

Escritura digital y colaborativa en internet

Análisis de la escritura de estudiantes de nivel medio y superior

Autor:

Godoy, Lucía Francisca

Tutor:

Magadán, Cecilia

2018

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Análisis del Discurso

Posgrado



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Escritura digital y colaborativa en internet:

Análisis de la escritura de estudiantes
de nivel medio y superior

TESIS DE MAESTRÍA EN ANÁLISIS DEL DISCURSO

Lucía Francisca Godoy

DNI: 34535862

Luciagodoy00@gmail.com

Directora: Dra. Cecilia Magadán

Codirector: Dr. Juan Eduardo Bonnín

2019

Maestría en Análisis del Discurso

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Tesis defendida el día 4 de noviembre de 2019

Agradecimientos

Transitar y terminar la Maestría en Análisis del Discurso no fue una tarea sencilla y, sin dudas, no habría podido lograrlo sin las personas que me acompañaron y ayudaron en este camino, a quienes quiero expresar mi agradecimiento en estas líneas.

Al colectivo de personas de la Maestría y a las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. A todos los profesores que enriquecieron mi formación en cada uno de sus seminarios. A los trabajadores de posgrado que siempre fueron gentiles y serviciales en sus gestiones. A Elvira Narvaja de Arnoux, que me invitó a hacer la maestría. A Susana Nothstein, quien respondió todas mis dudas.

A mis directores, fuentes de ideas y motivación. A Cecilia Magadan, probablemente la persona a quien más le debo este logro. Su saber, su trabajo incansable, su paciencia y su cariño son las columnas que sostienen esta tesis. A Juan Eduardo Bonnin, quien desde que me invitó a trabajar con él, me guía con inteligencia, experiencia y humor en la vida académica.

A las juradas de la tesis, cuyos comentarios y evaluaciones me dispararon nuevas preguntas. Guadalupe Álvarez, Fernanda Cano y Claudia Ardini con su calidez y perspicacia hicieron de la defensa un momento de aprendizaje inolvidable.

A mis compañeras del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad. Las conversaciones con ellas no solo me hicieron (re)pensar en la tesis, sino también alegraron los días de trabajo. En especial, a Natalia De Luca, compañera y cómplice en este camino.

A mi familia. A mi mamá, Mabel, cuyo esfuerzo hizo posible mi carrera universitaria. A mi hermana, Analía, con quien comparto el gusto por el saber. A mi compañero, Diego, por brindarme siempre la contención que necesito.

A Camilo, que vino a cambiarlo todo.

Buenos Aires, 4 de noviembre de 2019

Contenido

Agradecimientos	2
Introducción. ¿Qué esperar de las próximas páginas?	5
Capítulo 1. ¿Qué se ha dicho de la ESCRITURA DIGITAL Y COLABORATIVA?: Antecedentes en la investigación.....	11
Pensar el escenario actual.....	11
Escritura digital: ¿de qué se trata?.....	14
a. La escritura como acto de producción: escribir en entornos digitales	16
b. La escritura como producto: discursos digitales y nuevos códigos lingüísticos.....	17
c. La escritura como práctica social y situada: diferentes soportes y actividades.....	19
Escribir a muchas manos.....	21
Escritura digital y colaborativa: antecedentes específicos	24
Desafíos para el futuro: horizontes para la investigación lingüística y discursiva	30
Capítulo 2. Analizar la escritura digital y colaborativa: lineamientos teóricos y metodológicos	33
¿Cómo entender la escritura digital y colaborativa? Marco teórico	33
a. El proceso escritor	33
b. Escritura y tecnologías digitales	37
c. Escribir con otros	40
¿Cómo estudiar la escritura digital y colaborativa? Metodología de investigación	43
a. Modo de recolección de datos: acerca de Google Drive.....	44
b. Datos analizados: metodología de recolección y selección	45
c. Análisis de datos: enfoques teórico-metodológicos	50
d. Etapas de la investigación	55
Capítulo 3. “Pongámonos de acuerdo”: interacciones en el proceso de escritura digital y colaborativa.....	58
Tipos de intercambios: ¿cómo y con quiénes interactuar?	59
Funciones de los intercambios: ¿para qué interactuar?.....	66
a. Decidir para escribir	67
b. Salvar los desacuerdos	73
¿Qué se negocia durante la escritura digital y colaborativa?	81
a. El contenido.....	82
b. El lenguaje	87
c. El formato	90

Discutir, negociar, acordar: intercambios para escribir en línea con otros	94
Capítulo 4. <i>Reviso ergo sum</i> : procesos de escritura y revisión en los textos digitales y colaborativos.....	98
Escritura digital y colaborativa: ¿cómo trabajar con otros?	98
Revisar la escritura: ¿qué mirar y para qué?.....	105
a. Caso 3°S: en busca de la respuesta correcta	106
b. Caso 4°S: en busca de la historia perfecta	113
c. Caso 4°T: en busca de la investigación rigurosa	118
Una voz para todos: reformulaciones en torno de la enunciación	128
<i>Cuatro ojos ven más que dos</i> : revisión colaborativa en la escritura digital	138
Capítulo 5. “Y si en vez de...”: códigos y roles en la escritura digital y colaborativa.....	143
Cuestión de códigos	143
a. Código académico-escolar.....	144
b. Código lingüístico-discursivo	152
c. Código multimodal-retórico	159
Tomar la palabra, ¿tomar el control?	163
A la luz de dos enfoques: negociación de conocimientos y roles en la escritura digital y colaborativa.....	181
Capítulo 6. Conclusiones: ¿cómo es escribir con otros en línea?	185
¿Qué llevamos al aula? Algunos apuntes didácticos.....	194
Referencias bibliográficas	200
Anexos.....	208
Anexo I: Consignas	208
Anexo II- Imágenes de los intercambios	210
Anexo III: Imágenes de las revisiones en el corpus	218
Anexo IV: Imágenes de revisiones del capítulo 5.....	230

Introducción. ¿Qué esperar de las próximas páginas?

*El Anti-Edipo lo escribimos a dúo.
Como cada uno de nosotros era varios,
en total ya éramos muchos.*
Gilles Deleuze y Felix Guatari

En las últimas décadas el desarrollo de dispositivos tecnológicos y aplicaciones digitales generó transformaciones en muchos ámbitos de la vida cotidiana. La comunicación se ha visto sensiblemente afectada por las nuevas posibilidades que brindan *smartphones*, computadoras y *tablets* en el entorno virtual de internet. La lectura y la escritura no son ajenas a las transformaciones en los modos de comunicación y representación simbólica; por el contrario, permanentemente se registran nuevas prácticas escritas ligadas al desarrollo de las tecnologías digitales. En este marco, el ámbito educativo constituye un importante terreno de indagación acerca de cómo impactan las transformaciones mencionadas, ya que allí se pueden registrar diversas prácticas de lectura y escritura llevadas adelante con distintos dispositivos tecnológicos y aplicaciones digitales: desarrollo de clases virtuales, comunicación entre docentes y alumnos a través de redes sociales, lectura de textos digitales, escritura mediante procesadores de textos, etc. Por tal motivo, este trabajo intenta ser una contribución para entender qué hacen los estudiantes cuando escriben con dispositivos tecnológicos y conectados a través de internet y cuáles son las características de estos discursos digitales. Creemos que los avances en este campo son provechosos para la reflexión sobre la didáctica de Lengua, en general, y de la enseñanza de la escritura y la gramática en particular, y también para la indagación y discusión acerca de las potencialidades u obstáculos que surgen con la incorporación de las tecnologías en los procesos de lectoescritura.

Durante las últimas décadas del siglo XX y los primeros años de este siglo se desarrollaron muchos trabajos acerca de estas temáticas: desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos se ha buscado echar luz sobre las transformaciones que los dispositivos digitales y la emergencia de internet generaron en las prácticas de la cultura escrita: en este sentido se han propuesto consignas grandilocuentes (en favor o en contra de las tecnologías digitales) e importantes categorías conceptuales que, pese a su riqueza y valor en los primeros momentos de reflexión, hoy pueden resultar insuficientes para comprender las particularidades de las prácticas de la escritura llevadas

adelante en los dispositivos digitales. Por tal motivo, aunque esos trabajos revisten una importancia crucial como antecedentes de la investigación que aquí presentaremos, nuestro objetivo no se ciñe a replicar modelos ajenos o aplicar un marco teórico ya dado a nuevos ejemplos de investigación; por el contrario, buscamos describir y analizar las particularidades actuales de los procesos de escritura de los estudiantes cuando tienen que realizar una tarea de escritura para un ámbito educativo particular y lo hacen de manera conjunta utilizando dispositivos digitales y conectados a través de internet. En este sentido, desde la especificidad de nuestro análisis, buscamos comprender cómo es el proceso de escritura digital y colaborativa de documentos en línea y, así, contribuir al estudio de las transformaciones en las prácticas de la cultura escrita y de los procesos de lectoescritura en ámbitos educativos.

En vista de este objetivo general, desarrollamos una metodología de investigación que implicó el estudio de tres casos particulares de documentos escritos de forma colaborativa en la plataforma digital Google Drive. El primer caso, 3°S, consiste en un grupo de estudiantes de tercer año de la escuela secundaria que produjo un trabajo práctico para la materia “Prácticas del Lenguaje” a partir de la lectura de una obra dramática y una salida didáctica realizada. El segundo caso, 4°S, está dado por un grupo de estudiantes de cuarto año de la escuela secundaria que escribió un trabajo práctico para la materia “Literatura” que consistía en la elaboración de un guion para un cortometraje. Finalmente, el tercer caso, 4°T, se trata de un grupo de estudiantes de cuarto año del Profesorado de Lengua y Literatura que realizó un trabajo de investigación acerca de la variación en español en las prótasis de oraciones condicionales. Utilizamos el procesador de textos de Google Drive porque nos permitía observar no solo los sucesivos agregados, supresiones y transformaciones a lo largo del proceso de escritura, sino también los comentarios e intercambios de los estudiantes en ese recorrido. A partir de esto, notamos que la escritura digital y colaborativa desarrollada en Google Drive reviste una complejidad intrínseca: en ella se conjugan una serie de aspectos particulares que determinan que su abordaje y estudio no sean simples. En los materiales que analizamos en las próximas páginas se conjugan e imbrican dos discursos diferentes pero complementarios en los que se pueden leer las tensiones, negociaciones y acuerdos entablados durante el proceso de escritura: por un lado, los textos digitales y sus versiones previas y, por otro lado, los intercambios entre los estudiantes durante su

proceso de escritura. Es aquí donde reside la riqueza de nuestro corpus, pero también su complejidad analítica.

Cuando Saville Troike (2003) expone las dificultades para describir los usos del lenguaje en los entornos comunicativos reales recurre a un cuento tradicional indio que muestra a tres hombres ciegos tratando de entender qué es un elefante: cada uno tocaba una parte del animal y así lo describía: uno –que había encontrado la cola– decía que el elefante era como una soga; otro, que tocaba su costado, sostenía que era plano y con arrugas; mientras que el último, que agarró su trompa, decía que era como una larga manguera de goma. Saville Troike concluye la comparación diciendo que si bien cada percepción era correcta individualmente, todas fallaban al proporcionar una imagen precisa del animal, porque no tenían una perspectiva holística, por eso la autora propone un enfoque integrador para estudiar la comunicación. Retomando esa mirada, diremos que para entender qué y cómo es la escritura digital y colaborativa debemos recurrir a una perspectiva integradora que, al combinar diferentes enfoques disciplinares, nos permita ahondar y enriquecer la descripción y el análisis de esta práctica. Por esto, combinaremos el enfoque de la etnografía de la comunicación y de los estudios sobre la interacción, junto con la mirada procedimental y analítica de la crítica genética.

El panorama delineado hasta aquí nos permite, entonces, especificar las finalidades de la investigación y determinar nuestros objetivos particulares, que son: (a) analizar el proceso de escritura digital y colaborativa a través de la observación de distintas versiones de los documentos virtuales; (b) estudiar los procesos de negociación entre los participantes a través de sus modificaciones, correcciones e intercambios; (c) investigar los usos (facilitadores u obstaculizadores) de Google Drive en relación con la producción escrita; (d) contrastar los procesos de escritura, las negociaciones y las evaluaciones de participantes de distintos niveles educativos y que realizan consignas diferentes; y, por último, (e) investigar en qué sentido[s] y en qué medida las particularidades de las tecnologías digitales intervienen en las prácticas de escritura.

La tesis va a desarrollarse con la siguiente estructura: en el primer capítulo presentamos los principales antecedentes en la investigación científica sobre la escritura digital y colaborativa: haremos, entonces, un recorrido por algunos trabajos que se preocupan por fenómenos similares y cuyos avances constituyen valiosos puntos de partida para nuestra labor. En la primera parte del capítulo revisaremos algunos estu-

dios que se han detenido en las transformaciones que las tecnologías digitales e internet han generado en el lenguaje en general y en las prácticas de escritura en particular. En la segunda parte nos enfocaremos en aquellas investigaciones acerca de la escritura con tecnologías digitales, retomando sus avances según la estudien como un proceso, como un producto o como una práctica social. En la tercera parte del capítulo vamos a presentar algunas propuestas sobre la escritura colaborativa, para, en la cuarta sección, avanzar hacia aquellos trabajos que investigan específicamente nuestro objeto de estudio: la escritura digital y colaborativa. Finalmente, a raíz del recorrido bibliográfico presentado, señalamos algunos espacios vacantes en la bibliografía especializada que constituyen el punto de partida para nuestra investigación sobre estos discursos digitales.

En el segundo capítulo presentamos los conceptos teóricos desde los que analizamos los datos recogidos y los lineamientos metodológicos con los que hemos trabajado. En la primera parte presentamos las categorías conceptuales que tomamos como base para la investigación: esto es, el modelo del procesamiento de la escritura propuesto desde la psicología cognitiva (Flower y Hayes, 1981), una definición de escritura digital (DeVoss, Eidman-Aadah y Hicks, 2010) y algunas categorías sobre la escritura colaborativa que nos permitirán operar en el análisis (Lowry, Curtis y Lowry, 2004). Podemos adelantar que en esta tesis entendemos la escritura como una compleja práctica social y situada que se configura según las potencialidades de las tecnologías disponibles y los usos que los sujetos hagan de ellas. En la segunda parte del capítulo presentamos la metodología de trabajo y análisis que hemos seguido: nos detenemos en el método que utilizamos para recoger y seleccionar los datos del corpus de análisis, presentamos los casos de análisis con los que trabajamos y hacemos una serie de consideraciones metodológicas que son importantes para echar luz sobre el tipo de datos que obtuvimos. También presentamos dos enfoques, el genético y el comunicativo-interaccional, desde los cuales tomamos las categorías utilizadas en los capítulos de análisis.

En los siguientes tres capítulos desarrollamos el análisis del corpus a partir de las categorías presentadas. En el tercer capítulo nos enfocamos en el análisis de los intercambios que llevan adelante los participantes durante el proceso de escritura digital y colaborativa a través de los espacios y posibilidades que brinda la plataforma Google Drive. En ese capítulo no solamente damos cuenta de los tipos de intercambios enta-

blados en cada uno de los casos estudiados, sino también analizamos las funciones de esos intercambios, ya sea tomar decisiones relacionadas con la escritura, o resolver y anticipar conflictos que el trabajo grupal pueda generar. Asimismo nos enfocamos en los aspectos que son principalmente negociados durante el proceso de escritura digital y colaborativa, ya que mayormente encontramos intercambios sobre el contenido del trabajo, sobre el lenguaje utilizado y acerca del formato del documento. En el cuarto capítulo nos detenemos en los procesos de escritura y revisión que llevan adelante los estudiantes en sus procesos de escritura. Allí estudiamos las formas de trabajo que ponen en funcionamiento durante la escritura digital y colaborativa y en las revisiones que realizan en cada caso, para observar las particularidades de esas revisiones y si se concentran mayormente en el contenido, en el lenguaje o en el formato del trabajo. Por último, estudiamos las revisiones hechas con vistas a construir una voz textual como una fuente de enunciación válida para el trabajo. En el último capítulo de análisis, el quinto, proponemos un cruce de enfoques analíticos sobre el corpus ya que, para observar determinados fenómenos discursivos conjugamos algunos datos provenientes de los intercambios de los estudiantes, junto con otros provenientes de las sucesivas versiones del escrito. Este cruce nos permite ver que los estudiantes, para evaluar el avance de su escritura, ponen en funcionamiento determinados conocimientos (o *códigos*, como los llamaremos) acerca del mundo, del género discursivo, del lenguaje y del diseño multimodal. Por otra parte, con este cruce de datos de diferentes series discursivas analizamos cómo, en el desarrollo de los trabajos de escritura grupal, se configuran y/o reafirman determinados roles sociales y estudiantiles.

En los tres capítulos de análisis comparamos los datos a partir de dos variables que los distinguen entre sí: en primer lugar, el nivel escolar o educativo¹ de los participantes: dado que los estudiantes de los casos examinados pertenecen a niveles distintos (secundario y superior), entendemos que algunas de las diferencias que observemos entre ellos se pueden deber al recorrido académico particular que han hecho a lo largo de su escolarización, en especial en cuanto a los géneros y tipos de textos con los que han estado en contacto y que han producido. En segundo lugar, entendemos que otra

¹ Por nivel escolar entendemos el grado o curso académico por el que transitan los estudiantes en el sistema educativo; este se refiere no solo al nivel (secundario o superior) sino también al grado específico dentro del nivel: 3° o 4°, por ejemplo.

variable importante es el tipo de consigna que desarrolla cada grupo: dado que los estudiantes trabajan con consignas particulares es de esperar que existan diferencias respecto de los intercambios, revisiones y códigos puestos en juego de acuerdo a las expectativas que se generan alrededor de cada tipo de trabajo.

Finalmente, en el último capítulo de la tesis proponemos una discusión acerca de la escritura digital y colaborativa en la cual revisitamos los conceptos propuestos en el capítulo de antecedentes y establecemos un cruce con las observaciones y conclusiones logradas, con el objetivo de presentar ciertos avances y aportes en la investigación acerca de nuestro objeto de estudio. Tras esto, incluimos un apéndice en el que, a partir de las observaciones hechas en la tesis y sistematizadas en la discusión final, proponemos una serie de apuntes para la didáctica de la Lengua y la Literatura, específicamente para la enseñanza de la escritura y de la gramática en diferentes niveles educativos.

Capítulo 1. ¿Qué se ha dicho de la ESCRITURA DIGITAL Y COLABORATIVA?: Antecedentes en la investigación

*Los elementos en el espacio de la escritura digital
no son necesariamente caóticos, en cambio,
funcionan en un perpetuo estado de reorganización,
formando patrones que están en constante peligro
de caerse o de ser recombinados.*

David Bolter

En este capítulo proponemos un recorrido por algunos trabajos que constituyen los antecedentes para esta investigación ya que se preocupan por fenómenos similares y cuyos avances y conclusiones nos sirven como punto de partida. El objeto de estudio definido en esta investigación —la escritura digital y colaborativa— es un objeto complejo y con muchas aristas, por lo tanto la revisión de la bibliografía especializada debe tener en cuenta esta complejidad y detenerse en los principales avances en cuanto a sus diferentes aspectos constitutivos. Este capítulo se organiza del siguiente modo: en el primer apartado revisamos propuestas que, desde diferentes abordajes disciplinares, estudian las características del lenguaje y la comunicación en el contexto actual, caracterizado por la integración de tecnologías digitales a los diferentes ámbitos de la vida. En el segundo apartado nos detenemos específicamente en las investigaciones que se han enfocado en la escritura con tecnologías digitales y presentamos los trabajos en tres ejes de acuerdo con cómo la piensan: como proceso, como producto o como práctica social. En el tercer apartado revisamos algunos avances en la investigación acerca de la escritura colaborativa y en el cuarto apartado presentamos investigaciones acerca de la escritura colaborativa con tecnologías digitales. Finalmente, a raíz del recorrido bibliográfico, señalamos algunos espacios vacíos y preguntas vacantes en la bibliografía especializada y que, por tal motivo, constituyen un promisorio punto de partida para la investigación sobre los discursos digitales.

Pensar el escenario actual

Desde muchas perspectivas se han estudiado los desplazamientos que producen las tecnologías en el ámbito de la comunicación y la representación de significados, no solamente por las características materiales de los dispositivos tecnológicos, sino también

por las posibilidades que habilita la conexión a internet. Específicamente, estos factores resultan influyentes en las prácticas de lectura y escritura, ya que generan nuevas formas de producir, distribuir y comunicar significados y conocimientos y, al mismo tiempo, cambian los modos de producción y circulación de los textos y la materialidad de los objetos portadores de las marcas escritas (Chartier, 2000; Ferreiro, 2011). En este sentido, las tecnologías digitales amplían el panorama comunicativo, ya que no sustituyen las prácticas analógicas de representación y comunicación, sino que habilitan prácticas digitales que coexisten con aquellas.

Estos desplazamientos han sido abordados desde muchos campos disciplinares, aunque aquí nos circunscribimos a algunos aportes desde la lingüística, la comunicación y la alfabetización que resultan pertinentes para nuestra investigación.

Desde la lingüística se han estudiado los cambios que internet y las nuevas tecnologías producen en el lenguaje. Crystal (2006) sostiene que internet ha influido en todos los planos lingüísticos (fonético, fonológico, gramatical, léxico y variedades) ya que facilita la comunicación y acerca la escritura a la oralidad, propicia el surgimiento de variedades particulares ancladas en espacios en línea y permite que el lenguaje se combine con otros modos semióticos (imágenes, audio, etc.). A su vez, propone el concepto de *Netspeak* para dar cuenta de las imbricaciones entre oralidad y escritura que se producen en el lenguaje en internet y que dan lugar a lo que él llama *el tercer medio*.

Yus (2001, 2010), desde la ciberpragmática, propone que la posibilidad de interactividad que ofrece internet (comunidades virtuales, chats y correos electrónicos) genera un tipo de comunicación en línea caracterizada como un híbrido, entre la estabilidad y rigidez del soporte escrito por un lado, y la espontaneidad y cualidad efímera del habla, por otro. Barton y Lee (2013), asimismo, señalan que todo el campo de la lingüística necesita ser repensado a partir de los cambios relacionados con las tecnologías, porque en la actualidad las nociones lingüísticas de variación, contacto, comunidad de habla, interacción y conversación, audiencia, autoría, oralidad, lectura y escritura adquieren nuevos matices gracias al análisis de materiales digitales y en línea.

