientas TIC, al momento de poner por escrito, y que va en paralelo en los comentarios, en el chat que vas viendo cómo se mueve el alumno en la construcción del texto, es interesante. (Docente 4)

En uno de los documentos de Google Drive utilizados por una docente (Docente 1) fue posible observar el uso de los colores para los aportes de cada estudiante (Figura 3) y el uso de comentarios al margen para la negociación sobre el texto (Figura 4). La tensión que generó la escritura compartida, en especial cuando lo que escribió uno implicó revisar o eliminar lo aportado por otro, se evidenció en un comentario que muestra la Figura 4. Frases como “Apreté sin querer en resolver<sup>1</sup>. No sé como ustedes quieren!”, “hagan los cambios que les parezca, no nos ofendemos” dan cuenta de esta tensión.

Se destaca que los capítulos tienen cierta independencia porque fueron elaborados como propuesta personales de los distintos autores, pero parten de una experiencia de investigación conjunta y esto le da unidad y coherencia al texto.

La reseña de contratapa Leo pero no comprendo (Liliana Cubo de Severino)

El enunciado en esta reseña, nos comunica que es un material extenso en lo que refiere al proceso de su investigación. Su validez y fundamentos, se hacen explícitos cuando aclara que dicha investigación fue llevada a cabo por docentes del Instituto de Lingüística de la Universidad Nacional de Cuyo.

Nos habla específicamente de la construcción del enunciado, describiendo concretamente lo que contiene el material: los interrogantes que nos hacemos las personas, interesadas

Figura 3: Captura de pantalla de la interacción entre estudiantes para la escritura de un texto colaborativo.

<sup>1</sup> Resolver refiere a la función de los documentos de Google Drive en la que se “resuelve” una línea de comentarios y estos desaparecen. Al hacer clic en “Resolver”, se da por terminada la discusión y se eliminan los comentarios asociados a este intercambio.



Figura 4: Captura de pantalla de los comentarios de los estudiantes sobre el texto de la Figura 3. Los cuadros grises ocultan la identidad de los participantes.

Los entrevistados coincidieron en la necesidad de fomentar la escritura colaborativa que se base en el diálogo, en la lectura del otro, en la consideración de su palabra y en la construcción de textos en los que participan todos. Para muchos de los docentes entrevistados, esta necesidad continúa siendo una preocupación a la hora de pensar –y llevar adelante– propuestas de escritura mediadas por tecnología.

### 5.3. La co-creación

Entre las nuevas competencias de los individuos conectados que enumeran Reig y Vilchez (2013), la creatividad y el trabajo colaborativo se entranan con las formas de escritura que permiten las nuevas tecnologías. En este contexto es posible proponer una forma de expresión compartida y participativa (Dussel y Quevedo, 2010; Fischer, 2005).

Los docentes entrevistados mencionaron muchas actividades en las que proponen a los estudiantes la producción de un texto compartido. En la mayoría de los casos se trata de textos académicos escritos en Google Drive. Uno de los docentes compartió una actividad diferente tanto en el contenido como en el entorno utilizado ya que solicitó la producción de relatos colectivos utilizando Facebook como soporte, es decir que la construcción se inscribió en forma directa en la red social. La consigna (véase Figura 4) solicitaba que cada estudiante iniciara el relato con una imagen y la primera oración. Luego debía esperar la participación de al menos dos personas para volver a escribir en su propia historia. Se pidió que escribiesen sólo una oración y participasen al menos tres veces en los relatos de los demás. Al final de la actividad se realizó una puesta en común en la que pudieron expresar lo que opinaban de esta actividad.

**Entrecontamos: Relatos colectivos**

*¡¡¡Gracias por participar!!!*

**consigna**

Cada participante inicia un relato subiendo una **imagen** y poniendo un **título**.  
 <-- el título debe ser breve, como en un cuento.  
 Los demás participantes debe continuar ese relato haciendo clic en “comentar” <-- esto es importante para que no se mezclen las partes de cada relato.  
 Pueden volver a participar en mismo relato pero dejen que participen al menos dos personas antes de volver a escribir.  
 Cada estudiante empieza un relato y comenta todos los que quiera.  
 También pueden usar **me gusta** en cualquier parte de los relatos. 👍  
 Cuando alguien considera que el relato ha llegado a su fin debe colocar **FIN**, así, en mayúsculas, y lo damos por cerrado.  
**ATENCIÓN** para consultas y comentarios utilicen mensajes privados (no este grupo) así nos quedan sólo los relatos una vez terminada la experiencia 😊

**consigna**

Figura 4: Captura de la versión en español de la consigna de trabajo de la actividad “Entrecontamos: relatos colectivos en Facebook”.