Desde el campo de la comunicación se intenta dar cuenta de las particularidades de los intercambios que se desarrollan en los contextos virtuales. Dentro de esta línea de investigación podemos señalar la importancia de los estudios sobre la comunicación en redes sociales y comunidades virtuales específicas como foros especializados, Twit-

ter, Facebook, Instagram, etc. En estos trabajos los autores estudian los desplazamientos que la era digital produce en los patrones de la comunicación, específicamente en cuanto a las formas de la interacción social y a los procesos de conformación de la identidad en red (Castells, 2001; Papacharissi, 2010). En trabajos específicamente centrados en la comunicación social se han propuesto importantes conceptos, como el de *convergencia*, que muestra la tendencia al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas (Jenkins, 2006) y el de *hipermediación*, entendida como el universo de la comunicación digital, cuyas principales características serían la multimedialidad, la hipertextualidad, la interactividad, la reticularidad y la convergencia de medios y lenguajes (Scolari, 2008).

Finalmente, desde los estudios sobre enseñanza de la lengua y la alfabetización, diferentes autores, partiendo de la idea de que las tecnologías digitales han modificado las prácticas de lectura y escritura, problematizan la noción de *alfabetización* en los escenarios actuales (Lankshear, Snyder y Green, 2000; Gee, 2005; Lankshear y Knobel, 2006, 2011; Gee, 2015). Mientras que algunos autores proponen que es necesaria una *alfabetización digital* que tenga en cuenta los nuevos conocimientos que se deberían enseñar y aprender en la escuela² (Cassany, 2000; Snyder, 2002; Barton y Lee, 2013), otros sostienen que, si bien estamos ante una transformación de las prácticas de escritura y lectura, de eso no deriva la necesidad de recurrir a nuevos conceptos, sino que proponen pensar la alfabetización como una práctica educativa social y situada en un presente marcado por la aparición de tecnologías que conviven con prácticas tradicionales, a la vez que incorporan nuevos recursos semióticos y modifican la manera en la que se piensa la enseñanza y el aprendizaje (Lankshear y Knobel, 2006, 2011; Ferreiro, 2011; Horning, 2012). En el marco de los Nuevos Estudios de Alfabetización (*New Literacy Studies*), se propuso el concepto de *Multialfabetizaciones* o *Alfabetizaciones Múltiples* (*Multiliteracies*) para dar cuenta del abanico de habilidades relacionadas con la lectura y con la escritura que requieren los estudiantes para comprender y producir discursos con mayor complejidad semiótica en los nuevos escenarios comunicativos y sociales (New London Group, 1996; Jewitt y Kress, 2003; Cope y Kalantzis, 2000, 2009;

² Cassany (2000) utiliza el término *alfabetización digital*, Snyder (2002) el término *silicon literacy* y Barton y Lee (2013) el término *digital literacies* para dar cuenta de una serie de contenidos y conocimientos relacionados con las tecnologías digitales que se deberían abordar en la educación.

Kalantzis y Cope, 2012). Desde esta perspectiva se critica la reducción de la alfabetización a una destreza cognitiva y autónoma, porque esta categorización no considera la diversidad de contextos en los que se desarrolla (Gee, 2005). Así, se propone que la alfabetización es más que la adquisición de habilidades, se trataría, en cambio de la participación en un conjunto de prácticas sociales que implican conocimientos sociohistóricos, ideológicos y culturales. En relación con esto, en diferentes trabajos se sostiene que en la actualidad, leer y escribir “se dicen en plural”: no se puede hablar de una sola alfabetización sino que es necesario el pensar en términos de *alfabetizaciones* (Gee, 2005; Dussel y Southwell, 2007; Magadán, 2013).

Escritura digital: ¿de qué se trata?

En este contexto de transformaciones resulta relevante estudiar qué es lo que sucede con la escritura y las tecnologías digitales, ya que si bien los nuevos dispositivos electrónicos habilitan y simplifican la utilización de otros modos semióticos como las imágenes y las grabaciones de audio (Jewitt, 2009; Cope y Kalantzis, 2010), con el desarrollo de internet y de las tecnologías digitales, la palabra escrita ha adquirido protagonismo (Ayala Pérez, 2014) y se ha ampliado su alcance a casi todas las prácticas de las vidas de los sujetos.

En los estudios acerca de la escritura en formatos digitales existen diferentes posturas respecto de cómo la materialidad de los dispositivos tecnológicos afecta o no a la escritura: Tabachnik (2012), por ejemplo, señala que los actuales dispositivos tecnológicos están inventando un nuevo régimen y, tal vez, hasta un nuevo concepto de escritura, ya que en su propia materialidad significativa se incorporan imágenes en movimiento, voces, sonidos y música. En cambio, Horning (2012) sostiene que no existen diferencias significativas entre la escritura digital y la escritura analógica, porque en el plano psicolingüístico no existe un cambio crucial en pasar de la hoja a la pantalla, y escribir en formatos digitales implica las mismas habilidades que escribir en papel, junto con dos únicas capacidades adicionales: la yuxtaposición y la técnica del bricolaje³. En este trabajo preferimos distanciarnos de esas posturas polarizadas ya que considera-

³ “While digital writing entails different tools than traditional writing, the psycholinguistic processes used to generate the text, and the nature of the text itself (i.e., its distinctive features) are the same whether the text appears on a screen or printed page.” (Horning, 2012: 192).

mos, siguiendo a Ferreiro (2006)⁴, que la escritura mediatizada por un teclado no es nueva sino que existe desde las máquinas de escribir. Además, trabajos ya clásicos señalan que la escritura es en sí misma una tecnología (Williams, 1981; Ong, 1982) porque, a diferencia del habla, implica la mediación de una técnica material y de determinados instrumentos externos al cuerpo humano.

En este sentido, entendemos que para estudiar la escritura con dispositivos tecnológicos es necesario poner en relación las tecnologías digitales con las prácticas sociales y culturales en las cuales estas se insertan y adquieren sentido. Haas (1999) aboga en contra de las visiones simplistas y simplificadoras de las tecnologías⁵ y sostiene que las herramientas tecnológicas están inextricablemente atadas a estructuras sociales y culturales, de un lado, y a los objetivos individuales y a las prácticas, del otro; y en este sentido es necesario estudiar la escritura como una práctica situada en un mundo material: ocurre en un entorno material, emplea herramientas materiales y da como resultado artefactos materiales. Asimismo, Bolter (2001) señala que las tecnologías no determinan el curso de una cultura o una sociedad, básicamente porque no son agentes separados que pueden afectar a una cultura desde afuera: el autor postula que cada tecnología de escritura involucra diferentes materiales y distintas formas de desplegar esos materiales escritos; las tecnologías digitales, entonces, reconfiguran las relaciones entre las prácticas materiales de escritura y el ideal de escritura que esa práctica expresaba, por eso se produce lo que él llama una *remediación* en el terreno de la lectura y la escritura, en la cual un nuevo medio toma el lugar de uno antiguo, borra y reorganiza las características de la escritura como se entendía y reforma el espacio cultural.

Siguiendo estos lineamientos teóricos, presentaremos los antecedentes de investigación acerca de escritura producida en y a través de tecnologías digitales agrupándolos en tres ejes centrales: la producción de la escritura en entornos digitales, los

⁴ Ferreiro (2006) particularmente señala que las posturas grandilocuentes sobre el avance tecnológico no son adecuadas, porque pensar que todo es nuevo no permite entender las particularidades de las tecnologías digitales.

⁵ Según Haas (1999) existen visiones simplistas y simplificadoras acerca de las tecnologías, que se sustentan en un modelo de reemplazo y en un ideal de progreso asegurado. El modelo de reemplazo se sustenta en la idea de que las nuevas tecnologías y las antiguas están bien diferenciadas, y que simplemente se producirá el reemplazo de unas por otras. El ideal de progreso entiende que la tecnología habilita un modo de progreso lineal y derecho y que, con sus avances, van a permitir indefectiblemente el desarrollo de procesos más eficientes y poderosos.

textos producidos digitalmente y las nuevas prácticas de escritura con dispositivos tecnológicos.

a. La escritura como acto de producción: escribir en entornos digitales

Estudiar la escritura digital como una forma particular de producción de sentido implica detenerse en las materialidades que intervienen en la forma de escribir, es decir, la utilización de las tecnologías digitales y los efectos que conllevan. Chaverra Fernández (2011, 2012) sostiene que, como el proceso de composición está apoyado en recursos electrónicos, esto genera transformaciones en la producción, el procesamiento y la transmisión, tanto de la información como del conocimiento. Con una premisa similar, Cassany (2000, 2003, 2012) propone que en la era digital se puede desarrollar un procesamiento más eficaz en la composición, ya que los sujetos se pueden apoyar en herramientas y recursos electrónicos (buscadores, revisor de ortografía y gramática, traductores, etc.) y así liberar recursos cognitivos para otras tareas. En el mismo sentido, Ferreiro (2006) considera que el procesador de texto introdujo cambios profundos en la revisión de los escritos, que tradicionalmente era una tarea tediosa y poco satisfactoria en sus resultados porque implicaba una página llena de cicatrices; en cambio, en la era digital es posible corregir indefinidamente un texto y obtener una página perfectamente limpia. Por otro lado, Cano (2010) sostiene que escribir utilizando procesadores de texto supone la posibilidad de acelerar el trabajo con las distintas versiones de un escrito, amplía la posibilidad de borrar y volver a escribir con facilidad e introdujo las operaciones de “cortar y pegar” que habilitan la reformulación de los textos. También DeVoss, Eidman-Aadah y Hicks (2010) plantean que las computadoras han alterado el proceso de la escritura ya que facilitan la edición de textos, el movimiento de fragmentos, la copia y la reproducción; pero a la vez abren un abanico de opciones (como la incorporación de multimedia al diseño textual) que hace que la escritura sea más compleja, ya que implica nuevas elecciones estratégicas acerca de los modos de distribución de los elementos textuales (Reviglio, 2009) y nuevas técnicas escriturarias en las que se despliega un trabajo de desfiguración y reconfiguración de la materialidad significativa (Tabachnik, 2012). Este aspecto también es considerado desde la Teoría de la Multimodalidad (Kress, 2005; Jewitt, 2009), cuyos autores proponen que la escritura en formato digital posibilita la inclusión de elementos de diferentes modos semióticos: se pueden agregar imágenes, enlaces, manejar la tipografía y el diseño, etc., lo que implica que la

producción y el diseño de textos multimodales se suma al procesamiento de la escritura. En este sentido se producen textos en los que se combinan diferentes modos semióticos⁶ (escritura, oralidad, imágenes, gestos, sonidos, etc.) que tienen particulares potenciales de significado (*affordance*) de acuerdo a su historia cultural y su materialidad significativa, y todos ellos contribuyen a la gestación final del significado del texto.

Por otro lado, la conectividad a internet también influye en el proceso de composición ya que el fenómeno de la *hipertextualidad* convierte la superficie de escritura en una interfaz que rebasa los límites del plano (Díaz Noci, 2001) y produce una apertura del sistema textual (Moulthrop, 1994). Cassany (2003, 2012), en este sentido, sostiene que en el procesamiento de la escritura existe una preocupación por la organización hipertextual de los materiales, lo que implica conectar el texto con otros enlaces para su inserción en la red y que genera, en términos de Cordón y Jarvio (2015), una *telaraña discursiva*. Landow (2006) también señala que la escritura hipertextual opera de una manera particular, ya que se trata de un arte del ensamblaje donde reina la apropiación y la catacresis: el autor y el lector crean sus propias rutas de lectura y cada conexión, aunque funcione de manera independiente, aporta a la construcción significativa del hipertexto.

b. La escritura como producto: discursos digitales y nuevos códigos lingüísticos

El estudio de la escritura digital como un producto elaborado a partir de dispositivos digitales implica detenerse en los tipos discursivos y los mensajes para observar sus particularidades. Algunos autores (Cassany, 2003, 2012; Cano, 2010; Magadán, 2013) señalan que la escritura digital participa en el surgimiento de géneros discursivos⁷ nuevos, ya que con los medios digitales se desarrollan prácticas comunicativas que tienen configuraciones estructurales, temáticas y estilísticas particulares, surgen atados a esferas sociales y culturales determinadas y tienen un funcionamiento particular. Al respecto, Lemke (2005) propone en la actualidad los géneros se enriquecen a partir del empleo de recursos de diversos modos semióticos; sin embargo, cada vez se reducen más las fronteras entre los distintos géneros discursivos, con lo cual se producen géneros

⁶ Un modo semiótico consiste en un conjunto de recursos moldeado socialmente que nos permite lidiar con necesidades sociales y lograr propósitos sociales (Kress, 2003; Jewitt, 2009).

⁷ Entendemos el concepto de género discursivo como un conjunto relativamente estable de enunciados que tienen algunos aspectos en común como ser la estructura, el tema y el estilo (Bajtín, 1982).

híbridos y estructuras transgéricas. Un ejemplo de este tipo de transformación puede pensarse en relación con el desvanecimiento de las tradicionales diferencias entre los géneros de la oralidad y de la escritura: algunos géneros electrónicos se sitúan entre el habla y la prosa y combinan recursos asociados a la escritura con aquellos asociados a la oralidad (Magadán, 2013). Levis (2006) entiende que esto se debe a las formas de interacción simultánea, en las cuales la escritura participa de una dimensión espacio-temporal marcada por la inmediatez en la transmisión de los textos, lo que la lleva a reproducir el ritmo de una conversación.

Además, muchos autores que se enfocan en las transformaciones en el código escrito de la lengua a partir de la escritura digital, tienden a considerar que, en pos de la eficacia comunicativa o de la instantaneidad y la velocidad en las comunicaciones, los sujetos “dejan de lado” cuestiones normativas y retóricas (Chartier, 2004; Levis, 2006; Ferreiro, 2006; Cassany, 2003, 2012; Cano, 2010; Cordon y Jarvio, 2015). En este sentido, se registran características que los textos digitales tienen en común en los distintos planos del lenguaje: en el plano semántico y el pragmático se observa la presencia de implícitos, actos de habla propios de la oralidad, frases abandonadas y rectificaciones, léxico coloquial y marcadores discursivos de contacto, junto con un bajo nivel de formalidad discursiva. En el plano gramatical (morfológico y sintáctico), los autores señalan la existencia de frases agramaticales, procesos de simplificación sintáctica y la utilización de neologismos surgidos de la derivación de palabras en inglés (*whatsapear*). En el plano ortográfico, se encuentran fenómenos de truncamiento en las palabras, elisiones o simplificación léxicas sustentadas en la fonética, utilización de abreviaturas (“q” o “k” en vez de “que”), ausencia de diacríticos y una disminución del cuidado por las convenciones ortográficas.

Por último, el hecho de que los dispositivos digitales permitan la inclusión de diversos recursos semióticos en la escritura, como se señaló en el apartado anterior, genera que se produzcan textos multimodales en los que se combina la escritura con otras materialidades significantes como imágenes, audio, etc. En este sentido, en los textos digitales la palabra escrita se combina con la utilización de *emojis*⁸ o *GIF*⁹ para significar

⁸ Emoji (絵文字?) es un término japonés para los ideogramas o caracteres usados en mensajes electrónicos y sitios web. El término es una palabra compuesta que significa: imagen (e, 絵) + letra (moji, 文字).

onomatopeyas (risa, ronquidos, gritos, etc.), emociones, estados de ánimo, situaciones, personas e incluso algunas acciones (Levis, 2006; Ferreiro, 2006; Martínez y Fernández, 2010). Tabachnik (2012) habla de un proceso de trasposición semiótica, en el cual se producen interpretantes icónicos o gráficos que abren un espacio para la experimentación y engendran códigos más o menos estables, a la vez que generan una escritura alterada, intervenida por diferentes formas de figurabilidad que descomponen las formas tradicionales de la escritura.

c. La escritura como práctica social y situada: diferentes soportes y actividades

El desarrollo de las tecnologías digitales ha producido también transformaciones en cuanto a las prácticas de escritura en el actual contexto sociocultural. Ferreiro (2006), por ejemplo, señala que han cambiado las prácticas sociales de la escritura a partir del desarrollo de las máquinas de escribir, procesadores de textos y plataformas de conversaciones virtuales, debido a que las materialidades propias de cada soporte imponen unas restricciones, a la vez que habilitan otras posibilidades.

En este contexto, como señala Magadán (2013), las prácticas de escritura se producen en múltiples espacios y contextos y ya no aparecen limitadas a los ámbitos donde tradicionalmente han circulado. Por esto es necesario considerar y dominar una serie de patrones socioculturales para comprender los significados sociales emergentes de estas prácticas. Gee (2015), por su parte, sostiene que en la actualidad, los medios digitales transforman la *ecología de las prácticas de lectura y escritura*, esto quiere decir que las prácticas tradicionales adquieren nuevos significados en relación con las prácticas ancladas en los espacios digitales.

Las transformaciones en las prácticas sociales de escritura tienen su correlato en el desarrollo de dispositivos electrónicos cada vez más portables, como *notebooks*, *netbooks*, *tablets* y *smartphones*, cuyos procesadores portátiles habilitan nuevas formas de comunicación digital (Barton y Lee, 2013) y cuya ubicuidad es un rasgo clave para su utilización en diversos ámbitos de la vida de los sujetos (Levis, 2006). Se trata de apar-

(Fuente: IEMD). Se trata pequeños dibujos estandarizados utilizados en el chat y en las redes sociales para expresar determinados sentimientos, emociones o ideas.

⁹ GIF son las siglas de *Graphics Interchange Format* (GIF) o “Formato de Intercambio de Gráficos” y se trata de un formato gráfico, que aunque se utiliza tanto para imágenes como para animaciones, su nombre se asocia animaciones muy breves.

tos que evolucionan constantemente y, gracias a su estructura y diseño, les permiten a los usuarios mayor movilidad, además de que van incorporando nuevas funcionalidades y aplicaciones digitales: hablar por teléfono, participar en intervenciones en diferentes redes sociales, tomar fotos y videos y compartirlos, enviar mensajes multimodales, leer y escribir correos electrónicos, jugar, escribir notas, hacer cuentas, navegar por internet, etc. (Cordón y Jarvio, 2015).

Por otra parte, la digitalidad de los textos afecta el carácter estable y permanente de las prácticas de escritura: a diferencia de lo que ocurre con los escritos en papel, los textos en formatos digitales tienen otras formas de ser concebidos, manipulados y distribuidos, pueden ser editados infinitamente y las huellas pueden permanecer o no; asimismo, por su carácter digital, están más expuestos a la desaparición (Reviglio, 2009; Cordón y Jarvio, 2015). Otro aspecto relevante es que, por la infinita capacidad de reproductibilidad y edición que habilitan, los textos digitales contribuyen a desdibujar la noción de autenticidad y originalidad (Ayala Pérez, 2007).

Finalmente, debemos señalar que la conectividad a internet resulta muy influyente en las prácticas de escritura. Chartier (2004), por ejemplo, sostiene que quienes usan internet no solo cambiaron su forma de buscar documentos, consultarlos y leerlos, sino que también modificaron las formas de percibir, escribir, corregir, almacenar y difundir sus escritos. Otros autores, además, señalan que la escritura digital es propicia para el desarrollo de actividades de escritura colaborativa: Cassany (2000) observa que existen nuevas prácticas de escritura digital en las que los interlocutores forman parte de comunidades virtuales específicas. A su vez, Merchant (2007) propone que la escritura en los formatos digitales puede ser de colaboración, y que allí los roles de lectores y escritores se superponen y también aumenta la posibilidad de co-presencia y participación sincrónica en el proceso de escritura. En este aspecto, DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks (2010) reconocen la importancia de las tecnologías digitales conectadas a internet en las prácticas de escritura, ya que internet no solo permite utilizar gran variedad de fuentes, medios y formas de composición, sino que también habilita espacios para la producción conjunta de textualidad. En efecto, las herramientas en línea, resultan pertinentes porque posibilitan compartir instantáneamente los textos escritos y hacer que el proceso creativo sea público e interactivo.

Escribir a muchas manos

Aunque en esta investigación intentamos dar cuenta del proceso de escritura colaborativa con tecnologías digitales, existen trabajos acerca de las prácticas de escritura colaborativa en formato papel que, por su pertinencia, resultan antecedentes para el trabajo que nos proponemos realizar.

En general, la producción de textos de forma colaborativa ha sido estudiada en aquellos ambientes que favorecen o exigen el desarrollo de actividades o trabajos grupales para alcanzar ciertos resultados, como en los ámbitos escolares y académicos¹⁰. En relación con estas inquietudes han surgido diferentes estudios que tienen en cuenta cuáles son las características de las interacciones, cómo es la distribución de roles en un grupo y también otros trabajos que se detienen en la importancia y las ventajas que supone trabajar de forma colaborativa. Posner y Baecker (1992), por ejemplo, entrevistan sujetos que han escrito colaborativamente documentos y elaboran una taxonomía de la escritura colaborativa con cuatro componentes importantes: los roles (escritor, consultor, editor, etc.), las actividades (tormenta de ideas, planificación, escritura, edición, etc.), los métodos de control del documento (centralizado, independiente, compartido) y las estrategias de escritura (escritura individual, escritura en paralelo, escritura en conjunto).

Desde corrientes francesas, se ha propuesto la denominación *redacción conversacional* (*redaction conversationnelle*) para atender a fenómenos de producción discursiva en forma colaborativa. Las redacciones conversacionales son aquellas situaciones en las cuales trabajan colaborativamente dos o más participantes en la redacción de un texto para hacerlo progresar (Bouchard, 1997; Apothéoz, 2005). Como señalan Krafft y Dausendschon-Gay (1992), la situación de escritura es conversacional en el sentido de que los intercambios verbales no son preconcebidos y se negocia la organización de la interacción libremente entre los participantes. Las intervenciones pueden tener distintas funciones: algunas regulan los modos de cooperación, otras tienen funciones metalingüísticas y metadiscursivas que toman el mismo texto como objeto y otras son re-

¹⁰ Existe una línea de trabajos que, aunque aquí no se revisará exhaustivamente por no constituir antecedentes específicos, resulta muy prolífica e interesante y es aquella en la que se investigan los beneficios de la escritura colaborativa en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. Constituyen aportes en este sentido los trabajos de Hirvela (1999), Storch (2005), Gutiérrez (2008), etc.

formulaciones orales de fragmentos del texto, a los cuales Aphoteloz (2005) llama *episodios autonímicos*.

En los estudios desarrollados acerca de la escritura colaborativa en ámbitos educativos, los autores han hallado, en general, que la colaboración favorece el proceso de escritura porque genera mayor reflexión por parte de los estudiantes sobre sus escritos y sobre los objetivos que están buscando alcanzar. Keys (1994), por ejemplo, analiza los informes de laboratorio realizados por pares de estudiantes para ver cómo influía la escritura colaborativa en el razonamiento científico puesto en juego para su elaboración. Los resultados hallados indican que la escritura colaborativa ayudó y alentó a que los estudiantes utilizaran más sus habilidades de razonamiento científico para construir interpretaciones significativas, formular modelos basados en las observaciones y hacer más explícitas las comparaciones entre los fenómenos científicos. Asimismo, Yarrow y Topping (2001), gracias a un minucioso trabajo de campo en el que analizaban las prácticas de escritura de niños en edad escolar cuando realizaban actividades guiadas en pares, afirman que el desarrollo de las actividades metacognitivas en grupos favorece la mejoría de las habilidades escritoras en los textos y el desarrollo de una autoestima más elevada en relación con las actividades de escritura. En el mismo sentido, Cliff Hodges (2002), tras estudiar el proceso de escritura colaborativa y creativa en un grupo de estudiantes, realiza una serie de observaciones: por un lado, sostiene que la escritura colaborativa motiva a los estudiantes a que revisen su trabajo de forma específica y explícita en búsqueda de objetivos particulares, y que en este proceso se ponen en juego conocimientos lingüísticos al nivel de la palabra, de la oración y del texto en el proceso de escritura. Los estudiantes releen grupalmente y revisan la redacción para ajustarla, lograr más claridad, coherencia y otros efectos retóricos. Por otro lado, la escritura colaborativa tiene efectos positivos sobre los estudiantes, quienes, al no escribir aislados, no se sienten tan expuestos por los resultados de su trabajo, ya que la responsabilidad no es individual sino grupal y pueden colaborar con otros para realizar ajustes y lograr los objetivos deseados. Resultados coincidentes fueron hallados por Storch (2005), quien analiza comparativamente la resolución de una actividad de escritura que podía ser individual o grupal, y para esto recurre a los datos provenientes de las grabaciones del proceso de escritura, a entrevistas con los participantes y a los textos finales producidos. La autora encuentra que, si bien los textos producidos grupalmente eran

más breves, resultaban mejores en términos de cumplimiento de tareas, precisión gramatical y complejidad. Atribuye esto a que el trabajo conjunto les brindó a los estudiantes la oportunidad de colaborar en la generación de ideas y obtener retroalimentación respecto del lenguaje. Una conclusión importante en este sentido es la propuesta por Fernández Dobao (2014), quien en un análisis comparativo contrasta el desempeño y los textos producidos por grupos de dos y de cuatro integrantes, y encuentra que en los grupos con mayor cantidad de integrantes se produjeron mayores episodios relacionados con el lenguaje, es decir de discusión metalingüística, y sostiene que esto mejoró la resolución de los trabajos y su precisión. En relación con esto, Vardi y Bailey (2006) analizan los procesos de retroalimentación entre docentes y estudiantes universitarios y observan que los procesos de reescritura a partir de la retroalimentación mejoran la calidad de los escritos. A su vez las autoras observan que las retroalimentaciones que generan cambios se pueden categorizar en tres tipos: generales, prescriptivas y centradas en el contenido con relación a la consigna y la estructura.

Estos resultados se pueden pensar a la luz de lo propuesto por Sharples (1999), quien señala que la escritura colaborativa tiene sus complejidades y beneficios: por un lado, multiplica las dificultades de la escritura individual, ya que es necesario explicitar intenciones, intercambiar ideas y planes, acordar responsabilidades, dividir el trabajo y organizar las diferentes voces en un solo escrito. Pero, por otro lado, tiene beneficios ligados al trabajo en equipo: un trabajo bien coordinado puede lograrse mejor con distintas personas trabajando juntas. Asimismo, existen estudios que hallaron que la escritura colaborativa registra ser positiva para el desarrollo de actividades creativas. Vass (2007) y Vass, Litleton, Miell y Jones (2008) analizando el desarrollo de una tarea de escritura creativa colaborativa por parte de niños de escuela primaria, observan la utilización de estrategias discursivas que benefician la colaboración y apoyan el desarrollo de actividades de escritura creativa. Las autoras sostienen que el establecimiento de un enfoque conjunto y un intercambio intenso favorecieron la inspiración y la estimulación entre los niños escritores.

En relación con los procesos interpersonales en las tareas de escritura, Bonito y Sanders (2002) señalan que en los trabajos colaborativos los sujetos tratan de evitar o de atenuar los conflictos cuando surgen desacuerdos con otros participantes: cambiar estratégicamente las posturas personales para resolver o prevenir conflictos, asegurar

los puntos de acuerdo para evitar la conflictividad y resolver los desacuerdos. En relación con el concepto de roles, resulta significativo el trabajo de Olinger (2011) quien analiza el proceso de construcción de la identidad discursiva por parte de estudiantes universitarios en actividades de escritura colaborativa, y propone que las posturas que los estudiantes manifiestan remiten a una matriz de identidades (del docente y de los tipos de estudiantes) que se ponen en juego durante la interacción.

Asimismo, resultan pertinentes para nuestra investigación, trabajos en los que se estudian las prácticas de escritura colaborativa de diferentes ámbitos de la vida pública y social. Por ejemplo, Bonnin (2007, 2010, 2012) a partir del estudio de los borradores de textos producidos por la Iglesia argentina, halla indicios de las pujas ideológicas y las negociaciones dentro del grupo productor del documento, en relación con las propias condiciones de producción de los materiales; asimismo observa que los grupos no funcionan de manera homogénea, sino que se trata de sujetos diferentes unidos para llevar a cabo una tarea en común, pero que, sin embargo, tienen efectivamente ideas y expectativas diferentes. Por otra parte, Bloomfield (2015) analiza el archivo del grupo francés de experimentación literaria OuLiPo y, en los documentos preparatorios de los textos observa las dificultades para realizar trabajos en conjunto, las diferentes posturas en el grupo y también las tensiones entre la búsqueda de una identidad grupal colectiva y la emergencia de particularidades individuales en el proceso de escritura colaborativa.

Escritura digital y colaborativa: antecedentes específicos

Si bien las experiencias de autoría colectiva han sido frecuentes a lo largo de la historia, en la actualidad existen condiciones particulares propiciadas por los dispositivos tecnológicos que generan ciertas diferencias respecto de las prácticas precedentes (Tabachnik, 2012; Magadán, 2013, 2018a), y es por esto necesario estudiar la escritura colaborativa con tecnologías digitales.

En el contexto actual existen muchas plataformas virtuales desarrolladas por diferentes compañías en las que se pueden realizar trabajos de escritura digital, colaborativa y en línea, y se han escrito algunos trabajos que describen las potencialidades de tales plataformas y herramientas digitales, a la vez que evalúan su valor para las actividades de escritura colaborativa en ámbitos académicos, escolares y laborales. Se trata

de espacios como los sitios web que permiten desarrollar *blogs* (Álvarez y Bassa, 2013); la plataforma *Moodle* que es utilizada en los campus virtuales de institutos, academias y universidades (Mauri, Colomina, Clarà y Ginesta, 2011) y la herramienta *wiki* que habilita espacios para la escritura y la edición colaborativa por parte de los participantes (Pérez, 2006; Choy y Ng, 2007; Díez-Bedmar y Paredes, 2009; Montenegro y Pujol, 2009; Barton y Heiman, 2012; Bresco y Verdú, 2014; Uribe Zapata, Ramírez Salazar y Alvarez, 2017). Asimismo se han desarrollado algunos trabajos sobre la plataforma Google Drive, que con su aplicación Google Docs facilita el desarrollo y la edición conjunta de un documento en una interfaz que favorece la interacción y el intercambio (Tan y Jones, 2008; Herrick, 2009, Rodríguez, Lozano, Aradillas y Duque, 2011; Delgado y Casado, 2012; Zhou, Simpson y Pinette Domizi, 2012). Entre estos últimos trabajos, encontramos publicaciones que valoran positivamente la plataforma Google Drive en tanto su interfaz de comunicación permite la coordinación conjunta de las tareas (Tan y Jones, 2008), otras que tienen en cuenta la facilidad que brinda Google Drive en cuanto a su interfaz para editar, gestionar y organizar los documentos (Herrick, 2009) y también, la percepción positiva de los estudiantes sobre estas herramientas de acuerdo a sus aprendizajes (Rodríguez, Lozano, Aradillas y Duque, 2011; Zhou, Simpson y Pinette Domizi, 2012).

En general, estos trabajos se han enfocado en las potencialidades de las interfaces de estas plataformas para la comunicación y el desarrollo de tareas de escritura colaborativa, y en los beneficios que su utilización puede representar para la educación, con el presupuesto de que, al favorecer la escritura colaborativa, favorecen la elaboración grupal del conocimiento (Lankshear y Knobel, 2011). Estas ideas distan mucho de los hallazgos de Cerrato Pargman (2003) y Noël y Robert (2004). Cerrato Pargman (2003) analiza de forma comparativa la resolución de tareas de escritura colaborativa por parte de estudiantes en dos tipos de actividades: cara a cara y a través de comunicación sincrónica mediada por computadoras. La autora halla que existe mayor nivel de comunicación en los grupos que interactuaban cara a cara para realizar la tarea colaborativa; además, observa que en los grupos que trabajaron a través de computadoras la comunicación apunta sobre todo a la organización de la tarea grupal, mientras que en la comunicación cara a cara especialmente se revisa el contenido del documento. Estos resultados pueden explicarse teniendo en cuenta las características del ambiente digital

usado en la investigación, que no favorecía la interacción, por eso la autora subraya la importancia de que las herramientas de escritura colaborativa tengan un espacio para la comunicación y el entendimiento mutuo. Noël y Robert (2004), por otra parte, realizaron un cuestionario a personas que habían realizado trabajos de escritura colaborativa. En sus respuestas, los sujetos señalaron que, a pesar de que existían herramientas digitales específicas, en general utilizaron procesadores de texto individuales y el correo electrónico. Los autores, a partir de esto, destacan que es necesario atender a la importancia de ciertas funciones de las herramientas digitales como el control de cambios y el trabajo sincrónico.

En otros trabajos, por el contrario, se ha señalado que las actividades de escritura de carácter colaborativo y digital suponen ventajas para el desarrollo de trabajos escolares y académicos porque facilitan la comunicación entre pares y con los docentes. Barile y Durso (2002), partiendo del presupuesto de que la escritura colaborativa requiere de un alto grado de interactividad y expresividad para su funcionamiento efectivo, desarrollan un estudio comparativo entre tipos de interacciones: cara a cara, a través de correo electrónico, y sincrónica con tecnologías digitales. A partir de los resultados, señalan que los métodos sincrónicos de escritura y comunicación mediados por computadoras son muy útiles a la hora de escribir trabajos académicos, casi tanto como la escritura colaborativa cara a cara, y que la comunicación asincrónica a través del correo electrónico, por el contrario, no es un medio efectivo para la elaboración de trabajos de escritura colaborativa. Por su parte, Passig y Schwartz (2007) hallan un resultado coincidente; los autores examinan la escritura colaborativa en línea y sincrónica en el desarrollo de una tarea de escritura académica llevada adelante por estudiantes de educación superior y comparan sus resultados con los de un estudio en el que se analizaba la producción de un texto de forma colaborativa realizado cara a cara. Específicamente buscan analizar la calidad académica de las producciones escritas logradas con ambos métodos colaborativos a partir de un instrumento particular para tal fin. Los autores hallaron que la escritura colaborativa entre pares en un ambiente en línea y sincrónico produjo textos de mayor calidad –en cuanto a la escritura– que aquellos que habían sido producidos en entornos presenciales.

En algunos trabajos se ha planteado como problemática el desarrollo específico del proceso de escritura digital colaborativa. Sharples, Googlet, Beck, Wood, Eas-

terbrook y Plowman (1993), en sus estudios pioneros sobre la escritura colaborativa con computadoras señalan que las tecnologías de la escritura le dan “una vuelta de tuerca” a las prácticas de escritura colaborativa. Por eso señalan que, para el desarrollo de sistemas digitales que sean adecuados para la producción de estas actividades de escritura, es necesario producir investigaciones que estudien las estrategias de escritura utilizadas, los roles que los participantes asumen y cómo se manejan los conflictos, la comunicación y también qué representaciones externas influyen en el proceso de escritura colaborativa con computadoras. En esta línea encontramos algunos trabajos muy pertinentes para nuestra investigación. Erkens, Jaspers, Prangmsma y Kanselaar (2005), por ejemplo, estudian los procesos de escritura colaborativa de textos argumentativos entre estudiantes de nivel secundario; para esto trabajan con una plataforma digital especial que incluye un espacio interactivo (chat), un procesador de texto compartido, un block de notas, acceso a fuentes de información y algunas herramientas de planificación de la escritura. Los autores analizan la discusión registrada en el chat y los procesos relacionados con las tareas centrándose en los procesos de planificación, recopilación de información y composición del ensayo. Tras el análisis concluyen que la planificación conjunta de las actividades de escritura (tanto del contenido como sobre la actividad) y la coordinación colaborativa a través del diálogo resultan cruciales para la calidad del texto escrito. También Bustos Sánchez (2009), al realizar el seguimiento de una actividad de escritura colaborativa en línea, señala que la escritura colaborativa en línea permite transparentar el proceso de escritura, es decir, identificar los participantes que llevan a cabo las distintas acciones en el proceso de escritura. Con los resultados hallados afirma que los procesos de co-autoría real influyen en la calidad del texto escrito: es decir que los grupos que leyeron conjuntamente los materiales, utilizaron los espacios de comunicación virtuales, distribuyeron las tareas de forma homogénea, se acercaron a un producto más y mejor acabado.

Otra línea de trabajos es la que emerge de los estudios de la telecolaboración que investigan cómo la comunicación con tecnologías digitales permite la colaboración entre estudiantes que manejan diferentes variedades y códigos lingüísticos (Dooly, 2011; Dooly y Sadler, 2013) y, en ocasiones, pertenecen a universos culturales distintos (Dooly y Sadler, 2005; Helm, 2013). Los estudios han demostrado que la colaboración mediada por tecnologías digitales mejora el aprendizaje de una segunda lengua gracias

tanto al incremento de la interacción (Kitade, 2008; Lin, Huang y Liou, 2013), como a la retroalimentación (*feedback*) entre pares, y se demuestra la incidencia de las distintas estrategias de retroalimentación (Ware y O'Dowd, 2008; Vinagre y Muñoz, 2011; Diez Bedmar y Perez Paredes, 2012) y de la conciencia de los estudiantes sobre su responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Dooly, 2007; Saldler y Dooly, 2016). Si bien estos trabajos contribuyen con el análisis de cómo se imbrican trabajo colaborativo y comunicaciones digitales, por el hecho de que se enfocan en estudiantes que aprenden una segunda lengua o en participantes colaboradores que manejan diferentes variedades lingüísticas, no constituyen antecedentes específicos para nuestra investigación¹¹.

Respecto de los procesos de revisión que realizan los estudiantes, Davoli, Monari y Eklundh (2009) analizan actividades educativas colaborativas en contextos virtuales y señalan que la colaboración incide positivamente no solo en el tiempo que se le dedica a las actividades de *feedback* y revisión, sino también en la atención que se le presta al estilo y al contenido de la escritura. Asimismo, gracias a entrevistas realizadas a los participantes, los autores señalan que este tipo de comunicación facilitó que los estudiantes estuvieran en contacto en cualquier lugar y momento, a la vez que habilitó que los comentarios fueran más honestos y espontáneos. Por otra parte, Álvarez, Espasa y Guasch (2012) analizan cómo el *feedback* de los docentes ayuda a mejorar los escritos de estudiantes universitarios durante una tarea de escritura colaborativa en un espacio de enseñanza-aprendizaje en línea y asincrónico. Su estudio demuestra que, cuando el docente incluye sugerencias y preguntas, en vez de correcciones, los estudiantes responden de un modo más constructivo y eso genera efectos en su revisión del texto y, a partir de esto, producen cambios significativos en el escrito. Los estudios mencionados anteriormente, muestran que resulta especialmente relevante el análisis de los procesos de interacción y comunicación entre los participantes de la actividad de escritura colaborativa con tecnologías digitales. Janssen, Erkens, Kirschner y Kanselaar (2012) analizaron el proceso de escritura de grupos de estudiantes de nivel secundario durante una actividad de escritura en un entorno de aprendizaje en línea y colaborativo para examinar si la colaboración afectaba al rendimiento grupal. Los autores observaron que

¹¹ Otros trabajos notables en la línea de la investigación sobre escritura digital colaborativa en relación con la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua son los publicados por Gargiulo (2009), Kessler (2009), Kessler y Bikowski (2010), Kessler, Bikowski y Boggs (2012), Yeh (2014), Suwantarathip y Wichadee (2014), entre otros.

las actividades colaborativas que llevan adelante los estudiantes se pueden agrupar en cuatro categorías: discusión de la información, regulación de las actividades relacionadas con la tarea, regulación de las actividades sociales y actividades sociales, como charlar y bromear. El análisis de las acciones colaborativas muestra que las más frecuentes fueron la regulación de las actividades relacionadas con las tareas (formular planes, monitorear el progreso de la tarea) y las actividades sociales (charlar o bromear). Los autores concluyen que la discusión de la información y la regulación de las actividades relacionadas con la tarea no tuvieron efectos en el desempeño del grupo, mientras que la regulación de las actividades sociales tuvo efectos positivos y las actividades sociales, efectos negativos.

Nos interesa detenernos específicamente en tres trabajos de autoras argentinas en los que se examina cómo los estudiantes realizan tareas colaborativas utilizando Google Drive¹². Álvarez y Bassa (2016), analizando el desarrollo de actividades de escritura colaborativa llevadas a cabo en Google Drive, observan que en los grupos se registran estrategias diferentes a lo largo del proceso: escritura individual de intercambio grupal, escritura individual secuencial, escritura individual paralela con división horizontal, escritura paralela estratificada y escritura interactiva. Las autoras sostienen que estas estrategias resultan muy influyentes en la calidad del escrito: los estudiantes que optan por escrituras individuales de la totalidad a partir del intercambio grupal producen textos más organizados que cuando se opta por la escritura individual en paralelo. Asimismo, las autoras señalan que aquellos grupos en los que se discuten y se desarrollan más intercambios sobre la ideación y la puesta en texto producen trabajos de mayor elaboración. Finalmente, las autoras señalan que los roles en la escritura colaborativa (escritor, editor, revisor, etc.) no son diferentes de los asumidos en la escritura colaborativa no mediada por tecnologías. Por otro lado, Ferrari y Bassa (2017) analizan documentos realizados de manera colaborativa por estudiantes de nivel universitario a través de la plataforma Google Drive, partiendo de la idea de que las tecnologías digitales reconfiguran las posibilidades vinculadas a la colaboración en el aprendizaje y la escritura. Las autoras estudian las actividades metalingüísticas de los estudiantes en los

¹² Consideramos que estos aportes (Alvarez y Bassa, 2016; Valente, 2016 y Ferrari y Bassa, 2017) han sido fundamentales para elaboración de nuestra tesis, ya que no solo aportan conceptos y análisis valiosos, sino que nos permitieron acercarnos a categorías del trabajo colaborativo que retomamos en los próximos capítulos.

comentarios y las reformulaciones que realizan. A partir de esto 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, a la vez que permite que los estudiantes movilicen diversos recursos relacionados con la modalización y la evaluación para realizar diversos comentarios metadiscursivos sobre el texto que realizan. Por su parte, Valente (2016), analizando los intercambios en el desarrollo de trabajos de escritura colaborativa en Google Drive, observa que los dispositivos tecnológicos facilitan las interacciones a la hora de realizar un trabajo de escritura, ya que habilitan no solo las revisiones y comentarios de docentes, sino también la fluidez en los intercambios entre los estudiantes: todo esto genera el aumento de las operaciones de revisión y reescritura de los textos, las revisiones de las versiones escritas y el desarrollo de operaciones metacognitivas acerca del trabajo desarrollado.

Desafíos para el futuro: horizontes para la investigación lingüística y discursiva

En este capítulo hicimos una revisión de la bibliografía especializada acerca de la escritura digital y colaborativa¹³. Resumiendo, podemos decir que en el primer apartado retomamos nociones generales de algunos campos que pueden aportar a la comprensión de la escritura en formatos digitales: la lingüística, la comunicación y la alfabetización. En el segundo apartado presentamos algunas tensiones respecto de cómo entender la escritura digital y desarrollamos sus principales características siguiendo tres ejes: la escritura como proceso, en particular, cómo las tecnologías digitales influyen en el proceso escritor; la escritura como producto, lo que implicó la revisión de géneros emergentes e híbridos y códigos particulares; y la escritura como práctica social y situada, o sea, las particularidades de las prácticas letradas que se desarrollan en nuevos contextos socioculturales y con dispositivos tecnológicos. En el tercer y cuarto apartado revisamos algunos avances de la investigación referidos a la escritura colaborativa en papel y en medios digitales, centrándonos específicamente en los beneficios que este

¹³ Talib y Cheung (2017) realizan un trabajo de investigación bibliográfica en el que revisan los antecedentes acerca de la escritura digital y colaborativa en contextos educativos, intentando responder cuál es el impacto y la efectividad de la escritura colaborativa con la revisión de artículos e investigaciones publicados a lo largo de diez años (entre 2006 y 2016). Entre sus conclusiones señalan que la tecnología facilitó las tareas de escritura colaborativa, que los estudiantes están motivados por la mejoría de sus competencias escritoras en las tareas de escritura colaborativa y que la escritura colaborativa efectivamente está mejorando las habilidades escritoras de los estudiantes y su pensamiento crítico.

tipo de escritura reporta para el desarrollo de habilidades escritoras en ambientes educativos y también los procesos interactivos que llevan adelante los participantes para el desarrollo de esas tareas.