Este docente (Docente 6) facilitó el acceso a las grabaciones realizadas durante la puesta en común de la actividad, lo que permitió conocer la valoración de los participantes. Algunos de los estudiantes se mostraron a gusto con la consigna que solicitaba intervenciones breves e intercaladas.

Para mí está bueno que sea una oración porque le das la posibilidad a los otros de que puedan ser de diferentes maneras porque si ponés un párrafo ya estás diciendo qué pasa y entonces vos tenés que seguir eso que el otro puso. Quizá una oración tenés más ideas. (Estudiante CP)

Otros en cambio consideraron que una oración no era suficiente para imprimir una línea a la historia y hubiesen preferido poder escribir más, justamente para poder direccionar la historia. En muchos de los comentarios, se puede observar que los estudiantes esperaban que su historia se moviese en la dirección que ellos habían pensado.

Yo escribía una oración y esperaba tener suerte para que escribieran lo que yo quería, o sea, para que siguieran un poquito más. (Estudiante FB)

Al principio no se entendió muy bien la consigna como que realizaban aportes pero no siguiendo el hilo de lo que uno quizás ponía pero después se fue haciendo más enriquecedora y mucho más lindo. (Estudiante JP)

Uno de los estudiantes comentó que para él lo único que importaba era su historia y que su aporte a las historias de los demás solo era una obligación. Así lo expresó:

A mí pasó que... capaz porque soy medio egoísta... me interesaba lo que ponían en mi historia, en la historia que yo empecé. . . Entonces por ahí también pierde sentido. Tratemos de aportar lo mismo en todas las historias. No es lo que me pasó a mí. Entonces, quizá yo estoy equivocado, y soy yo yo yo. Pero por ahí viene por ese lado yo sentí que a varios también les pasó lo mismo. ¿Cuántas veces eran? ¿3 o 4? Ah, bueno ya escribí la cuarta, listo, ya está, me lo saqué de encima. Y las historias pierden el sentido. Es como para cumplir. No me pasó con mi historia pero sí con la del resto. (Estudiante CV)

En este fragmento se puede percibir con claridad un rasgo propio de estas nuevas generaciones, como se expresó anteriormente: una marcada tendencia al individualismo, que se interpone en la tarea de escribir juntos.

En este tipo de actividades el rol de las TIC es central porque permite un trabajo en simultáneo, de escritura y reescritura del texto, muchas veces en tiempo real, por lo que cobra dinamismo y resulta una tarea ágil. Una de las docentes expresó que la tecnología permite

“hacer algo entre todos, que, digamos, surja un producto realmente con el trabajo colectivo” (Docente 10).

Entre los aspectos que Carlino (2004) menciona como dificultad en la enseñanza de la escritura en el nivel superior, se encuentra la postergación del inicio de la escritura y la dificultad de imaginar al posible lector de un texto. Esta actividad en Facebook puede considerarse un primer paso para tomar conciencia de estas dificultades.

El profesor que narró la experiencia de escritura de relatos en Facebook (Docente 6) valoró esta actividad como posibilidad de ayudar a los estudiantes a “sentarse a escribir”. Comentó que observa que para sus estudiantes es difícil encontrar el momento y la inspiración para comenzar a escribir; esta actividad significó una manera diferente de atender a esa necesidad. Como lo expresó el docente:

Es más motivador para ellos hacer una actividad así, me parece a mí. . . en segundo [año] trabajo con narración y también cuesta sentarse a escribir, les cuesta a los alumnos sentarse a escribir. . . y de esa manera uno ve otra forma, además como iban colaborando con la historia eso fue mucho más interesante para ellos. Porque iban viendo. . . era como una sorpresa cada nueva oración que un nuevo compañero escribía era una sorpresa y a veces eso uno solo no lo logra, me parece que no es tan interesante al escribir. Vos tenés que armar toda la historia en tu cabeza y ya es otra forma. (Docente 6)

Además del incentivo para ponerse a escribir, esta actividad de escritura compartida con lectores en tiempo real contribuyó a superar la dificultad con la que se encuentran muchos estudiantes a la hora de imaginar el potencial lector, “la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector” (Carlino, 2004, p. 322). La posibilidad de ver la reacción de los participantes de la actividad en Facebook ayudó a escribir con el lector en mente. Esa experiencia fue un desafío porque la respuesta del lector era visible en forma inmediata y también hacía que fuese interesante la espera de esa reacción. El desafío fue construir con otros, desde otros y para otros (Lion, 2012, p. 40)

Porque uno puede escribir una cosa simple, lo primero que se le ocurra, pero otra cosa es cuando vos lográs una reacción en el que lo lee, es decir, que se sorprenda, que le parezca extraño, que se quede pensando o que recuerde la pequeña historia que vos escribiste. . . lo que uno quiere es que el otro le preste atención y que sea interesante. (Docente 6)