A pesar de que la bibliografía especializada es voluminosa, creemos que mayormente se ha centrado en la materialidad de las tecnologías digitales, cómo esta afecta al lenguaje y los nuevos desafíos que genera para la comunicación y la alfabetización pero, a pesar de aportar valiosísimos conceptos, propuestas metodológicas y constituir antecedentes invaluable para cualquier investigación sobre la escritura en la actualidad, no necesariamente se han enfocado en cómo sujetos determinados utilizan específicamente las tecnologías digitales para llevar adelante tareas particulares de escritura. Muchos de los estudios tienen un carácter demasiado general que no permite dar cuenta de las particularidades específicas de los procesos de escritura colaborativa mediados por tecnologías digitales. Siguiendo a Rimmershaw (1992), creemos que las potencialidades de las tecnologías en las prácticas de escritura colaborativa no son inherentes en sí a las tecnologías de escritura, sino que dependen de los usos que les den los usuarios y cómo ellos lleven adelante esas prácticas ancladas en esas materialidades digitales. Destacamos, entonces, que en la extensa revisión bibliográfica que desarrollamos aquí, hallamos pocos trabajos de campo y de análisis de casos específicos. Este tipo de trabajos pueden resultar muy enriquecedores, ya que aportan nuevos conocimientos para la investigación sobre la escritura y el trabajo de los estudiantes a la hora de componer un escrito.

Asimismo, el abordaje que presentamos en esta tesis podrá resultar novedoso y constituye en sí un aporte a la investigación por los enfoques teóricos y metodológicos que combina para el análisis de los discursos digitales: no solamente se recurre a categorías y abordajes metodológicos propios del análisis de la comunicación en línea, sino que se apela al enfoque de la crítica genética para el análisis de las sucesivas versiones de los textos escritos digitalmente. En general, como desarrollaremos en el próximo capítulo, la crítica genética se ha volcado al estudio del proceso creativo de autores generalmente consagrados, pero también ha demostrado su valor para el análisis de los discursos sociales (Lois, 2001; Bonnin, 2012; Goldchluk, 2017). Sin embargo, en lo que respecta a su combinación con los recursos digitales, los trabajos de la crítica genética se han concentrado mayormente en las posibilidades que brinda la digitalidad para la

edición genética (Fiormonte y Martiradonna, 2010; Valdéz, 2013; Sánchez-Jara, 2016), pero en su potencial para el análisis de los procesos de escritura digital y colaborativa.

A partir de lo señalado anteriormente, entendemos que aún resultan escasos los trabajos sobre escritura colaborativa en entornos digitales en lengua castellana y específicamente en la Argentina. También, la combinación de diferentes enfoques teóricos y metodológicos para su exploración resulta un aporte clave, no solamente porque permite un examen más detenido y profundo del corpus, sino porque constituye un cruce original en el campo de los estudios sobre el discurso digital. En ese sentido, sostenemos que el proceso de escritura digital y colaborativa, la utilización particular que hacen los sujetos de las potencialidades de una plataforma como Google Drive, los intercambios que establecen entre sí al elaborar un trabajo grupal y los roles que asumen y configuran en este proceso constituyen un promisorio espacio para la investigación discursiva, lingüística y en didáctica de la Lengua y la Literatura.

Capítulo 2. Analizar la escritura digital y colaborativa: lineamientos teóricos y metodológicos

Parte de la emoción de redactar son los malabares de tratar de integrar las múltiples limitaciones del conocimiento, los planes y el texto en la producción de cada nueva oración.

Flower y Hayes

En nuestro análisis de la escritura digital y colaborativa hemos trabajado a partir de algunos supuestos teóricos y metodológicos que presentaremos en este capítulo, en el que buscamos dar cuenta en forma detallada de las decisiones analíticas y procedimentales que hemos tomado¹⁴. En la primera parte presentamos las categorías conceptuales que son base de la investigación y que nos permiten caracterizar la escritura digital y colaborativa. En la segunda parte del capítulo nos abocamos a la metodología de trabajo y análisis que hemos seguido: exponemos sobre el tipo de estudio que llevamos adelante, su diseño, los datos recogidos y la organización del corpus de análisis. Más adelante, presentamos las categorías analíticas que utilizamos y, finalmente, cerramos el capítulo con una descripción de las etapas sucesivas de la investigación.

¿Cómo entender la escritura digital y colaborativa? Marco teórico

Como señalamos en la introducción, la escritura digital y colaborativa reviste una gran complejidad, por eso, para entenderla, recurrimos a una serie de conceptos teóricos: el modelo cognitivo propuesto por Flower y Hayes a principios de la década de 1980; una definición de escritura digital y, por último, algunas nociones acerca de la escritura colaborativa. Estos marcos conceptuales nos permitirán delinear la escritura digital y colaborativa desde una perspectiva sociocultural, es decir, como una compleja práctica social y situada que reconfigura el procesamiento escritor en función del diálogo interpersonal entre los participantes y de las potencialidades –y restricciones– de las aplicaciones digitales.

a. El proceso escritor

La escritura como temática ha sido abordada desde distintas disciplinas y perspectivas teóricas a lo largo de la historia. En esta investigación retomamos la idea de que la escri-

¹⁴ Hyland (2010), en su propuesta sobre las formas de análisis de la escritura, señala que la metodología de la investigación acerca de la escritura es inseparable de las teorías y de cómo entendemos en sí misma a la escritura.

tura implica un complejo proceso cognitivo en el que se combinan los procesos de planificación, redacción y revisión para la producción de un texto escrito. En este sentido, nos enmarcamos dentro del modelo propuesto por Flower y Hayes (1981), y nos distanciamos de aquellas propuestas que piensan la escritura como una forma procesamiento gradual y lineal en etapas (Rohman, 1965; Britton et al., 1975).

El modelo cognitivo que elaboraron Flower y Hayes (1981) busca describir la producción de los textos escritos y para esto propone una modelización teórica de los procesos cognitivos que participan en la escritura. Los autores sostienen que la composición está dada por un conjunto de procesos cognitivos organizados y orquestados por el escritor y que estos tienen una organización jerárquica pero con mucha capacidad de inserción (cada uno puede insertarse dentro de cualquier otro)¹⁵. Estos procesos son: (a) la *planificación*, durante la cual los escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura; (b) *traducción o redacción*, en la cual las ideas se convierten en lenguaje visible y se traducen al significado utilizando palabras clave y organizando una compleja red de relaciones para generar una pieza lineal de lenguaje; y (c) *examen*, en el cual se leen los escritos para evaluarlos y revisarlos sistemáticamente. A su vez, estos procesos engloban subprocesos menores: la planificación incluye la generación de ideas, su organización y la determinación de objetivos; la traducción incluye manejar las exigencias formales y genéricas sobre la lengua escrita y el examen incluye los subprocesos de evaluación y revisión. Asimismo, Flower y Hayes (1981) entienden que la escritura es un acto orientado hacia un fin y que tiene una red de objetivos propia del escritor que lo guía en el proceso de redacción, estos objetivos son tanto de procedimiento como de contenido y, con frecuencia, se fijan objetivos combinados. Todo el modelo queda esquematizado en la siguiente figura:

¹⁵ La definición exacta es: “La acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento orquestados u organizados por los escritores durante el acto de componer” (Flower y Hayes, 1981: 3).

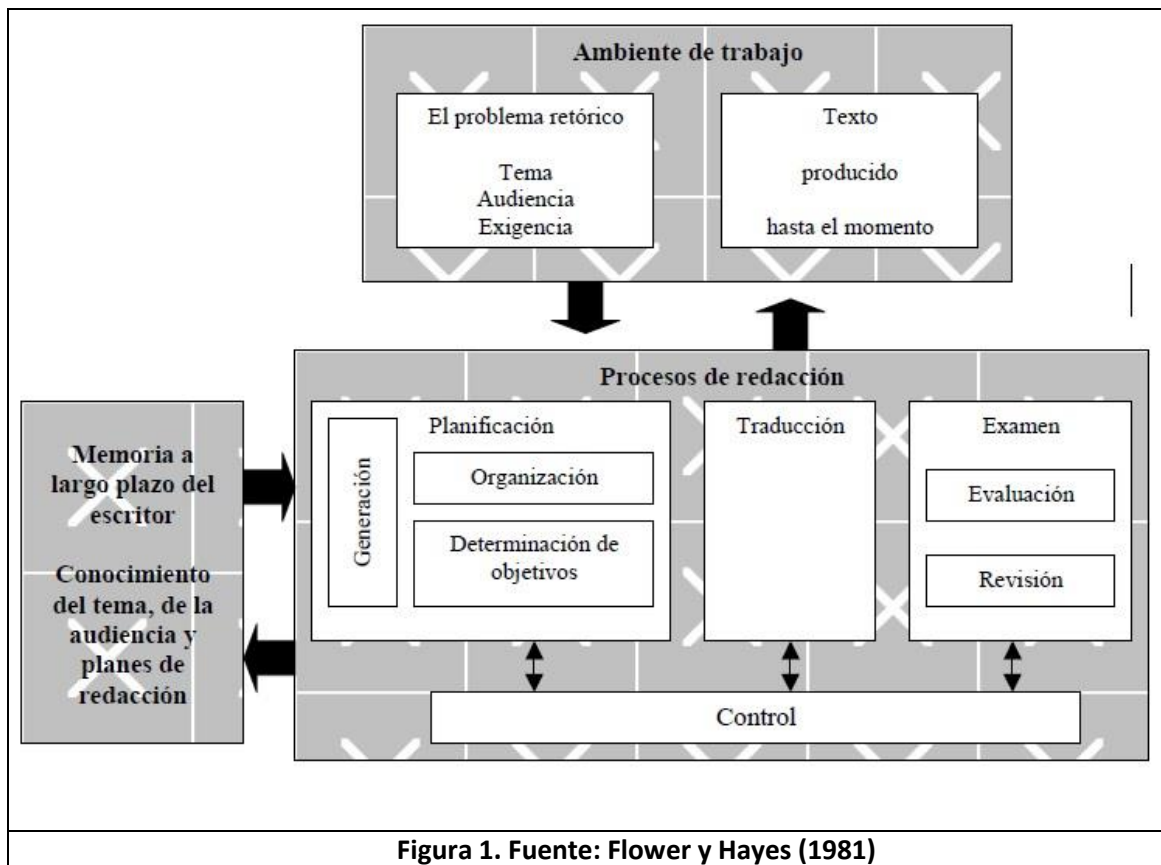


Figura 1. Fuente: Flower y Hayes (1981)

Este modelo se caracteriza por su complejidad analítica, ya que tiene en cuenta factores como el contexto, los destinatarios, los objetivos globales y también condiciones propias de los escritores: la memoria, el conocimiento del tema, de la audiencia y de los planes de redacción. Además, se caracteriza por su flexibilidad, porque considera que los procesos de planificación, redacción y revisión son recursivos y pueden producirse en cualquier etapa del procesamiento, ya que están afectados por el subproceso de control¹⁶.

Otros autores, siguiendo este modelo teórico, han llevado adelante algunos estudios en los que analizaron la influencia de la escolarización en el desarrollo de las etapas de procesamiento. En efecto, Scardamalia y Bereiter (1992) sugieren que existen diferencias en el modo de procesamiento de la escritura entre los escritores expertos y los novatos. Los escritores novatos tendrían un modo de procesamiento que ellos llaman “decir el conocimiento”, mientras que los escritores expertos tienen un modo de procesamiento al que denominan “transformar el conocimiento”. En el primer modelo,

¹⁶ “Los subprocesos de revisión y evaluación, conjuntamente con la generación, comparten una característica que los distingue, la de poder interrumpir cualquier otro proceso y la de poder suceder en cualquier momento de la redacción” (Flower y Hayes, 1981: 9)

“decir el conocimiento”, los escritores no elaboran necesariamente un plan de su texto, no siempre tienen un estricto control del avance en la tarea de escritura, se entremezclan los indicadores genéricos con los indicadores temáticos y la coherencia del texto no depende de un trabajo consciente, sino que resulta de procesos automáticos de escritura. En cambio, en el segundo modelo, los escritores elaboran un texto a partir de la interacción de dos espacios, uno retórico y otro de contenido: en el modelo “transformar el conocimiento” las necesidades retóricas se convierten en sub-objetivos relacionados con el contenido y la escritura es una forma de construir el entendimiento sobre un tema. Además, a partir del análisis comparativo de los textos producidos por escritores novatos y expertos, los autores observan una serie de diferencias: (1) los textos de los escritores novatos se ciñen a tópicos más simples y tienen menos coherencia que los textos de los escritores expertos; (2) los textos de los escritores novatos tienden a ajustarse a los requisitos estructurales de los modelos genéricos aunque no alcancen necesariamente los objetivos; y (3) los textos de los escritores novatos se centran en ellos más que en los lectores. En cuanto a la revisión, los autores hallaron que entre los escritores novatos la revisión es mayormente “cosmética” y, aun cuando se mejore el estilo, las revisiones y reescrituras, producen formas distintas de decir lo mismo y no evidencian progresos en el trabajo.

Alvarado (2001), revisando estos trabajos, propone una serie de precisiones respecto del proceso de escritura. Ella sostiene que en la planificación el escritor construye una representación del texto que va a escribir a partir de la evaluación que hace del problema que se plantea, en términos de un *problema retórico*. Asimismo, señala que la instancia de textualización (cuando se produce la linealización del texto) es muy compleja y sumamente demandante por los distintos aspectos que incluye: se debe atender a las restricciones de la gramática oracional y textual, la normativa ortográfica y a los parámetros discursivos y semánticos que rigen la selección léxica. Según la autora, las facilidades que encuentran los escritores expertos se debe a que ellos avanzan más en el proceso de planificación que los escritores novatos; además, aquellos no necesitan prestar tanta atención a la ortografía o a la sintaxis y manejan un vocabulario más amplio, por eso pueden centrarse más en los aspectos retóricos y semánticos de la composición. A su vez, sostiene que, en la etapa de revisión, mientras que los escritores novatos se quedan en aspectos superficiales (aspectos gramaticales y ortográficos), entre los

escritores expertos la revisión es un proceso más profundo en el que se busca adecuar el texto a la representación del problema retórico y evaluar su adecuación, por eso sus revisiones involucran más operaciones de sustitución, ampliación o expansión, reducción y movimiento en el texto.

Si bien en los próximos capítulos retomamos estas conceptualizaciones teóricas, es necesario aclarar que nos distanciamos de una postura evaluativa que considera que los escritores novatos producen textos de menor calidad porque reflexionan menos sobre sus propios escritos y, por eso, realizan revisiones menos profundas. Antes bien, discutimos algunas de estas propuestas a la luz del análisis de nuestro corpus.

b. Escritura y tecnologías digitales

Como señalamos en el capítulo anterior, en los estudios sobre escritura y tecnologías digitales se pueden leer diferentes posturas: mientras que algunos autores sostienen que la escritura con por tecnologías es esencialmente igual que la escritura en papel (Horning, 2012), otros van a sugerir que los nuevos medios de comunicación y representación generan nuevas prácticas de lectura y de escritura y, por lo tanto, de alfabetización (Tabachnik, 2012). Creemos que es necesario pensar una propuesta superadora de esta dicotomía, ya que el potencial transformador de las tecnologías en las prácticas de escritura se debe pensar en relación con la materialidad de las herramientas, como el desplazamiento de la página a la pantalla (Snyder, 1998), y con los usos que hacen de ellas los sujetos. Haas (1999) afirma que no se trata de un reemplazo de una tecnología por otra, ya que los elementos mediacionales (tecnologías digitales) están inextricablemente atados a estructuras sociales y culturales y a los objetivos y prácticas individuales. Asimismo, Bolter (2001) advierte que no es útil tratar de separar la dimensión cultural de la técnica en la escritura, porque se trata de dimensiones íntimamente relacionadas y que juntas constituyen la escritura como una tecnología particular. Además, el autor llama la atención acerca de que la escritura digital¹⁷ parece “nueva” y “vieja” al

¹⁷ Bolter (2001) se refiere a la escritura mediada por tecnologías como “escritura electrónica”. Es interesante señalar la diferencia entre lo *electrónico* y lo *digital*: mientras que lo electrónico hace referencia a un formato de almacenamiento, lo digital se asocia a una tecnología que codifica la información en bits (Ayala Pérez, 2014). Un documento electrónico es aquel que está contenido en un soporte electrónico y que para su visualización requiere una pantalla y ciertos dispositivos de emisión de audio o video, en cambio, un documento digital es aquel en el cual los contenidos (texto, imagen, sonidos, etc.) están representados de forma digital, es decir que la información está codificada en bits. Para visualizar, leer o grabar información digitalmente es necesario un dispositivo que pueda decodificar los bits en señal analógica (o viceversa). Entonces, cuando hablamos de escritura electrónica, podemos referirnos a una

mismo tiempo: es fluida y dinámica, lo que la diferencia de las tecnologías previas, ya que la digitalidad permite mantener un texto como una red dinámica de elementos verbales y visuales pero, a la vez, puede estabilizarse e imprimirse mecánicamente y requiere de la interacción física y mecánica con distintos aparatos (teclado, pantalla, etc.)¹⁸. Como dijimos en el capítulo anterior, el concepto de Bolter para dar cuenta de las transformaciones que generan las tecnologías digitales es el de *remediación*: un nuevo medio toma el lugar de uno antiguo, borra y reorganiza las características de la escritura y reforma el espacio cultural. Esta propuesta entiende que no se puede separar la dimensión material de la dimensión cultural, ya que ambas constituyen una tecnología de la escritura.

A partir de estos lineamientos, entendemos que la definición más adecuada para la escritura digital es la aportada por DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks (2010):

La escritura digital son composiciones creadas (y a menudo leídas o visualizadas) con una computadora u otro dispositivo que está conectado a internet. Esto es en sí mismo una transformación en la forma en la cual escribimos. Sin embargo, la mayor transformación tiene que ver con las formas en las cuales podemos compartir, distribuir y archivar composiciones digitales utilizando tecnologías basadas en internet. Hoy la conectividad permite a los escritores utilizar muchas fuentes, una gran variedad de medios y mezclar varios tipos de formas de composición y representación, géneros y herramientas y distribuir el trabajo instantánea y globalmente (DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks, 2010: 7).¹⁹

En esta definición se condensan los principales aspectos de la escritura digital: en primer lugar, se trata de una producción escrita con (y en) un medio tecnológico (computadora, *tablet*, *smartphone*) que codifica la información en *bits* y, por lo tanto, para su lectura requiere de un medio digital con el cual decodificar esa información. En los medios digitales los textos se leen y se escriben sobre una pantalla, cuya materialidad es diferente a la de la escritura en papel, esto genera nuevas formas de procesar y

máquina de escribir, o a la grabación de una cinta de video, pero cuando utilizamos una computadora o un celular, estamos escribiendo digitalmente: toda escritura digital es electrónica, pero no todo lo electrónico es digital.

¹⁸ "Electronic writing shares with the wax tablet or chalkboard the quality of rapid and easy change. It shares with the Typewriter its keyboard (at least at present), its method of discrete selection of alphabetic elements, and its mechanical uniformity; with improvements in speech recognition, electronic writing systems can function like a tape recorder in taking input through a microphone. The computer can serve as a copier, a note pad, a calendar, or a teletype machine. In fact, it is hard to think of a marginal technology in the history of writing that the computer cannot imitate, just as it is hard to think of a dominant technology whose elements the computer does not borrow and reinterpret." (Bolter, 2001: 23)

¹⁹ Traducción propia.

manipular la información a la hora de escribir (Cassany, 2003; Chaverra Fernández, 2011). A su vez, este tipo de composición permite que se combinen fuentes y formas textuales, a la vez que facilita el trabajo sobre la edición del texto. Como expusimos en el capítulo anterior, los especialistas de la Teoría de la Multimodalidad señalan que los medios digitales facilitan la incorporación a los textos de diversos modos semióticos (oralidad, imágenes, colores, gestos) que históricamente quedaban relegados ante la preponderancia de la palabra escrita (Kress, 2005). Asimismo, cada tecnología, plataforma digital y dispositivo tiene potencialidades propias en sus interfaces que moldean la escritura en formato digital (Barton y Lee, 2013; Domingo, Jewitt y Kress, 2014). La escritura, por lo tanto, se concibe como un modo particular entre otros y dentro de una composición semiótica en la que cada modo tiene diferentes potencialidades de significado (*affordances*) y todos contribuyen a la gestación final del sentido (Jewitt, 2009). Así, desde la Multimodalidad se concibe el texto como un artefacto semiótico en el que los sujetos pueden orquestar una multiplicidad de modos productores de significados de acuerdo a su disponibilidad social y cultural. Por lo tanto, es importante considerar la noción de *diseño multimodal*, como un momento abstracto en el proceso de producción en el que los individuos hacen una representación mental del texto que buscan producir: es una conceptualización de la forma de una producción semiótica que comprende la elección²⁰ de los modos y de su materialidad con el fin primordial de la realización textual en una situación comunicativa particular (Kress y Van Leeuwen, 2001).

En segundo lugar, debemos destacar que la mayor transformación en relación con la escritura tal vez no tiene que ver con la forma de producción con por tecnologías digitales, sino con la conectividad a internet que esos medios digitales habilitan. Estas tecnologías digitales no solamente modifican la forma en la que se desarrolla la escritura, sino que la relocalizan en un espacio abierto con una lógica de circulación propia. La conexión a internet despliega una serie de influencias y de posibilidades que transforman la manera misma en la que se escribe y se piensa la escritura: los autores de los

²⁰ Es importante considerar que “la teoría de la multimodalidad otorga un lugar central a la intencionalidad del sujeto productor que tiene a su disposición un conjunto de medios, modos y formatos a los que recurre para expresarse. De manera que el texto es una expresión del interés de su productor puesto que las opciones no son idénticas sino que cada una tiene un valor particular y está circunscripta a cuestiones sociales, genéricas, políticas o estilísticas. Ahora bien, a pesar de que las opciones pueden estar determinadas por la intencionalidad de los sujetos, no siempre se presenta una intención voluntaria o consciente, es decir, funciona como una variable independiente de la producción de discurso” (De Luca y Godoy, 2018: 389).

textos están en constante interacción con otros autores y con otros textos, y sus materiales participan de dinámicas de almacenamiento y distribución según la interfaz de trabajo. Todo esto altera el aquí y ahora de la escritura. “Por un lado, los autores han propuesto que la escritura digital en línea se acerca a las dinámicas de la oralidad: predomina la coordinación por sobre la subordinación, se prefieren oraciones cortas, se recurre a onomatopeyas, etc. (Ferreiro, 2006; Magadán, 2013). Por otro lado, la relación que se establece con otros textos (fenómenos de hipertextualidad) favorece la hibridación genérica y la constante inestabilidad de lo escrito (Díaz Noci, 2001; Chartier, 2004; Magadán, 2013). Por último, la conexión a internet inaugura un espacio de edición, distribución y consumo de los textos que desnaturaliza los lugares de escritores y lectores y pone al texto fuera del control de los mismos autores (Merchant, 2007).

Efectivamente, DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks (2010) proponen que la mayor transformación se ha producido en relación con las formas en las cuales podemos compartir, distribuir y archivar composiciones digitales utilizando tecnologías basadas en internet. La conectividad pone a disposición de los escritores muchas fuentes, una gran variedad de medios, formas de composición y representación, géneros y herramientas. A la vez, habilita la distribución del trabajo instantánea y globalmente. Estos autores, además, dan cuenta del espacio que habilita internet para la producción conjunta de textualidad: en la actualidad existen herramientas *en línea* que permiten compartir no solo instantáneamente los textos escritos, sino también hacer que el proceso creativo sea público e interactivo, y así favorecer la escritura colaborativa. Eso no quiere decir que la escritura colaborativa haya emergido con internet, siempre fue necesario conversar con otros, nutrirse de ideas, obtener correcciones o trabajar con otras personas. Sin embargo, la escritura digital junto con la conexión a internet fomenta la colaboración grupal y simultánea y demanda *feedback* instantáneo.

c. Escribir con otros

La escritura colaborativa es un proceso de producción textual en cuyo desarrollo participan dos o más personas que contribuyen con sus ideas, palabras y revisiones a la gestación del objeto escrito. Si bien, como dijimos anteriormente, no se trata de un fenómeno que haya surgido con las tecnologías digitales, el desarrollo de dispositivos y aplicaciones cada vez más avanzadas y accesibles facilitan e intensifican este tipo de práctica escrita (Tabachnik, 2012; Magadán, 2013, 2018a).

La escritura colaborativa es un proceso complejo porque combina aspectos de la escritura individual (planificación, textualización y revisión) con aspectos relacionados con la interacción intersubjetiva para el desarrollo de tareas grupales: la necesidad de coordinar diversos puntos de vista, aunar formas de trabajo, establecer el consenso, etc. (Lowry, Curtis y Lowry; 2004; Álvarez y Bassa, 2016). Lowry, Curtis y Lowry (2004) elaboran la siguiente definición:

La escritura colaborativa es 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. El alcance potencial de la escritura colaborativa va más allá de la composición en conjunto e incluye la probabilidad de las actividades previas y posteriores a la tarea, la formación de un grupo y el planeamiento. Además, según el tipo de actividad de escritura deseada, la escritura colaborativa incluye la posibilidad de muchas estrategias de escritura, actividades, formas de control del documento, roles en el equipo y formas de trabajo (Lowry, Curtis y Lowry, 2004: 74).²¹

Posner y Baeker (1992) y Lowry, Curtis y Lowry (2004) proponen algunas categorías teóricas para dar cuenta de la escritura colaborativa. Los autores entienden que existen diferentes *roles* asignados a las personas en el equipo, que pueden ser: escritor, consultor, editor, revisor, líder y facilitador. Acerca de las *actividades*, los autores describen actividades de preescritura (tormenta de ideas, selección de herramientas, etc.), actividades de ejecución de la tarea (planificación, borrador, redacción, revisión, negociación, etc.) y actividades de postescritura (edición, entrega, etc.). Las *formas de control* pueden ser: con control centralizado (una persona controla el avance del documento), con relevos en el control (los participantes se turnan para controlar el documento), independiente (cada miembro del equipo trabaja en partes separadas del documento) y control compartido (los miembros participan de manera igualitaria en el acceso y el control del documento). Finalmente, las *estrategias* tienen que ver con las dinámicas de producción textual del grupo y pueden ser de distinto tipo: un escritor individual (una persona escribe el documento y los otros lo asisten); un escriba (un miembro del equipo escribe lo que el grupo decide de forma grupal); escritores separados con escritura secuencial (cada miembro escribe una parte del documento de forma secuencial); o con escritura en paralelo (cada miembro escribe en paralelo una parte del trabajo) y escritura conjunta (los participantes elaboran conjuntamente la redacción). También Lowry,

²¹ Traducción propia.

Curtis y Lowry (2004) señalan que existen diversas *formas de trabajo* según la sincronía del trabajo entre los participantes y su proximidad, por ejemplo, puede haber trabajo cara a cara (mismo tiempo mismo lugar), asincrónico en el mismo lugar (pero en diferentes momentos), sincrónico distribuido (mismo momento y diferentes lugares) y asincrónico distribuido (distintos lugares y tiempos de trabajo).

En este punto es pertinente retomar la diferenciación que se ha propuesto desde el campo de la educación entre el *trabajo colaborativo* y el *trabajo cooperativo*. Junto con la que describimos anteriormente como escritura colaborativa, propondremos que existe otra forma de trabajo en conjunto: la escritura cooperativa. Al igual que en la escritura colaborativa, los participantes son interdependientes entre sí a la vez que asumen de manera individual ciertas responsabilidades al interior del equipo de trabajo y establecen intercambios interpersonales con el fin de resolver de forma satisfactoria una tarea grupal. Sin embargo, la diferencia radica en que en el proceso de escritura cooperativa cada miembro del equipo será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda (Johnson, Johnson y Holubec, 1994; Johnson y Johnson, 1999). Mientras que en la escritura colaborativa la interdependencia entre los participantes es esencial para la cohesión grupal, en la escritura cooperativa se produce una división de tareas en la cual cada participante coopera con la realización de una parte específica del trabajo (Bruffee, 1995; Dillembourg y Baker, 1996; Panitz, 1999; Collazo y Mendoza, 2006). Asimismo, mientras que en el trabajo colaborativo las interacciones entre los estudiantes son de carácter más libre, en el trabajo cooperativo, en general, las interacciones se producen de manera más estructurada por configuraciones predeterminadas; el trabajo colaborativo, entonces, le permitiría a los estudiantes mayor libertad en cuanto a la selección de estrategias de intercambio a las que apelan (Panitz, 1999). Si bien se han propuesto muchas diferencias entre el trabajo y el aprendizaje colaborativo y cooperativo, aquí solamente consideraremos las presentadas por entenderlas pertinentes para el análisis que desarrollamos en los próximos capítulos²².

²² Otras diferencias que se ha señalado entre el trabajo colaborativo y el cooperativo son: (a) el rol que tiene el docente en cada caso: mientras que en el trabajo colaborativo los estudiantes manejan sus interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones, en el trabajo cooperativo es el profesor quien diseña la interacción entre los estudiantes y las formas de trabajo en el grupo de acuerdo a los resultados que busca obtener; (b) el foco de la acción: mientras que en la cooperación el foco del trabajo está puesto en lograr un objetivo específico, en la colaboración el foco está puesto en la cons-

¿Cómo estudiar la escritura digital y colaborativa? Metodología de investigación

Hyland (2010), en su aporte sobre los métodos de investigación en el campo de la lingüística aplicada, clasifica en tres los paradigmas de investigación sobre la escritura: los centrados en el texto, los centrados en el escritor y, por último, los centrados en la relación con el lector. Sin embargo, el autor señala que muchos de los estudios sobre la escritura combinan distintos métodos de investigación para tener un panorama completo de la realidad: el uso de múltiples fuentes y enfoques y la *triangulación*²³ de los mismos en el análisis pueden aportar mayor amplitud y plausibilidad a la interpretación de los datos. Siguiendo esta propuesta, en el presente trabajo tuvimos un punto de vista pragmático²⁴ sobre la metodología, lo que implicó adoptar las herramientas que fueron necesarias y que se mostraron como las más efectivas para el análisis que deseábamos llevar adelante.

En primer lugar, debemos decir que se trata de una investigación cualitativa en tanto sigue una posición de carácter interpretativo interesada en la comprensión de fenómenos sociales particulares, se basa en métodos flexibles de generación de datos y sensibles al contexto social en el que se producen, y está sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Mason, 1996, citada en Vasilachis de Gialdino, 2006). Esta investigación se encuadra en lo que Guba y Lincoln (1994) denominan el *paradigma hermenéutico o constructivista*²⁵, en tanto se sustenta en ciertas creencias ontológicas (relativista), epistemológicas (transaccional y subjetivista) y metodológicas (hermenéutica y dialéctica). El paradigma hermenéutico o constructivista parte de la consideración de que las realidades son captables en forma de construcciones múltiples basadas en experiencias socia-

trucción colaborativa de los aprendizajes por parte de los estudiantes (Panitz, 1999; Collazos y Mendoza, 2006)

²³ “De hecho, el concepto de triangulación, o el uso de múltiples fuentes de datos o enfoques, puede conllevar grandes posibilidades de interpretaciones de los resultados. Obviamente esto tiene sentido para mirar la investigación de forma pragmática, adoptando aquellas herramientas que parezcan más efectivas. El investigador puede, por ejemplo, recoger las opiniones de los estudiantes acerca de sus prácticas de escritura con un cuestionario y suplementarlo con una entrevista o con datos diarios, con el análisis de los borradores de sus ensayos, mezclando estos métodos para incrementar la validez de sus eventuales hallazgos.” (Hyland, 2010: 195). Traducción propia.

²⁴ En los términos de Hyland (2010): “It obviously makes sense to view research pragmatically, adopting whatever tools seem most effective” (p. 195)

²⁵ Guba y Lincoln (1994) entienden que la metodología depende de los paradigmas, que son definidos como sistemas básicos de creencias que guían al investigador en las cuestiones de método sino también ontológica y epistemológicamente.

les, de naturaleza local y específica y que dependen de las personas o grupos sociales que las sostienen; por otro lado, considera que el investigador y el objeto de investigación se encuentran relacionados de forma interactiva, por lo tanto, los resultados serán “creados” a medida que la investigación avanza. Finalmente, las construcciones sociales estudiadas son interpretadas usando técnicas convencionales de hermenéutica y se comparan y contrastan a través de un intercambio dialéctico.

a. Modo de recolección de datos: acerca de Google Drive

Los documentos tomados como corpus de análisis para esta investigación fueron recolectados a través del uso de la plataforma Google Drive²⁶, específicamente a partir de la aplicación Documentos de Google (o *Google Docs*). Esta última permite que se lleven a cabo trabajos colaborativos en procesadores de textos y habilita diferentes formas de trabajo: los usuarios pueden escribir de manera simultánea en el mismo documento desde sus computadoras, o pueden hacerlo de forma asincrónica en el momento que deseen escribir o editar el documento. Se trata de una aplicación que, como señalan Bresco y Verdú (2014), permite “romper las barreras del espacio”: esto se debe a la ubicuidad propia de las tecnologías digitales con conexión a internet que posibilitan que distintos usuarios trabajen con sus computadoras en un mismo documento aunque estén físicamente en lugares separados. Algunas ventajas adicionales que han sido señaladas son las facilidades en el manejo de Google Drive por las similitudes con otros programas conocidos y utilizados (principalmente de *Microsoft*) y las posibilidades que brinda para la comunicación y la coordinación de la escritura colaborativa (Herrick, 2009; Rodríguez, Lozano, Aradillas y Duque, 2011; Brodahl, Hadjerrouity Hansen, 2011; Delgado y Casado, 2012; Zhou, Simpson y Pinette Domizi, 2012; Bresco y Verdú, 2014).

Una característica relevante de la plataforma Google Drive es que genera automáticamente un archivo de las diferentes versiones del documento a partir del cual pueden rastrearse las modificaciones realizadas en el proceso de escritura. Por lo tanto, quedan en los documentos huellas de los procesos creativos que los originaron: se puede reconstruir el proceso creador para observar agregados, correcciones y supresiones

²⁶ Google Drive es una plataforma que habilita a 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 y compartirlos con otras personas. Esta plataforma pone a disposición de los usuarios algunas aplicaciones para desarrollar y editar diversos tipos de documentos (textos, hojas de cálculo y presentaciones con diapositivas).

diferenciando a los usuarios que las hicieron y el momento en el que sucedieron. De esta manera, facilita la observación del comportamiento de los estudiantes en el proceso de escritura, algo no siempre posible sin herramientas digitales (Kessler et al., 2012). Además, la plataforma Google Drive habilita espacios para la interacción entre los sujetos que están participando en la escritura de un documento, como los comentarios que pueden introducir los participantes durante su escritura y que analizaremos en el próximo capítulo²⁷. A partir de la selección de una porción textual y con la opción “insertar comentario” los usuarios pueden desplegar un cuadro de texto al margen derecho del documento que les permite introducir una nota marginal o una indicación para los compañeros.

b. Datos analizados: metodología de recolección y selección

Los materiales analizados son el resultado de un proyecto de investigación acerca de la escritura digital y colaborativa que emprendimos²⁸ durante nuestras actividades docentes durante el año 2016 en el nivel secundario y superior. Como parte del proyecto de investigación, propusimos consignas de escritura colaborativa con carácter evaluativo para desarrollar utilizando la aplicación “Documentos” de la plataforma Google Drive. Les pedimos a los estudiantes que escribieran y entregaran el trabajo en Google Drive y destinamos tiempo de las clases a las explicaciones sobre el funcionamiento de la plataforma y sus características. Los estudiantes conformaron los grupos de acuerdo con sus preferencias personales y, tras esto, creamos tantos documentos en Google Drive como grupos hubiera y enviamos por correo electrónico las invitaciones a los integrantes de cada equipo²⁹. Les explicamos a los estudiantes que íbamos a estar “presentes” en el documento y que su trabajo sería observado, aunque no les explicitamos los objetivos para no alterar los resultados. Además, para disminuir nuestra intromisión en el proceso analizado, durante el tiempo que se les brindó a los estudiantes para que desarrollaran los respectivos trabajos, no participamos activamente en los intercambios ni en el pro-

²⁷ También cuando los participantes se encuentran simultáneamente trabajando sobre el documento la plataforma Google Drive habilita un espacio para que se desarrolle un chat entre ellos. Sin embargo, este chat no queda registrado en la plataforma sino que se “borra” apenas los usuarios abandonan el documento, es una conversación caracterizada por la espontaneidad y la inestabilidad de lo expresado allí. Por la fugacidad de esta práctica, no hemos podido recuperar esos intercambios

²⁸ El plural es mayestático en todas sus realizaciones.

²⁹ Como el documento había sido creado por nosotros, pudimos observar desde el comienzo del trabajo cómo se organizaba y se llevaba adelante el proceso de escritura.

ceso de escritura; nos limitamos a hacer observaciones externas del avance del trabajo. En este punto es necesario explicitar que, en vistas de los objetivos de la investigación, no guiamos a los estudiantes en el proceso de escritura ni participamos en la elaboración del trabajo en Google Drive, con lo cual en esta investigación no se analiza el rol del docente ni el proceso de enseñanza de la escritura. Sin embargo, es necesario detenernos en el rol que ocupábamos para establecer diferencias respecto del trabajo que podría haber realizado un investigador externo. En efecto, el rol docente que teníamos en la comunidad de sujetos con la que realizamos la investigación nos permitió tener una visión más amplia y profunda acerca de las prácticas que se estaban desarrollando y, por ese motivo, tener mayor cantidad de información para echar luz a los datos en la interpretación de los resultados. En este sentido, podemos decir que en nuestra investigación prevalece una mirada etnográfica, en tanto buscamos interpretar los datos hallados a partir del punto de vista de los sujetos y para esto nos valemos de nuestro lugar de participantes en la investigación. Asimismo, la investigación se enriquece con el aporte de la etnografía virtual, que busca investigar en detalle cómo se utilizan las tecnologías digitales ancladas en internet y de qué modo estas se incorporan a la vida de las personas y al desarrollo de sus tareas (Hine, 2000, 2015). Esta perspectiva, como señala Hine (2000, 2015), permite tomar distancia de aquellos enfoques que sugieren que el agente de cambio social es la tecnología en sí misma, para estudiar en profundidad los usos y la construcción de sentido alrededor de ella, además de que puede servir para alcanzar un sentido enriquecido de los significados que va adquiriendo la tecnología en las culturas en las que se utiliza. Asimismo, con la perspectiva etnográfica se puede estudiar internet como *cultura* –en tanto lugar donde se gesta la cultura particular del *cibespacio*– y como *artefacto cultural* –es decir como producto de la cultura–, generado por personas concretas, con objetivos y prioridades contextualmente situados y definidos.

Si bien nuestro lugar de participantes en la investigación puede asemejar la metodología a la investigación-acción participativa (Ander-Egg, 1990; Elliott, 1990), debemos señalar algunas diferencias puntuales que nos hacen tomar distancia de ella: en primer lugar, si bien se trata de una investigación en la que el rol del docente se superpone con el del investigador, el proyecto no nace de la observación de una problemática áulica o educativa que requiriera intervención, sino de inquietudes teóricas y analíti-

cas propias. En segundo lugar, si bien este trabajo tiene como fin último contribuir en el aprovechamiento de las herramientas digitales para el desarrollo de tareas de escritura colaborativa en la educación, el análisis mismo de estos resultados no desencadenó acciones puntuales de intervención en los grupos analizados en esta tesis, sino que por el contrario, se buscó disminuir la influencia y la intervención del docente-investigador en el proceso de escritura de los estudiantes para observar cómo se desarrollaban esas prácticas auténticas de escritura.

Tras estas aclaraciones metodológicas, avanzamos en la clarificación del proceso de construcción del corpus de análisis. A partir del proyecto de investigación, seleccionamos tres casos de acuerdo a los propósitos que nos planteábamos. En tanto este trabajo estudia materialidades recogidas en situaciones determinadas a priori por el investigador y que implican un recorte empírico y conceptual de la realidad social, podemos decir, siguiendo a Neiman y Quaranta (2006: 218) que se trata de un *estudio de casos*³⁰ específicos. Como señalan los autores, los estudios de casos tienden a focalizar en un número limitado de hechos y situaciones para abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. Un estudio de casos múltiples permite, a partir de diferentes instancias de comparación, extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría, así como elaborar explicaciones causales “locales” referidas a la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos (Neiman y Quaranta, 2006: 225).

A partir de los documentos recolectados, se realizó un recorte para conformar el corpus dado que la totalidad de los documentos constituía una gran masa de datos y sobrepasaba los límites de la investigación planteada. El desafío, entonces, consistía en efectuar un recorte que constituyera un corpus significativo pero abordable desde el trabajo analítico, y que fuera relevante de acuerdo con los objetivos de la investigación. Atendiendo a esos requerimientos se decidió tomar solamente un ejemplo de cada uno de los tipos de documentos recogidos, es decir que se seleccionaron tres documentos elaborados por grupos diferenciados en cuanto al nivel escolar de los participantes y que pertenecieran a tres géneros discursivos distintos. Esos documentos fueron selec-

³⁰ Siguiendo a Neiman y Quaranta (2006: 220) entendemos el *caso* como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad.

cionados del total de los materiales recolectados teniendo en cuenta los siguientes criterios: (a) se consideraron nulos o inválidos aquellos casos en los cuales no se diera cuenta del proceso de escritura digital y colaborativa, es decir, aquellos materiales en los cuales los participantes hubieran realizado la escritura en otra aplicación y después la hubiesen copiado a Google Drive, o aquellos en los que un solo integrante del grupo hubiera realizado el trabajo.; (b) se priorizaron, además, aquellos documentos en los que la escritura estaba más distribuida y se le dio preeminencia a los documentos en los que había mayor cantidad de interacciones entre los participantes del grupo. Habiendo hecho estas aclaraciones, presentamos los tres casos seleccionados:

- **CASO 3°S.** Se trata de un grupo de cuatro alumnas (MT, JB, LZ y CM) que cursan el 3° año³¹ del secundario en un instituto privado subvencionado del Conurbano Bonaerense. En el marco de la materia “Prácticas del Lenguaje” tuvieron que escribir un trabajo práctico que constaba de una serie de consignas acerca de una salida didáctica que incluyó la observación de la obra de teatro *Made in Lanús*³² (previamente leída en clase) y un recorrido por el *Paseo de la Historieta* y por Parque Lezama (Ver Anexo I). Estas estudiantes, que comparten tiempo fuera del colegio y entablan vínculos de amistad y compañerismo durante las clases, desarrollaron de forma conjunta este trabajo práctico a lo largo de nueve días (del 22/6/16 hasta el 30/6/16) y produjeron nueve versiones del documento.

- **CASO 4°S.** Se trata de un grupo de siete estudiantes (VF, RV, FB, FC, NR, SS y OA) que cursan el 4° año³³ del secundario en un instituto privado subvencionado del Conurbano Bonaerense. En el marco de la materia “Literatura” tuvieron que escribir un trabajo práctico que constaba de un guion creativo para un audiovisual (que entregarían a fin de año). Se les pidió a los estudiantes que desarrollaran una historia que incluyera la descripción de la escenografía, diálogos para los personajes (o para una voz en off) y una narración de las escenas del audiovisual (Ver Anexo I). Los estudiantes, que tienen vínculos de amistad entre ellos en el aula y comparten tiempo fuera de la escuela, tra-

³¹ Equivale a un 2° año de secundaria de CABA.