Para muchos estudiantes esta experiencia ayudó a comprender que el lector aborda los textos desde sus propios marcos y experiencias y su interpretación no es necesariamente la que uno tiene en mente. Así lo expresó una de las estudiantes:

Mi experiencia fue medio extraña porque la foto que puse en Facebook yo ya me había imaginado la historia antes de postearla y a medida que iban los comentarios la historia se había ido totalmente para otro lado de lo que yo había pensado y está bueno pensar que realmente cada uno puede tener distintas visiones sobre una misma foto y sobre un mismo lugar. (Estudiante VF)

Esta diferencia que existe entre lo que uno comunica y el modo en que lo comprende el receptor es propia de cualquier tipo de comunicación, “el receptor lo complica todo, rara vez está donde se le espera, a menudo comprende algo distinto de lo que se le dice y de lo que se desearía que comprenda por el sonido, la imagen, el texto o el dato. Es la caja negra.” (Wolton, 2005, p. 29) En el caso de esta actividad en Facebook, la diferencia se intensificó porque la comunicación se dio en diferentes momentos y sin la mediación de la oralidad.

La actividad mencionada de escritura de relatos colectivos continuó más allá de la red social. Una vez finalizado el plazo de producción grupal, cada estudiante debió reescribir su historia como narración en prosa, sin perder los aportes de sus compañeros. Esa historia fue escrita en

procesador de texto, luego leída en voz alta en un grabador de voz y enriquecida con efectos de sonido, muchos de los cuales habían sido aportes de los participantes. Esta parte de la actividad implicó un trabajo de creatividad individual, que complementó el trabajo colectivo. Esta combinación logró “alternar momentos de conectividad, colaboración y co-creación con otros de concentración y creatividad individual” (Reig y Vilchez, 2013, p. 46).

## 6. Discusión y conclusiones

Los tres ejes de análisis planteados en este artículo ilustran algunos de los desafíos que se presentan con el uso de la tecnología para la escritura. Exponerse, negociar y crear con otros son nuevas competencias que es necesario desarrollar junto con las propias de la escritura. Las experiencias mencionadas comparten el hecho de que se escribe con otros, para otros, se escribe en público y se comparte. Este tipo de prácticas, en línea con los postulados de Buckingham (2008) invitan a la metacognición y a la reflexión. Tal como sostiene este autor:

La existencia, o incluso la existencia potencial, de un público verdadero puede modificar cualitativamente la manera en que los estudiantes conceptualizan la labor de producción y lo que aprenden a partir de ella. . . encontrar un público –aunque sea reducido y local– es sólo una etapa del proceso, no un punto final; sin embargo, visto de esta forma, puede implicar beneficios importantes en lo que respecta a la motivación de los alumnos, así como a su disposición a reflexionar sobre su propio trabajo. (Buckingham, 2008, p.218)

Tal como sostiene Lion (2012), la visualización de la escritura mediada por tecnología es un modo de promover puentes entre aprendizajes informales y formales, entre la complejidad conceptual y la sencillez de las interfaces tecnológicas. No es lo mismo imaginar un lector potencial que verlo interactuar con nuestro texto y verlo reaccionar en tiempo real.

Uno de los principales desafíos con los que se encuentran los escritores novatos (Scardamalia y Bereiter, 1992) es la capacidad de escribir y tomar decisiones sobre el rumbo del texto sin la contribución de otras personas al discurso, como sucedería en el discurso conversacional. Estos escritores novatos deben desarrollar esquemas que garanticen la adecuación, coherencia e integridad de lo que se escribe sin una audiencia que responda. Las actividades descritas en este trabajo contribuyen de algún modo a acercar esa audiencia a través de la propuesta de trabajo en entornos virtuales o redes sociales que hacen que los lectores estén presentes y, en ocasiones, hagan sus aportes en tiempo real.

Ahora bien, la escritura compartida, colaborativa y participativa entra en conflicto con prácticas propias de la cultura de la conectividad, como le llama Van Dijck (2013, 2016). Para esta autora, en las prácticas en redes sociales prima el principio de popularidad (2013, p. 13), el deseo de contar con muchos “me gusta” como sinónimo de ser popular y que otros quieren conectar con uno. Esto, de un modo u otro, implica una tendencia individualista que se contrapone a la colaboración horizontal, este individualismo también aparece como desafío en las propuestas de escritura mediada por tecnología.

En síntesis, las tecnologías imprimen rasgos característicos a los modos en que escribimos y se presentan como una oportunidad para potenciar la enseñanza de la escritura en el marco de nuevas prácticas de comunicación y creación.