³² Teatro Colonial (CABA)

³³ Equivale a un 3° año de secundaria de CABA.

bajaron en la escritura del guion durante tres días (del 24/08/16 al 27/08/16) y en ese tiempo produjeron nueve versiones del escrito³⁴.

- **CASO 4ºT.** Se trata de un grupo de tres estudiantes (GA, AT y LV) que cursan el 4º año del Profesorado de Lengua y Literatura (nivel superior) en un Instituto Superior de Formación Docente del Conurbano Bonaerense. En el marco de la materia “Sociolingüística” tuvieron que realizar un trabajo de investigación acerca de la variación lingüística en las prótasis de las oraciones condicionales con “si”. El trabajo, incluía la recolección de datos orales y su análisis en relación con la propuesta de Beatriz Lavandera (1979). Se les indicó a los estudiantes las secciones que debía tener el trabajo de investigación (introducción, marco teórico, metodología, análisis, conclusiones, gráficos, etc.) y se pautaron tiempos en el desarrollo de la escritura: la primera parte del trabajo (introducción, marco teórico, metodología e instrumentos de análisis) antes de fin de agosto, y el trabajo completo a fin de septiembre (Ver Anexo I). Los estudiantes, que mantienen relaciones de compañerismo en el aula, trabajaron entonces en dos períodos: 17 días en el primer período (del 17/08/16 al 02/09/16) y cuatro días en el segundo (del 24/09/16 al 27/09/16)³⁵ y durante esos períodos produjeron 29 versiones del escrito.

Siguiendo a Neiman y a Quaranta (2006: 119), podemos decir que efectuamos una elección que buscaba maximizar las posibilidades y la capacidad que las condiciones y características del caso presentan, para desarrollar conocimiento a partir del estudio y, por eso, se trata de una muestra intencionada en función de nuestros intereses temáticos y conceptuales. Por otro lado, los casos, en tanto son fenómenos únicos, reclaman un interés por sí mismos en función de su autenticidad y de la cantidad de datos que hemos podido recabar. Entendemos que es en la particularidad de los casos analizado donde reside lo valioso de esta tesis, ya que buscamos describir y analizar casos particulares, sus fluctuaciones y no creemos que haya convenciones estables y predecibles sobre el lenguaje en medios digitales, sino que existe variedad a través de los usuarios y en las diferentes plataformas (Barton y Lee, 2013: 5), y allí nos enfocamos.

³⁴ A partir de los señalamientos que les hicimos, una de las participantes –VF– dos meses después revisó el trabajo de escritura y lo adecuó para la filmación del audiovisual. Sin embargo, por los objetivos de este trabajo de investigación, no tendremos en cuenta las versiones posteriores a la entrega del guion.

³⁵ La división en períodos obedeció a nuestra necesidad de fijar plazos en el avance del trabajo práctico, pero no realizamos correcciones ni devoluciones sobre lo hecho sino que solamente supervisamos que los estudiantes estuvieran avanzando en la realización del escrito.

Finalmente, debemos señalar que, si bien las condiciones han sido creadas por nosotros, no hemos influido en los desarrollos posteriores y buscamos intencionalmente proponer consignas que no generaran situaciones inauténticas de escritura (Hyland, 2010). Por el contrario, se trabajó a partir de consignas de escritura habituales en el ámbito escolar y se permitió que los estudiantes desarrollaran espontáneamente sus trabajos. Esto se corresponde con los postulados de la investigación cualitativa, cuya fuerza particular reside precisamente en su habilidad para centrarse en las prácticas reales *in situ* y observar cómo las interacciones son realizadas por los participantes (Vasilachis de Gialdino, 2006).

c. Análisis de datos: enfoques teórico-metodológicos

Por las particularidades de Google Drive que hemos descripto anteriormente, el corpus de análisis está formado principalmente por dos tipos de materiales discursivos: por un lado, tenemos las sucesivas versiones del texto producido grupalmente, lo que implica la consideración de la versión final del documento y de las sucesivas versiones preliminares junto con las transformaciones realizadas de una versión a la siguiente. Por otro lado, encontramos las interacciones y los comentarios marginales que han escrito los distintos participantes como una forma de comunicación interna a la tarea de escritura colaborativa que estaban desarrollando. Esta heterogeneidad en el corpus de trabajo implicó que en el análisis recurriéramos a conceptos teóricos de diferentes enfoques. En este apartado presentamos los enfoques teórico-metodológicos a partir de los cuales analizamos los datos de nuestro corpus: en primer lugar, el enfoque comunicativo e interaccional, que nos provee categorías teóricas y formas de análisis para las interacciones de los estudiantes; y, en segundo lugar, el enfoque genético que, por su forma de abordar los materiales de archivo, nos permite echar luz sobre el proceso de escritura digital y colaborativa. Se trata, en ambos casos, de conceptos y categorías que operacionalizamos para analizar los datos, por eso nos centraremos específicamente en las ideas que nos han resultado provechosas para el análisis ulterior.

c.1. Enfoque Comunicativo-Interaccional

El enfoque de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1964; Saville-Troike, 2003) estudia el uso del lenguaje en contexto atendiendo a la complejidad de las situaciones comunicativas reales, ya que entiende que es necesario considerar 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.³⁶. Nos interesa retomar algunos conceptos de este enfoque: los patrones, las funciones y la competencia comunicativa. Los patrones de la comunicación hacen referencia a cómo se organizan las unidades comunicativas y de qué forma se configuran las "formas de hablar", así como también cómo estos patrones se interrelacionan de una manera sistemática y derivan el significado de otros aspectos de la cultura. Según los autores, se pueden hallar patrones en todos los niveles de la comunicación: patrones sociales (de acuerdo a funciones, categorías, actitudes, concepciones sobre el lenguaje y los hablantes); patrones grupales (según el género, la edad, el estatus social, la ocupación, nivel educativo, zona de residencia, etc.); y patrones individuales (características de la personalidad, efectos del orden psicológico, etc.) (Saville-Troike, 2003). Las funciones comunicativas³⁷, en cambio, se refieren a los objetivos que persiguen los hablantes cuando utilizan determinadas formas lingüísticas, es decir, específicamente para qué utilizan el lenguaje. Entre las funciones del lenguaje, Saville Troike (2003) señala que existen funciones de orden social (identificación social, unificación, estratificación, separación, etc.) y funciones de orden grupal o individual (funciones expresivas, directivas, referenciales, poéticas, fáticas y metalingüísticas). La competencia comunicativa se refiere no solamente al conocimiento que tienen los hablantes del código lingüístico sino también a los conocimientos relacionados particularmente con el uso de ese código lingüístico: qué decirle a quién y cuándo esto es apropiado y en qué situaciones, y cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en cada momento. Además, implica los conocimientos sociales y culturales que los hablantes necesitan para interpretar determinadas formas lingüísticas, llevar a cabo determinadas acciones a través del lenguaje y para participar de intercambios conversacionales con otros, considerando también diferencias sociales vinculadas al género, a la edad, a los roles, etc., manejando

³⁶ Estos componentes han sido agrupados en la grilla SPEAKING por sus siglas en inglés: *situation, participants, ends, acts, keys, instrumentality, norms, genres*. Saville Troike (2003) los presenta así: género, tema, propósito o función, marco, clave, participantes, forma y contenido del mensaje, secuencia de actos, reglas de interacción y normas de interpretación.

³⁷ Saville- Troike aclara: " To claim primacy of function over form in analysis is not to deny or neglect the formal structures of communication; rather it is to require integration of function and form in analysis and description. Sentences and even longer strings of discourse are not to be dealt with as autonomous units, but rather as they are situated in communicative settings and patterns, and as they function in society." (Saville-Troike, 2003: 14).

los conocimientos culturales para explicar presuposiciones y juicios de valor compartido³⁸ (Saville-Troike, 2003).

Asimismo, recurriremos a algunos conceptos del enfoque interaccional³⁹ propuesto por Kerbrat-Orecchioni (1990, 1995, 1996, 2005), quien sostiene que en las interacciones verbales los interactuantes son los que regulan la conversación al ejercer entre sí influencias mutuas. Por eso, todo proceso comunicativo implica una determinación recíproca y continua, y esas determinaciones mutuas se ejercen de manera sucesiva y simultánea a través de la sincronización interaccional y de los mecanismos de anticipación y retroacción. La autora propone, además, que la “clave interpretativa” (*le clé qui permet d’effectuer les opérations d’encodage et de décodage*⁴⁰ Kerbrat-Orecchioni, 1990: 28) se construye en el desarrollo de las interacciones, lo que implica que en la comunicación se llevan adelante procesos de validación entre interlocutores: los enunciados son el resultado de un trabajo colaborativo, es decir que se construyen en común por parte de los diferentes participantes. En este sentido se puede definir a la interacción como el lugar de una actividad colaborativa de producción de sentido, una actividad que pone en marcha negociaciones explícitas o implícitas que pueden funcionar o no (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 29). Específicamente, Kerbrat Orecchioni (2005) propone que cualquier conversación puede engendrar una serie de incidentes que deben ser neutralizados para garantizar la continuidad de las interacciones. Para resolverlos son necesarias las *negociaciones conversacionales*, secuencias interactivas que se producen cuando surge una diferencia entre los participantes para reducir la disputa y permitir que el intercambio continúe. Los mecanismos de la negociación pueden afectar tanto a los aspectos de organización de la interacción (turnos de habla, de apertura y cierre, estructura), como al contenido (temas, interpretaciones, ideas), y a la relación interpersonal.

³⁸ Específicamente Saville Troike (2003) elabora un listado y una categorización de los conocimientos compartidos que los hablantes deben tener para comunicarse adecuadamente. Estos son: Conocimientos lingüísticos (elementos verbales, no verbales, patrones de elementos en sucesos de habla particulares, gama de variantes posibles, significado de las variantes en situaciones particulares); Destrezas en la interacción (percepción de características salientes en la comunicación, selección e interpretación de formas apropiadas a situaciones, papeles y relaciones, organización y procesos del discurso, normas de interacción e interpretación, estrategias para alcanzar metas) y Conocimiento cultural (estructura social, valores y actitudes, mapas/esquemas cognitivos, procesos de enculturación).

³⁹ Este enfoque permite la integración de conceptos de la pragmática, el análisis del discurso y la enunciación.

⁴⁰ “La clave que permite efectuar las operaciones de codificación y decodificación” (traducción propia).

Por último, los aportes de Noblía (2009, 2010) acerca de las relaciones interpersonales y los procesos de negociación en las conversaciones virtuales resultan pertinentes para indagar las particularidades de las interacciones entre los sujetos a través de internet y avanzar en el reconocimiento de géneros discursivos anclados en las tecnologías digitales, con sus particularidades propias. Noblía (2009) sostiene que con las tecnologías digitales surgieron nuevos espacios de interacción social y, con ellos, nuevos géneros discursivos –como el chat– que proponen cambios en el uso del lenguaje: la interacción se da de forma sincrónica, escrita y a través de una computadora (por internet) y esto produce cambios importantes en el plano de la relación interpersonal. Según la autora estos cambios restringen y, a la vez, posibilitan modos particulares en que los participantes marcan y negocian sus posiciones, resuelven los malentendidos y definen interactivamente roles y facetas de su identidad en el marco del diálogo. Estos cambios se darían especialmente en dos aspectos: primero, a través de la *modalidad*, es decir, aquellos recursos que indican la posición que adopta el sujeto, el grado de certeza, compromiso o probabilidad respecto de lo que dice; segundo, mediante la *evaluación*, es decir, aquellos recursos que expresan sus valores, juicios y emociones acerca de esa realidad a la que está haciendo referencia.

c.2. Enfoque genético

Como dijimos anteriormente, una de las particularidades acerca de la plataforma Google Drive es que genera un “Historial de versiones”, es decir un archivo con las distintas versiones del escrito en el que podemos localizar las supresiones, agregados y transformaciones ordenadas de manera cronológica y con la indicación del participante que realizó la modificación. Por eso recurrimos al enfoque de la crítica genética, cuyo principal interés es el estudio de los procesos de escritura⁴¹. De este enfoque tomamos, por un lado, la idea de que la materialidad de los trazos escritos permite reconstruir el camino de la escritura, entendiendo aquellos como huellas de los procesos creativos y de las operaciones enunciativas (Grésillon y Lebrave, 2009). En este sentido, creemos que analizar el proceso de la escritura implica descubrir una serie de operaciones múltiples y heterogéneas: sustituciones, retrocesos, desplazamientos, expansiones, yuxtaposicio-

⁴¹ Si bien la crítica genética y la psicología cognitiva tienen enfoques teóricos y metodológicos diferentes, entendemos, siguiendo a Petillon (2010) que un trabajo interdisciplinario entre ambos puede poner en común herramientas y conocimientos teóricos y abrir nuevos caminos para la investigación.

nes, reducciones, supresiones, y que estas operaciones están entrecruzadas a través de los ejes del sintagma y del paradigma (Lois, 2005: 43)⁴². Por otro lado, la crítica genética habilita la observación del proceso social en el que la escritura está inmerso: al describir las fluctuaciones en la escritura como el resultado de tensiones en las que se enfrentan lo establecido y las innovaciones, muestra que los documentos son un lugar de conflictos discursivos (Lois, 2001). En este sentido, la idea de reconstruir un proceso social a través de huellas materiales en los escritos es consistente con la noción de escritura digital y colaborativa como una práctica social y situada, inserta en contextos socioculturales y discursivos específicos.

Por otro lado, la crítica genética permite la observación de las opciones discursivas en textos que se presentan como homogéneos (Bonnin, 2007, 2010) y es provechoso para los estudios sobre la escritura en la educación, ya que demuestra que la redacción es un trabajo en desarrollo y pone al sujeto en el centro de su producción (Fabre, 1990; Fabre-Cols, 2004). Nos interesa, entonces, retomar algunas conceptualizaciones de estos autores, como la propuesta de Fabre-Cols (2004) que considera que el enfoque genético de los textos que elaboran los estudiantes posibilita el descubrimiento de las marcas de un proceso más personal: procesos individuales, rituales idiosincráticos, actividades metalingüísticas y presencia de actividades de autoevaluación. Asimismo, los trabajos de Bonnin (2007, 2010, 2012) muestran el provecho de la mirada procesual y empírica de la crítica genética para el análisis de los documentos de escritura en conjunto, en especial para estudiar el lugar colectivo de la producción de discurso –las relaciones entre las dimensiones individual y social–, descubrir la heterogeneidad constitutiva bajo la pretendida homogeneidad del discurso e investigar los efectos de sentido a partir de las correcciones y reescrituras de los materiales, a la vez que este enfoque provee una vía de acceso a la voz de los sujetos sociales.

Finalmente, resta mencionar que nos valdremos de la diferenciación que establece Bessonnat (2000) entre las operaciones de corrección, reescritura, revisión y re-

⁴² Lois (2001) señala que el concepto de “génesis de escritura” puede integrarse satisfactoriamente en las investigaciones que, desde las diferentes perspectivas teóricas, enfocan los fenómenos de génesis y estructura del campo cultural. Además, representa un abordaje interesante en tanto nos permite romper la ilusión de la marcha unidireccional y teleológica de la escritura, su pretendida espontaneidad y originalidad, ya que el análisis de los archivos la revela como un conjunto de procesos recursivos en los que la escritura y la lectura entablan un juego dialéctico: la escritura es un sinónimo de reescritura (Derrida, 1997).

formulación. El autor sugiere que la revisión, a diferencia de los conceptos anteriores, es una operación puramente cognitiva, implica una relectura como la “puesta a punto” (*mise au point*) de un texto, y conlleva la posibilidad de la corrección y de la reescritura. Por otro lado, diferencia la corrección de la reescritura: mientras la *corrección* implica confrontar un texto con una norma externa a partir de la cual se juzga el escrito y es, en este sentido, una operación metalingüística, la *reescritura* tiene una dinámica más interna y es, por eso, una operación intralingüística o poética. Por último, la *reformulación* es una operación lingüística mediante la cual un locutor produce un enunciado semánticamente equivalente a partir de un enunciado fuente. Si bien el autor propone diferenciar entre reescritura y reformulación, creemos que son categorías que se superponen en nuestro análisis, por lo tanto no consideraremos tal diferenciación y las entenderemos como equivalentes a lo largo de las próximas páginas.

d. Etapas de la investigación

En la primera parte de la investigación, siguiendo el programa de la crítica genética (Lois, 2001, 2005) llevamos adelante dos etapas procesuales: una etapa heurística en la que se constituyó el *dossier* genético y se realizaron tareas de la localización de materiales, la datación, el desciframiento, la transcripción, la clasificación, la reorganización, la descripción del material y un microanálisis de los documentos. A partir de esto, pudimos dividir los datos en dos categorías: los materiales prerredaccionales/pararredaccionales⁴³ (reunidos en el Anexo II y IV), constituido por los intercambios entre los participantes que acompañaron el desarrollo del proceso de escritura; y, por otro lado, los materiales redaccionales, en los que agrupamos las sucesivas versiones de cada uno de los documentos escritos por los estudiantes. Esta etapa heurística le dio lugar a una hermenéutica⁴⁴, en la cual desarrollamos una interpretación de esas huellas del proceso de escritura. Los materiales prerredaccionales /pararredaccionales del corpus de trabajo fueron analizados a partir de los conceptos pertinentes de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1964; Saville Troike, 2003), y los estudios sobre la interac-

⁴³ Introduzco el término “pararredaccional” porque algunos de los intercambios no son “previos” a las instancias de textualización, sino que ocurren en variados momentos del proceso de escritura y muchas veces acompañan el texto hasta su versión final incluso.

⁴⁴ Lois (2001) dice que en la fase hermenéutica, es necesario precaverse de todo reduccionismo teleológico y no dejar de lado esos auténticos “excedentes” creativos representados por la presencia de las otras direcciones que el proceso hubiera podido tomar antes de desembocar en la forma final conocida, no se busca indagar en factores, sino en potencialidades.

ción (Kerbrat Orecchioni, 1990; 2005; Tusón Valls, 1997) y la interacción en pantallas (Noblía, 2010; Magadán, 2013). Los materiales redaccionales fueron analizados a partir de los conceptos pertinentes del análisis genético (Lois, 2001) y de las propuestas teóricas acerca del proceso de la escritura (Flower y Hayes, 1981; Alvarado 2001), de los procesos de reescritura y reformulación (Bessonnat, 2000) y de la escritura en pantallas (Magadán, 2013).

En el análisis de los datos del corpus estudiado se llevaron adelante estrategias de categorización de los procesos estudiados, específicamente buscando dar cuenta de los tipos de correcciones, reescrituras y reformulaciones, y los principales tópicos, patrones de comunicación y negociaciones en los espacios de escritura digital colaborativa. En cada uno de los capítulos presentamos ejemplos del corpus categorizados como *intercambios* en los que se pueden ver las intervenciones discursivas de los participantes hacia sus compañeros; y, otros ejemplos son categorizados como *revisiones*, en ellas presentamos versiones sucesivas de las porciones textuales que sufrieron modificaciones. En ambos casos, para simplificar la lectura, hemos decidido no incluir la información tal como se encontraba en la aplicación (de la que igualmente reproducimos imágenes en los Anexos II, III y IV), sino seguir algunas pautas de transcripción. Los intercambios son reproducidos de manera textual, respetando la ortografía y la puntuación utilizada por los estudiantes, así como el orden entre las intervenciones; además indicamos en cada uno de ellos: (a) el participante que produjo el comentario, (b) la fecha en la que lo produjo, (c) la porción textual –si hubiera– a partir de la que se produjo y (d) la utilización de eventuales opciones interactivas de la plataforma. A continuación, presentamos un ejemplo de transcripción de un intercambio:

INTERCAMBIO 4°T: #TasEnLínea?

5/09/16: AT: (Texto seleccionado “estadísticamente”) lupe tas en línea?

26/09/16: GA: (Marcado como resuelto)

26/09/16: (Reabierto) GA: che, lo de rigor científico me parece demasiado

27/09/16: GA: (Marcado como resuelto)

Como se puede ver en el ejemplo, si bien utilizamos siglas para referirnos a los participantes, dejaremos intactos nombres o apodos cuando aparezcan mencionados en los intercambios. Entendemos que no ponen en riesgo la identidad de los estudiantes y que resultan datos de crucial importancia en tanto se trata de formas de trata-

miento y/o de apelación que pueden revelar matices de cercanía, distancia, cordialidad y afecto entre ellos.

Las revisiones son transcriptas utilizando un cuadro comparativo que permita contrastar las distintas versiones de un escrito y en cada una de ellas indicamos (a) el participante que escribe y/o produce una modificación, (b) la fecha y la hora en la que la produce y (c) la modificación específicamente señalada en negrita. A continuación, presentamos un ejemplo de transcripción de una revisión:

REVISIÓN 3°S: #ElParqueLezama		
22/06/16-15:45	23/06/16 -13:40	30/06/16 – 15:13
(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

Como se puede ver, además, tanto revisiones como intercambios tienen rótulos en los que se indica el caso al que pertenece el ejemplo. También se aporta una etiqueta (con un símbolo numeral o *hashtag* #) con una palabra clave que identifica el comentario o la revisión; usaremos estas etiquetas en el análisis de los datos. Los pares sugerencia+aceptación/rechazo (generados mediante la herramienta *Sugerencia* de Google Drive) no tienen una etiqueta denominadora porque los participantes no producen comentarios con contenido verbal; en estos casos solo hemos utilizado una letra para identificarlos, como se observa en el anexo II.

Los documentos fueron analizados en su carácter particular (como casos individuales) y posteriormente con un análisis contrastivo entre los tres documentos seleccionados para estudiar en qué medida el género discursivo y el nivel de escolar resultan influyentes en los procesos de escritura digital y colaborativa.

Capítulo 3. “Pongámonos de acuerdo”: interacciones en el proceso de escritura digital y colaborativa

La interacción puede definirse como el lugar de una actividad colectiva de creación de significado, una actividad que implica la implementación de negociaciones explícitas o implícitas, que pueden funcionar o fracasar.

Catherine Kerbrat-Orecchioni

En el capítulo anterior dijimos que la escritura digital y colaborativa es un proceso complejo porque combina aspectos de la escritura individual (planificación, textualización y revisión) junto con otros vinculados a la comunicación interpersonal para el desarrollo de tareas grupales, como la necesidad de coordinar diversos puntos de vista, establecer consenso, resolver conflictos, entre otras tareas (Lowry, Curtis y Lowry; 2004; Álvarez y Bassa, 2016). En este capítulo, específicamente, analizamos las interacciones comunicativas que llevan adelante los estudiantes durante el proceso de escritura digital y colaborativa. Con el análisis buscamos: (a) establecer un contraste entre los patrones de comunicación considerando el nivel escolar de los participantes, (b) dar cuenta de las principales funciones de la interacción entre los estudiantes, (c) estudiar los procesos de negociación que se establecen en los intercambios y ponerlos en relación con las consignas y las características de los casos estudiados y, en última instancia, (d) investigar en qué sentido[s] y en qué medida las particularidades de las tecnologías digitales modifican las prácticas de escritura en función de los intercambios en línea que habilitan. El orden que proponemos para el capítulo es el siguiente: en el primer apartado, describimos y caracterizamos los intercambios que estamos analizando; en un segundo momento examinamos las funciones comunicativas halladas y cómo estas se relacionan con los procesos de planificación, redacción y revisión de los escritos; y en el tercer apartado, presentamos las temáticas sobre las cuales negocian los participantes en sus intercambios. Finalmente, en la última parte del capítulo, presentamos una breve discusión respecto de los principales hallazgos: allí nos detenemos específicamente en las características de las prácticas de escritura digital colaborativa y discutimos los aportes de las tecnologías digitales, de acuerdo con las posibilidades de intercambio que brindan las plataformas en línea.

Tipos de intercambios: ¿cómo y con quiénes interactuar?

En este primer apartado, para caracterizar los intercambios que estamos analizando, vamos a describir los rasgos más salientes de las situaciones comunicativas en las que se desarrollan y los tipos de sucesos comunicativos que llevan adelante los participantes en esos intercambios. Para esta tarea, retomamos algunas unidades de análisis de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1964; Saville-Troike, 2003): *situación comunicativa* (contexto dentro del cual ocurre la comunicación), *evento comunicativo* (unidad básica determinada por tema, participantes, tono, reglas de la interacción y marco particular⁴⁵) y *actividad comunicativa* (que suele corresponderse con un acto de habla).

Si bien la situación comunicativa de cada caso estudiado tiene sus componentes particulares, existen características comunes que favorecen el contraste y la comparación: en los tres casos se trata de interacciones producidas en el marco de la plataforma Google Drive durante el desarrollo de un trabajo de escritura grupal para una materia relacionada con el lenguaje (ver anexo I). En ese contexto general, las interacciones de cada caso sucedieron en escenas comunicativas⁴⁶ particulares. Los intercambios del caso 3°S los desarrollan tres de las cuatro estudiantes de 13 y 14 años que forman el grupo: JB, MT y LZ, ya que CM no participa de ningún intercambio. El trabajo de escritura consistía en la resolución de una serie de consignas relacionadas con una salida didáctica que había incluido la representación de una obra de teatro (*Made in Lanús*) y un recorrido por el Paseo de la Historieta y Parque Lezama. Los intercambios del caso 4°S se desarrollan en el marco del proceso de escritura grupal de guion para un cortometraje. En los intercambios participan seis de los siete estudiantes que tienen aproximadamente 14 y 15 años: VF, RV, FC, FB; OA y SS; NR no participa de ningún intercambio. Los intercambios del caso 4°T se desarrollan en el marco del proceso de escritura de un trabajo de investigación y en ellos participan dos de los tres estudiantes del grupo, de

⁴⁵ Desde la Etnografía de la Comunicación se ha propuesto que para entender un intercambio comunicativo es necesario atender a ciertos componentes de la comunicación que suelen agruparse en la *GRILLA SPEAKING*: género o tipo de suceso o evento comunicativo; tema o foco referencial; propósito o función de los participantes; marco (lo que influye lugar, tiempo, aspectos físicos de la situación), la clave o el tono emocional del suceso, los participantes, la forma del mensaje, el contenido del mensaje, la secuencia de actos comunicativos, las reglas de interacción y las normas de interpretación.

⁴⁶ Saville-Troike (2003: 140) integra los componentes de género, tema, propósito/función y marco dentro de la escena o el contexto extrapersonal del suceso o evento comunicativo.

aproximadamente 25 a 30 años: GA y AT; LV no participa en ningún intercambio⁴⁷. En la siguiente tabla presentamos una síntesis:

CASO	Nivel Educativo y año	Edad	Trabajo práctico	Participantes	
				Activos	Inactivos
3°S	Nivel Secundario: 3° año. Escuela Secundaria	13 y 14 años	Seis consignas de análisis e investigación acerca de una salida didáctica.	JB, MT, LZ	CM
4°S	Nivel Secundario: 4° año. Escuela Secundaria	14 y 15 años	Guion para un cortometraje	VF, RV, FC, FB, OA, SS	NR
4°T	Nivel Superior: 4° año. Profesorado de Lengua y Literatura	25-30 años aprox.	Trabajo de investigación sobre las prótesis de frases condicionales.	AT, GA	LV

Tabla 1: Componentes de las situaciones comunicativas

Como señalamos en capítulos anteriores, la digitalidad del soporte de escritura e interacción resulta influyente para el tipo de intercambios que se llevan a cabo ya que habilita unas posibilidades y no otras. En este caso, Google Drive ofrece distintas opciones preestablecidas para los eventos comunicativos que se pueden realizar durante el proceso de escritura colaborativa: la sugerencia y el comentario, que a su vez pueden combinarse.

- *Sugerencia*⁴⁸: los participantes, en vez de editar el documento directamente, utilizan el *modo sugerencia* que registra sus aportes y modificaciones en formato especial y requiere de la atención de otros para que aprueben o rechacen esa sugerencia. Entendemos que se trata de un evento comunicativo porque requiere necesariamente de la intervención de otros, quienes pueden aceptar o rechazar la sugerencia directamente, o elaborar una respuesta. Este tipo de suceso se puede encuadrar en lo que Noblía (2009) llama “formas de verbalización meta y paratextual” ya que aportan información paralingüística de acuerdo a la naturaleza mediada y escrita de este tipo de intercambios, que nos permite recuperar los eventos comunicativos de los participantes a través de las indicaciones del software⁴⁹ que, entonces, podría parafrasearse como “Sugiero agregar/eliminar XXX”

⁴⁷ Retomaremos la problemática de los estudiantes que “no participaron” en el capítulo 6.

⁴⁸ El *modo sugerencia* es diferente del *modo edición* en el cual los participantes editan el documento y realizan modificaciones en el procesador de texto.

⁴⁹ Noblía (2009) señala que algunas plataformas de comunicación digital introducen una suerte de voz narrativa en el texto y en la interacción (Noblía, 2009: 746).

- *Comentario*: los participantes incorporan un comentario al margen del documento a partir de la selección de una porción del escrito. Ante esto los demás participantes pueden seleccionar alguna entre las distintas opciones interactivas que ofrece el sistema: (a) responderlo con otro comentario; (b) marcarlo como “resuelto” y cerrar el comentario⁵⁰; o (c) no hacer nada y dejarlo inconcluso.

Como se puede ver, Google Drive habilita una forma de interacción particular en la que se combinan características de los intercambios sincrónicos mediados por tecnologías digitales (como el *chat*), junto con posibilidades comunicativas que dependen de conocimientos propios de la plataforma misma: específicamente, introducir comentarios y elaborar sugerencias. Estas posibilidades estaban disponibles para la elección por parte de todos los estudiantes, sin embargo, a pesar de eso, no todos las utilizan del mismo modo. De hecho, según el tipo de intercambio podemos clasificar las intervenciones de los participantes en sus documentos en función de los eventos comunicativos que producen y así señalamos una diferencia entre los casos estudiados. Los estudiantes de 3°S y 4°S trabajan solamente través del *modo edición* con el cual se guardan cambios en el documento y ninguno de los participantes utiliza el *modo sugerencia*, que sí es utilizado por uno de los participantes del caso 4°T. Además, los intercambios conversacionales a través de comentarios son más frecuentes entre los estudiantes de los casos 3°S y 4°S que entre los del caso 4°T. En la siguiente tabla volcamos los datos recogidos:

	Tipo de evento comunicativo		
	Intercambios verbales	Sugerencia + Intercambio	Sugerencia + Aceptación/Rechazo
CASO 3° S	18 intercambios	Ningún caso	Ningún caso
CASO 4° S	15 intercambios	Ningún caso	Ningún caso
CASO 4° T	1 intercambio	7 casos	49 casos

Tabla 2: Eventos comunicativos

La tabla 2 nos permite hipotetizar que existe una diferenciación según el nivel escolar: los intercambios verbales son más frecuentes entre los estudiantes adolescentes de nivel secundario (caso 3°S y 4°S) que entre los jóvenes de nivel superior (caso 4°T): aquellos efectivamente producen muchas más intervenciones verbales, en cambio, entre estos la interacción predominante es la sugerencia, una posibilidad determi-

⁵⁰ Tras esto si un participante quiere intervenir o continuar el intercambio, debe “reabrir” el comentario para seguir participando.

nada por Google Drive que habilita un intercambio interactivo pero con opciones cerradas. Barton y Lee (2013: 23) señalan que las personas perciben las potencialidades de cada espacio en las plataformas de escritura en línea y las utilizan de acuerdo a sus propósitos particulares: en este sentido, en estas plataformas la toma de posición no es solamente verbal, sino que las aplicaciones proveen formas de expresar la opinión a través de medios multimodales. De modo que, mientras que los estudiantes de nivel secundario prefieren formas de interacción con mayores posibilidades expresivas, los estudiantes de nivel superior prefieren la opción “sugerencia” que resulta más económica por ofrecer una estandarización en cuanto a las posibilidades comunicativas.

Asimismo, hallamos que es frecuente en los tres casos la existencia de intervenciones que no son respondidas, es decir intercambios comenzados por algún participante, que hace una pregunta, una crítica o una observación, pero no tiene respuesta por parte de sus compañeros, como sucede en #Comparación, #Insisto y #SeguimosSiguiendo.

INTERCAMBIO 3°S: #Comparación

22/06/16: LZ: (Texto seleccionado “Es”) chicas una pregunta en el punto uno que se puede poner en la comparación de la yoli, de Osvaldo y la escenografía?

INTERCAMBIO 4°S: #Insisto

25/08/16: FB: (Texto seleccionado “Cuand”) Eu, insisto, se está alargando mucho

INTERCAMBIO 4°T: #SeguimosSiguiendo

26/09/16: AT: (Sugerencia. Sustituir “R” por “No obstante r”)

26/09/16: GA: no obstante que? Si seguimos siguiendo a lavandera

27/09/16: GA. (Sugerencia rechazada)

En estos intercambios los participantes que realizan el comentario no obtienen respuesta y la interacción queda, en parte, inconclusa. Saville-Troike (2003) hace una distinción entre aquellos silencios que tienen significado connotativo aunque no contenido proposicional y los silencios que son actos silenciosos y tienen su propia fuerza ilocutiva (Saville-Troike, 2003: 146). La autora señala que mientras que los primeros pueden no ser sancionados o no generar problemas comunicativos, los segundos que implican un silencio intencional y deliberado que pueden generar conflictos en la comunicación y afectar la continuidad de los intercambios. Si bien en el quinto capítulo nos detendremos específicamente en los sentidos de estos intercambios inconclusos cuando analicemos los roles de los participantes, queremos mencionar que estos silencios no

tienen consecuencias sustanciales en el proceso de escritura: no existen turnos en los que se tematice la falta de respuesta como un problema, ni tampoco afectan el desarrollo del proceso de escritura. Entonces, podemos pensar siguiendo a Noblía (2010), que se debe a las características propias de las conversaciones virtuales, entre las cuales hallamos una tendencia a que queden inconclusas y que estas situaciones no sean sancionadas en el curso de la interacción. Si bien Noblía (2009, 2010) trabaja con chats que tienen características propias, entendemos que algunos de esos conceptos pueden ser recuperados aquí con las precisiones debidas. Por ejemplo, no debemos perder de vista que los intercambios en Google Drive pueden desarrollarse tanto sincrónica como asincrónicamente y que las potencialidades comunicativas que brinda esta plataforma son más limitadas que las que ofrecen otras plataformas de chat: por ejemplo, al momento de escribir esta tesis no es posible la incorporación de imágenes, *GIF*, *emojis* prediseñados, etc.

Además, es pertinente señalar que no registramos en los intercambios fórmulas de saludos que son convencionales para la apertura y cierre de las conversaciones; por el contrario, la mayoría de los intercambios comienzan con vocativos o fórmulas de interpelación, lo que nos puede hablar de cómo los mismos estudiantes conceptualizan estos intercambios: no se trata de conversaciones independientes, sino de apoyos de un proceso de escritura colaborativa que no se inicia y termina cada vez que los estudiantes entran al documento, sino que se extiende durante todo el proceso de producción. Creemos que esto puede deberse también al propio funcionamiento de la interfaz de Google Drive: para el desarrollo de comentarios, los participantes deben seleccionar una porción textual e introducir el comentario o la sugerencia. Entendemos que este tipo de funcionamiento es crucial para para que los intercambios sean de carácter específico sobre una temática particular: ya que remiten a algún aspecto del texto, no solo a través del comentario lingüístico, sino también a través del formato visual de la interfaz (ver Anexo II).

Un aspecto también relevante se cifra en las dificultades de los participantes con la plataforma, en los tres trabajos se producen intercambios en los que observamos ciertas dificultades con Google Drive: se trata de comentarios o acciones comunicativas de los que se pueden inferir ciertas dudas de los participantes al usar la plataforma y estrategias de experimentación con sus herramientas. En el caso 3°S, por ejemplo, se

produce un intercambio (#Reajo) en el que JB y MT hablan de los colores de la tipografía, pero sobre el final se producen una serie de acciones discordantes ya que se orientan a objetivos diferentes: mientras que una de las participantes busca resolver el intercambio, otra lo reabre aunque no produce ningún comentario, por eso, al final la primera participante lo vuelve a cerrar.

INTERCAMBIO 3°S: #Reajo

23/06/16: JB (Texto seleccionado “d.”) Meli, los colores de las letras los pusiste vos?

23/06/16: MT: Si, por?

23/06/16: JB: porque al principio lo miré de reajo y el color no se distingue mucho. Yo lo pondría un poco más oscuro.

23/06/16: JB: [Marcado como resuelto]

23/06/16: LZ: [Reabierto]

23/06/16: JB: [Marcado como resuelto]

En #Reajo, JB hace una crítica a MT por un color de tipografía que ella había elegido y luego propone un cambio. Una vez que MT realiza la modificación, JB marca el comentario *como resuelto* con las opciones interactivas de la interfaz. Sin embargo, tras esto, LZ reabre el comentario. Podemos hipotetizar que se trata de un “error” porque LZ al reabrir el comentario, no escribe nada y, finalmente, JB lo vuelve a marcar *como resuelto*.

En el caso 4°S registramos que los estudiantes utilizan, algunas veces, el cuerpo del texto para interactuar, en vez de emplear el espacio específico de los comentarios. El siguiente intercambio es un ejemplo de esto:

INTERCAMBIO 4°S: #NoEntiendoNada

24/08/16: RV: Che emezemos.

24/08/16: RV: No entiendo nada el de esto

24/08/16: VF: Si si

24/08/16: SS: Siii

Todo el intercambio #NoEntiendoNada se produce en el cuerpo del texto y ocurre al comienzo del trabajo, cuando los participantes están empezando la escritura del guion. En su intervención, RV señala que no entiende nada (de lo que está haciendo o de lo tiene que hacer) y allí podemos leer sus dudas respecto de cómo llevar adelante la tarea en esta plataforma. A pesar de que cuando avanza el proceso de escritura la mayoría de los comentarios comienzan a ser escritos en el espacio destinado para tal fin, algunos intercambios continúan produciéndose en el cuerpo del texto.

También los estudiantes de 4°T con sus acciones muestran un cierto proceso de experimentación con Google Drive, como se puede observar en #TasEnLínea?

INTERCAMBIO 4° T: #TasEnLínea?

5/09/16: AT: (Texto seleccionado “estadísticamente”) lupe tas en línea?

26/09/16: GA. (Marcado como resuelto)

26/09/16: (Reabierto) GA: che, lo de rigor científico me parece demasiado

27/09/16: GA (Marcado como resuelto)

El intercambio #TasEnLínea? comienza con una pregunta de carácter fático de AT, quien busca comprobar si el canal comunicativo está disponible para la interacción, sin embargo, no tiene respuesta porque GA no está en línea en ese momento. Tras esto, se produce una serie de acciones comunicativas discordantes: en un primer momento GA marca el comentario como resuelto, pero a continuación, debe reabrirlo para hacer su aporte sobre la expresión marcada por AT. Finalmente, cuando están terminando el trabajo, GA vuelve a marcar como resuelto el intercambio para cerrarlo.

A raíz de estos intercambios podemos leer un cierto proceso de experimentación con la plataforma a través del “ensayo-error”. En este aspecto no hallamos una diferencia significativa en relación con el nivel escolar de los participantes o el tipo de trabajo que realizaban: como dijimos en el capítulo anterior, para todos los participantes la plataforma era nueva, ninguno la había utilizado con anterioridad, entonces si bien se explicaron las principales características de Google Drive, los estudiantes, al enfrentarse a la plataforma en la realización concreta del trabajo prueban sus funciones: cómo interactuar entre ellos a través del documento (#TasEnLínea?), cómo elaborar comentarios sobre algún escrito (#NoEntiendoNada), cómo resolver, responder o reabrir un comentario escrito por otro (#Reojo; #TasEnLínea?), etc. Este proceso de exploración en el uso de la plataforma facilitará eventualmente su apropiación por parte de los estudiantes.

En este primer apartado, al describir, contextualizar y caracterizar los intercambios, pudimos observar que existe una diferencia respecto de cómo los participantes interactúan: mientras que los estudiantes de secundario (casos 3°S y 4°S) tienen más intercambios verbales, los estudiantes de superior (caso 4°T) dependen más de las opciones interactivas que brinda Google Drive e intercambian sugerencias. Asimismo hallamos que las características de la plataforma digital influyen en el tipo de comunicaciones que se producen en relación con una serie de aspectos: (a) no hay secuencias de apertura y cierre, sino vocativos que interpelan a los compañeros; (b) los intercambios son de carácter breve y centrados en aspectos específicos de los documentos; (c) se

registran muchas intervenciones “inconclusas”. Por último, hallamos intercambios en los que puede leerse un cierto proceso de experimentación con las potencialidades de la plataforma Google Drive.

Funciones de los intercambios: ¿para qué interactuar?

En este apartado intentamos explicar para qué interactúan los estudiantes, es decir, cuáles son las funciones de los intercambios que llevan adelante y cómo esto se relaciona con los subprocesos de planificación, redacción y revisión del proceso de escritura. Entendemos que en el proceso de escritura digital y colaborativa los estudiantes participan de los intercambios con dos finalidades principales: (a) tomar decisiones con el fin de organizar la escritura durante el desarrollo del trabajo práctico y (b) encontrar puntos en común para salvar los desacuerdos que surjan en el proceso de escritura. Nos interesa saber específicamente cómo llevan adelante esas funciones, es decir a través de qué acciones comunicativas y con qué recursos lingüísticos.

En este punto resulta clave considerar algunos conceptos teóricos que nos permiten realizar el análisis, como el de *negociación conversacional*, *cortesía verbal*, *imagen social* y *acto de habla*. Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1995, 1996, 2005) sostiene que las interacciones verbales implican una determinación recíproca y continúa de los comportamientos entre los sujetos, quienes participan de un compromiso mutuo a través de distintos procesos de validación⁵¹: acuerdan un “contrato de comunicación” y negocian permanentemente el sistema de derechos y deberes. En este marco, propone el concepto de *negociación conversacional* para dar cuenta de los mecanismos de ajuste que ponen en juego los participantes ante un desacuerdo y que posibilitan continuar con la interacción de manera relativamente armoniosa. Si bien para Kerbrat-Orecchioni debe existir un desacuerdo inicial para hablar de negociaciones, en esta tesis entendemos que pueden desarrollarse procesos de negociación aun sin que se verbalice explícitamente el conflicto, sino ante la detección de una posible diferencia entre los participantes. Según la autora, es la cortesía lo que reduce las tensiones y los conflictos que pueden surgir con los otros, y para explicarla, retoma los modelos de Brown y Levinson

⁵¹ Específicamente la autora sostiene: “El enfoque interaccional es el que considera que el sentido de un enunciado es el producto de un trabajo colaborativo que es construido conjuntamente por los presentes, la interacción puede definirse como el lugar de una actividad colectiva de creación de significado, una actividad que implica la implementación de negociaciones explícitas o implícitas que pueden triunfar o fracasar” (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

(1987) y de Leech (1983) con sus revisiones⁵². Así la autora entiende que las estrategias de la cortesía buscan preservar la imagen personal (positiva y negativa) de los actos que la amenazan: la cortesía positiva tiene un carácter productivo que consiste en construir un acto elogioso para alguna de las dos caras del interlocutor, y la cortesía negativa tiene un carácter abstensionista o compensatorio, ya que consiste en evitar o suavizar los actos amenazantes para las imágenes sociales. También la autora retoma la teoría de los actos de habla que propone que los hablantes utilizan el lenguaje para llevar adelante distintas acciones: un pedido, una afirmación, etc., y que estas pueden ser directas o indirectas, de acuerdo con la forma lingüística de su realización o no (Austin, 1962; Searle, 1969).

a. Decidir para escribir

Muchos de los intercambios en el corpus estudiado se producen con la finalidad de organizar la tarea de escritura: esto quiere decir que se trata de intercambios en los cuales los estudiantes participan para acordar las exigencias de una consigna particular, la división de las tareas, el avance en el proceso escritor, etc. En estos intercambios se desarrollan procesos de negociación en los que se ponen en juego las imágenes personales (positivas o negativas) de los participantes.