Las entrevistas analizadas y experiencias recorridas nos invitan a pensar la enseñanza de la escritura desde la posibilidad que abren las tecnologías digitales de escribir con otros y para otros, negociar sentidos y llegar a acuerdos y crear con otros. Los testimonios de los docentes entrevistados permitieron reconocer el valor del otro y de uno mismo en ese proceso, el lugar

del docente y de la mediación. Estos docentes “se corren” y dan espacio a una interpelación que es plural y no solo del docente como “única verdad” para la lectura del texto, como era propio de las propuestas didácticas clásicas.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. y Taboada, M. B. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Guillermo de Ockham*, 14(2), 83-91. doi: 10.21500/22563202.2336
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Figueroa, B. y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 79-91. doi: 10.4067/S0718-07052015000100005
- Figueroa, B., Aillon, M. y Fuentealba, A. (2014). La escritura académica con soporte de esquemas digitales en la formación docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11(1), 18-32. doi: 10.7238/rusc.v11i1.1665
- Fischer, H. (2005, abril 27). *Educación y cibertecnologías*. Conferencia dictada en la Especialización en Educación, Lenguajes y Medios de la Escuela de la Universidad de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://www.hervefischer.net/text\\_es.php?id=11](http://www.hervefischer.net/text_es.php?id=11)
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, 1, 73-110.
- Gallego Ortega, J. L., García Guzmán, A., Rodríguez Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 599-623.
- García, L. y Valeiras, N. (2011). Leer y escribir en un entorno digital: Prácticas innovadoras en la carrera de Ciencias Biológicas. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(E3), 285-289. doi: 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3159
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (1991/2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

- Lion, C. (2012). Pensar en red. Metáforas y escenarios. En: M. Narodoski y A. Scialabba (Comps.). *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías* (pp. 29-45). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia Ladino, M., Cristovão, V., Moritz, M. E., Narváez Cardona, E. y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 100-126. doi: 10.4067/S0718-09342016000400006
- Ong, W. (1982/2006). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra* (A. Scherp trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Otalvaro Garces, S. J., Ocampo González, A. A. y Fernández Castro, V. (2017). El uso del edublog en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 7(14), 63-69. Recuperado de <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/413>
- Parodi, G. y Burdiles, G. (Eds.). (2015). *Leer y Escribir en Contextos Académicos y Profesionales: Géneros, Corpus y Métodos*. Santiago de Chile: Ariel.
- Reig, D. y Vilchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. doi: 10.1080/02103702.1992.10822332
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita: El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* (V. Waksman trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Sirvent, M. T. y De Angelis, S. (2011). Pedagogía de Formación en Investigación. *Cuadernos de Educación*, 9(9), 231-244. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/835/787>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. (E. Zimmerman trad.). Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.
- van Dijck, J. (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Nueva York: Oxford University Press.
- van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. (H. Salas trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wolton, D. (2005). *Salvemos la comunicación*. París: Gedisa.

### **Anexo: Instrumento utilizado en las entrevistas**

Guía utilizada en las primeras entrevistas:

- ¿Cuál es tu formación de grado y formación en TIC?
- ¿Usás tecnologías en tu vida cotidiana o docente? ¿Cuáles? ¿Cuáles te gustan más?
- ¿Crees que las TIC pueden transformar los procesos de lectura o de escritura? + ¿En qué sentido? ¿Es igual para la lectura que para la escritura?
- ¿Qué prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura te parece que son posibles con tecnología? + ¿Qué rol consideras cumple la tecnología en estas nuevas prácticas?
- ¿Has realizado alguna actividad con TIC para el trabajo con los procesos de lectura y/o de escritura? + ¿Qué buscabas? ¿En qué consistió? ¿Qué tecnología usaste?
- ¿Qué experiencia has realizado que te haya gustado mucho? ¿Por qué?
- ¿Qué experiencia recordás que hayas realizado y no te haya gustado tanto o no haya salido como pensaste? ¿Por qué?
- ¿Qué obstáculos has tenido en la enseñanza de la lectura y la escritura con TIC?
- ¿Qué facilitadores has tenido en la enseñanza de la lectura y la escritura con TIC?
- ¿Qué experiencia te hubiera gustado hacer y no has podido todavía? ¿Por qué?
- ¿Qué te gustaría hacer en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura con tecnología? ¿Qué actividades de lectura y escritura con tecnología tenés pensadas para los próximos meses?

Algunas preguntas reformuladas y ajustadas a partir de las primeras entrevistas:

- ¿Cuáles son las propuestas de enseñanza de lectura y escritura con TIC que has implementado en tus clases?
- ¿Con qué criterios pedagógicos has pensando esas propuestas?
- ¿Qué nuevas prácticas se han hecho posibles con la inclusión de las TIC?
- ¿Qué cambia cuando hay mediación tecnológica?
- ¿Qué factores han facilitado u obstaculizado estas propuestas de enseñanza de lectura y escritura mediada por tecnología?