En los intercambios que desarrollan los estudiantes de 3°S para organizar la tarea de escribir es frecuente la formulación de preguntas como una forma de pedir colaboración durante el proceso. El hecho de que se trate de preguntas pone a los enunciantes en un *lugar de modestia* que les permite consultar con los compañeros pidiendo ayuda, pero sin imposiciones sino buscando comprometerlos en ese proceso, así se pueden interpretar como estrategias de cortesía negativa que buscan minimizar la invasión del espacio de los otros. A continuación veremos algunos ejemplos en los que se puede observar cómo las estudiantes buscan la colaboración de sus compañeros y los comprometen en el desarrollo del trabajo práctico:

⁵² Kerbrat-Orecchioni (1996) entiende que los modelos de Leech y de Brown y Levinson tienen una mirada “paranoica” sobre las interacciones y, por lo tanto, solo se concentra en aquellos actos amenazantes para las imágenes públicas, sin tener en cuenta los actos que son esencialmente “mejoradores” de la imagen pública de los participantes. Entonces ella propone una revisión que consiste en disociar con precisión la imagen positiva y negativa y la cortesía negativa y positiva.

INTERCAMBIO 3°S: #MuyJoven

23/06/16: JB: (Texto seleccionado “La ropa de negro no era acorde a su trabajo ya...”) Chicas! ¿Qué más pondrían? Hay que tener en cuenta que tenemos que comparar personalidad, aspecto físico y si el actor respetó el guión...

23/06/16: MT: si es verdad, podríamos poner que se veía muy joven, ya que en el libro nosotras porai lo imaginábamos mas mayor.

23/06/16: JB: dale. ¿Lo ponés?

INTERCAMBIO 3°S: #DemásPersonajes

27/06/16: JB: (Texto seleccionado “propusiera”) y pongo los nombres de los demás personajes de Mafalda?

27/06/16: MT: umm... nose, porai no hace falta

30/06/16: JB: que piensan las demás????

En #MuyJoven, JB, tras escribir la comparación del personaje “El negro”, selecciona a sus compañeras para realizar un pedido de modo indirecto: pide ayuda para completar el cuadro comparativo a través de una pregunta por cómo contestarían ese punto. Así hace un pedido indirecto que podría comprometer la imagen negativa de los compañeros. A continuación, JB hace una aclaración acerca de la consigna con una expresión de carácter deóntico pero impersonal (“hay que”). De esta manera produce un acto directivo impersonal que disminuye la amenaza a la imagen negativa de los compañeros y a su propia imagen positiva. En la intervención de MT se puede ver que entiende el turno de JB como un acto de habla directo (una pregunta y no un pedido) y responde sobre esa pregunta con ideas para completar la comparación: utiliza la primera persona del plural para marcar la dimensión grupal de la escritura y recurre al verbo modal “poder” para elaborar esas sugerencias como posibilidades. Sin embargo, en el siguiente turno, JB produce una intervención que direcciona la interpretación de su primer turno: hace un pedido indirecto (a través de una pregunta), pero con una forma lingüística más convencional para tal fin⁵³.

Por otro lado, en #DemásPersonajes JB hace una pregunta directa en relación con cuánta información es suficiente para que la consigna esté respondida de forma correcta. MT, en su respuesta, sugiere que no hace falta ese agregado, pero recurre a expresiones de modalidad epistémica (“mmm”⁵⁴ “no sé”, “porai”) con las que expresa

⁵³ Desde el marco teórico del Análisis de la Conversación este turno puede ser leído como una reparación (Liddicoat, 2007)

⁵⁴ Noblía (2009) sostiene que en las conversaciones virtuales los participantes recurren a diversas estrategias (onomatopeyas, recursos gráficos, etc.) que operan como indicadores modales de cómo debe interpretarse lo que se dice, cuál es la actitud del hablante, qué gestos estaría representando y otros

su opinión sin comprometerse abiertamente con ella. En la siguiente intervención JB, a través de una pregunta, interpela a las compañeras que faltan responder (LZ y CM). Nuevamente se utilizan las preguntas para solicitar la participación de los otros, en este sentido se puede pensar que existe un proceso fático en el cual se comprueba la calidad y la utilidad del canal comunicativo para las interacciones que se llevan a cabo en la pantalla.

A raíz del análisis podemos decir que en el caso 3°S se producen intercambios para organizar la escritura: lo que implica dividir el trabajo (#MuyJoven), avanzar en la generación de ideas (#Comparación) y consultar dudas sobre la organización de la información (#DemásPersonajes). Estos intercambios muestran cómo se imbrican los subprocesos de planificación y redacción: durante la escritura digital y colaborativa, los participantes interactúan entre sí para elaborar consultas que los ayuden a avanzar en la redacción, a la vez que les permitan realizar tareas de planificación. Es importante señalar que en estos intercambios, el subproceso de planificación no es de carácter global sino local: esto quiere decir que las participantes no planifican el total de la tarea, sino la resolución específica de consignas particulares. Asimismo, el análisis de las interacciones permite observar que en este caso los estudiantes negocian cómo debe ser el proceso de escritura a través de estrategias lingüísticas (formulación de preguntas, modalización epistémica) con las que buscan preservar las imágenes negativas de sus compañeros, disminuyendo la intromisión en su accionar.

En el documento de 4°S también encontramos algunos intercambios tendientes a organizar la escritura pero, a diferencia del grupo de 3°S, estos intercambios se producen cuando comienza el trabajo, en la planificación temprana, previa a un momento de textualización de las ideas, y es de carácter más global, como vemos en los próximos ejemplos:

INTERCAMBIO 4°S: #NoEntiendoNada

24/08/16: RV: Che empezemos.

24/08/16: RV: No entiendo nada el de esto

24/08/16: VF: Si si

24/08/16: SS: Siii

múltiples usos metapragmáticos y contextualizadores (Noblia, 2009). Nos detendremos más en esto en el capítulo 6.

INTERCAMBIO 4°S: #ElGrupo

24/08/16. SS: CHICOS PODEMOS PONER QUE LO ECHARON DEL ZA TRATAR MAL A ELLA PERO SE LE VA DE LAS MANOS Y LE LEVANTA LA MANO YA QUE NO SABE COMO SEGUIR MANTENIENDO LA CASA...LES PARECE O NO?

24/08/16: VF: me quieren pegar, maltrato al personaje protagonico (?)

24/08/16: RV: eu se pongámonos de acuerdo y hagamos y eso no se entendido bien

24/08/16: VF: (Texto seleccionado "eu") Tendríamos que empezar de otra manera, algo así como dijo Franco en el grupo

24/08/16: SS: En la primer escena hay que poner el diálogo que dijo Fran por el grupo

25/08/16: OA. [Marcado como resuelto]

En estos intercambios podemos observar que los procesos de planificación son diferentes a los que hallamos en el caso 3°S, ya que no se trata de intercambios sobre consignas específicas, sino que son intercambios en los que hay un proceso de planificación de carácter global en relación con el comienzo del relato. Como desarrollaremos más adelante, esta diferencia puede explicarse de acuerdo al tipo de consigna planteada.

En los dos intercambios los participantes interactúan para organizarse y establecer cómo deben comenzar con la escritura. En #NoEntiendoNada, RV comienza con una exhortación para estimular a sus compañeros en la escritura del guion, para esto los interpela ("che") y utiliza el modo imperativo ("empecemos") con la primera persona del plural para hacerla extensiva a su grupo. Si bien RV produce un acto que podría leerse como amenazante para las imágenes negativas de los compañeros, en su intervención produce una declaración que afecta su propia imagen positiva, como una forma de mitigar el acto anterior. A continuación, dos de sus compañeros responden afirmativamente aceptando esa propuesta. En #ElGrupo se puede leer un proceso de *brainstorming* (lluvia de ideas), donde los participantes proponen ideas y discuten al respecto. SS comienza el intercambio seleccionando a sus compañeros y haciendo una propuesta para el principio de la historia, pero utiliza el verbo modal "poder" junto con la primera persona del plural y una pregunta de cierre, para no afectar su imagen positiva y la negativa de sus compañeros. En el turno siguiente VF produce una acción de rechazo, sin embargo utiliza estrategias de mitigación de esa crítica para cuidar la imagen positiva de SS recurriendo al humor y a la ironía: a través de un juego de roles (VF se pone en el lugar de la protagonista que iba a interpretar), se victimiza e intenta provocar un efecto humorístico que logre preservar la imagen positiva de SS, pero que, a la vez, muestre sus dudas respecto la idea propuesta. En el turno siguiente, RV vuelve a producir una

apelación exhortativa para comenzar el trabajo y una crítica sobre la propuesta de SS por su falta de claridad. Tras esto, VF hace una propuesta a través de la modalidad exhortativa en primera persona del plural: empezar de otra manera. Al final, SS acepta la propuesta de VF a través de una repetición y la reformula con una expresión deóntica pero impersonal (“hay que”). Es importante señalar que en este intercambio VF introduce en la plataforma algo que estaba sucediendo en otro espacio de interacción digital: un grupo de Whatsapp, lo que revela que la organización de la acción de escribir también se está produciendo en otros medios tecnológicos. En este sentido, podemos proponer que existe un proceso de *convergencia* (Jenkins, 2006) entre las tecnologías digitales de comunicación, ya que la información no se restringe a un único espacio sino que se extiende a otros medios y existe una construcción múltiple de esos procesos comunicativos.

Entonces, en el caso 4°S los intercambios que buscan organizar la escritura se producen mayormente durante el subproceso de la planificación temprana, previa a un momento de redacción. Esto puede pensarse en relación con la consigna a desarrollar: mientras que el trabajo de 3°S es de preguntas y respuestas, y se puede completar por secciones, la producción de un guion en 4°S genera que haya más acuerdos al principio de la escritura para comenzar la historia. Los resultados del caso 4°S se pueden interpretar a la luz de lo propuesto por Vass (2007) y Vass, Littleton, Miell y Jones (2008), quienes sostienen que la escritura colaborativa tiene efectos positivos en el desarrollo de actividades creativas, porque los intercambios favorecen la inspiración y la estimulación de los estudiantes. Por otro lado, el análisis de los intercambios nos permite observar que los participantes recurren a la modalidad exhortativa para organizar la escritura, sin embargo, el hecho de que sean expresiones en primera persona del plural o impersonales, muestra un cuidado de las imágenes de los compañeros a la vez que revela un compromiso grupal. Asimismo hallamos estrategias de la cortesía negativa en relación con las propuestas y las críticas, para cuidar las imágenes de los participantes.

A diferencia de lo que presentamos en los casos anteriores, en el caso 4°T no encontramos ningún intercambio en el que los participantes dialoguen para organizar la tarea de escribir el trabajo práctico. Por el contrario, hallamos intercambios en los que buscan negociar ciertos desacuerdos y diferencias para establecer un consenso, como veremos en la próxima sección. Estos datos, o la falta de ellos, nos pueden indicar dife-

rencias en cuanto las formas de trabajo de los estudiantes y a los modos de comunicación establecidos. En principio, el hecho de que los estudiantes hayan trabajado de manera más autónoma y sin el apoyo constante de los compañeros de grupo nos muestra que existe una cierta autonomía en cuanto a la forma de producción textual: los estudiantes trabajan en secciones diferenciadas del escrito y, por este motivo, no interactúan en la plataforma acerca de cómo organizarse en cuanto a esa tarea. Por otro lado, el hecho de que dividan las secciones y, al comienzo de la actividad, cada uno trabaje específicamente con una de ellas (como expondremos en el próximo capítulo) indicaría que existe un proceso previo de organización de la tarea de escritura pero a través de otros medios de comunicación (cara a cara, *whatsapp*, teléfono, etc.) y que, luego, en la plataforma Google Drive no se vuelve a problematizar dicha organización.

Como pudimos observar hasta aquí hubo una diferencia relevante: mientras que en los casos de estudiantes de nivel secundario (3°S y 4°S) se producen intercambios para organizar la escritura del trabajo práctico, en el caso 4°T no se produce ningún intercambio con esta finalidad. Otra diferencia que pudimos relevar es que mientras que en el caso 3°S estos intercambios se producen durante la redacción y la planificación local por consignas específicas, en el caso 4°S lo hacen durante la planificación temprana, lo que muestra que la función de organizar la escritura se produce durante los procesos de planificación y redacción. Como señalamos anteriormente, entendemos que en esta diferencia puede haber influido el tipo de consigna de escritura: un cuestionario como el del caso 3°S puede generar interacciones de planificación más centradas en la consigna, mientras que el desarrollo de un texto creativo, como en el caso 4°S motiva a que los estudiantes planifiquen su escrito en términos más generales. Por último, en el caso 3°S hallamos mayor cantidad de estrategias de la cortesía negativa como la indirección en los pedidos y la modalización epistémica. Entonces, los procesos de negociación de acuerdos tienden a la distribución de las tareas de un modo concertado, es decir que no se presentan como órdenes u obligaciones entre ellos. En cambio, el grupo de 4°S hallamos intervenciones de un carácter más directo –modalidad exhortativa y deóntica- pero que implican una dimensión colaborativa más fuerte a la vez que hay estrategias de la cortesía en relación con las propuestas surgidas.

Respecto de la comparación entre los grupos de secundaria y superior a la hora de organizar la tarea de la escritura, podemos retomar la diferenciación que estableci-

mos en el capítulo anterior entre trabajo colaborativo y trabajo cooperativo: mientras que en el trabajo colaborativo los estudiantes participan de todo el proceso de escritura, en el trabajo cooperativo cada estudiante trabaja en una parte del documento (generalmente preestablecida) y cada uno aporta al trabajo final. Si seguimos esa categorización podríamos decir que mientras que el trabajo de los estudiantes de nivel secundario es de carácter colaborativo, y por lo tanto ellos son más dependiente de la interacción y el apoyo de los compañeros, el de los estudiantes de nivel superior (por lo menos durante las primeras tareas de escritura) es de carácter más bien cooperativo y, en cierta medida, más autónomo.

b. Salvar los desacuerdos

En este apartado analizamos aquellos intercambios en los que se buscan resolver los desacuerdos que han surgido (o que podrían surgir) durante el proceso de escritura digital y colaborativa ya que allí se ponen en tensión ideas que no siempre son coincidentes, y por lo tanto es usual que existan disidencias. Como dijimos, existen estudios que muestran que en las tareas de escritura colaborativa los sujetos tratan de evitar o de atenuar los conflictos cuando surgen desacuerdos con otros participantes: cambiar estratégicamente las posturas personales para resolver o prevenir conflictos, avanzar en las tareas de escritura y asegurar los puntos de acuerdo para evitar la conflictividad y resolver los desacuerdos (Bonito y Sanders, 2002). Aquí presentamos intercambios que giran en torno a desacuerdos potenciales o existentes, para indagar en cómo se anticipan y/o resuelven.

En el caso 3°S hallamos desacuerdos mayormente en relación con el formato del trabajo práctico y con la elección de un personaje para investigar. A continuación vemos algunos ejemplos:

INTERCAMBIO 3°S: #ColoresChillones

22/06/16: MT: (Texto seleccionado "mismas") también chicas digan si les gustan los colores, igual si no les gustan los cambiamos,

23/06/16: JB: para mi los colores son muy chillones, tendríamos que poner un tono mas claro ¿no?

23/06/16: MT: si como quieras, le pongo unos iguales a estos pero mas claro?

23/06/16: JB: si, dale

23/06/16: JB. (Marcado como resuelto)

INTERCAMBIO 3°S: #Rejojo

23/06/16: JB (Texto seleccionado "d.") Meli, los colores de las letras los pusiste vos?

23/06/16: MT: Si, por?

23/06/16: JB: porque al principio lo miré de reojo y el color no se distingue mucho. Yo lo podría un poco más oscuro.

23/06/16: JB: [Marcado como resuelto]

23/06/16: LZ: [Reabierto]

23/06/16: JB: [Marcado como resuelto]

INTERCAMBIO 3°S: #Mafalda

23/06/16: JB: (Texto seleccionado "MAFALDA:") ¿Acá elegimos Mafalda o algún otro? O sea, Mafalda está bueno, pero pregunto

23/06/16: MT: como quieras, peo nose porai creo que va a ser muy usado yo decía patoruzu que nose si va a ser tan usado asi hacemos algo distinto, pero igual como quieren, igual mafalda esta bueno tmb

23/06/16: JB: si quieres hacemos Patoruzú, no se. esperemos a que se conecten Ludmi y Costy

23/06/16: MT: sisi dale

En #ColoresChillones, los participantes discuten acerca de los colores empleados en un cuadro comparativo: MT había rellenado con distintos colores cada una de las filas del cuadro y por eso se produce una secuencia de negociación. Con su primera intervención previene un conflicto ya que se anticipa a las posibles críticas de las compañeras: realiza un acto de habla directivo con el que le pide a sus compañeras la opinión, si bien puede ser amenazante para la imagen negativa de los otros participantes, al mismo tiempo, al ponerse en el lugar de ser juzgada, afecta su propia imagen positiva (lugar de modestia). Luego, en la misma intervención produce una frase condicional que anticipa un punto de vista contrario por parte de las compañeras y, a partir de eso, introduce la posibilidad de un cambio, a través de una propuesta colectiva en primera persona del plural ("los cambiamos"). En la siguiente intervención, JB critica esos colores por encontrarlos "muy chillones" pero, para disminuir la amenaza sobre la imagen positiva de MT que podría tener esa valoración negativa, recurre a una estrategia de mitigación: a través del uso de deícticos "para mí", presenta eso como una opinión personal. Asimismo, hace un pedido indirecto a través de la modalidad exhortativa en primera persona del plural ("Tendríamos que") de manera que se incluye en el alcance del verbo, y con una coda "no?" abre el espacio a la validación de las compañeras. En la intervención siguiente, MT escribe "como quieras", mostrando la dimensión polémica del intercambio: se distancia del deseo de JB, pero a la vez pregunta cómo hacer el cambio: retomando la expresión "más claro" utilizada por JB. Finalmente en la última intervención JB valida lo propuesto por MT.

El intercambio #Reojo también es acerca de los colores y JB lo comienza de una manera indirecta preguntándole a otra de las participantes – a quien selecciona con su nombre- si había cambiado el color de unas letras. A pesar de la estrategia de indirectación, MT lee la información implicada y ante eso responde afirmativamente y consulta sobre el motivo de la pregunta. Es en ese punto cuando JB elabora su crítica pero recurre a una estrategia de mitigación que centra la crítica en su percepción personal, para disminuir la amenaza a la imagen de MT. En la misma intervención hace un pedido indirecto a través de una declaración sobre cómo trabajaría sobre el formato y de esta manera intenta minimizar la amenaza a la imagen de su compañera. Si bien MT no responde el intercambio, cambia el color de la tipografía.

Por último, en #Mafalda, JB selecciona una parte de lo escrito por LZ el día anterior, y produce una crítica indirecta a través de una pregunta sobre el personaje elegido: al hacer una pregunta sobre algo que ya estaba decidido (Mafalda) abre la posibilidad para una nueva elección. Esto resulta amenazante para la imagen positiva LZ y para la imagen negativa de todos los participantes, por eso JB realiza un acto mitigador: aclara que le parece bien Mafalda. A continuación MT produce la expresión “como quieras”, señalando una dimensión polémica al evidenciar dos posturas enfrentadas. Tras esto expresa una valoración negativa acerca de la elección de Mafalda, pero como esto puede resultar amenazante tanto para la imagen de LZ como para la de JB, recurre a tres expresiones de modalidad epistémica (“no sé”, “porai”, “creo”) que mitigan la crítica. Tras esto, retoma una propuesta anterior, Patoruzú⁵⁵, con un acto de habla indirecto, a través de una declaración: un discurso referido de una enunciación previa (#Patoruzú, página 78), y, luego, para justificar y sustentar su propuesta presenta algunos argumentos. Recurriendo a expresiones de modalidad epistémica, con las que pone en duda su propio saber y sus opiniones, preserva su imagen pública positiva (al no presentarse como autoritaria) y la imagen negativa de los demás (al no imponerles una decisión). Cierra su intervención haciendo referencia a los deseos de las compañeras y minimizando la crítica a Mafalda. En el turno siguiente, JB interpela a MT directamente y formula una expresión condicional en la cual la prótasis expresa el deseo de MT y la apódosis, la acción grupal de aceptación. Sin embargo esta expresión condicional es mitigada por una expresión de modalidad epistémica, que manifiesta las dudas de JB y que no sabe

⁵⁵ Nos detendremos en este proceso de elección entre Mafalda y Patoruzú el capítulo 6.

cómo resolver ese desacuerdo. Finalmente, acuerdan esperar que se conecten las otras dos participantes.

Como pudimos observar, en el caso 3°S se producen negociaciones para salvar los desacuerdos sobre el formato del trabajo práctico y el personaje de historieta elegido, de esta manera se previenen los posibles conflictos. Observamos que los desacuerdos surgen tanto en la etapa de planificación y redacción (#Mafalda) como en la etapa de revisión (#Rejo, #ColoresChillones). Ante estos desacuerdos las participantes trabajan en su solución para lo cual desarrollan negociaciones conversacionales en las que buscan señalar sus puntos de vista, pero sin imponerlos sobre los demás, y aceptan las posturas disidentes, con una tendencia hacia la solución y la concordia. Para esto apelan a diversos recursos lingüísticos que les permiten cuidar las imágenes sociales propias y de los otros participantes involucrados, como el recurso a la modalidad epistémica y a los actos de habla indirectos.

En el documento de 4°S la mayor parte de los intercambios se centra en negociar los desacuerdos respecto al argumento del guion. A continuación presentamos algunos de esos intercambios.

INTERCAMBIO 4°S: #Comentarios

24/08/16: RV: Mariana? Y Roberto ahre no emmm sara me gusta y lucas

24/08/16: FB: (Texto seleccionado "Mariana") : Chicas, ahí no van los comentarios

24/08/16: VF perdonn

24/08/16: SS: Si tenemos que empezar como dijo fran

25/08/16: OA. [Marcado como resuelto]

INTERCAMBIO 4°S: #UnPoquitoLargo

24/08/16: (Texto seleccionado "Integrantes") Gente, no es por nada, pero es de 10 o 15 minutos, no les parece un poquito largo?

24/08/16: VF: mal

INTERCAMBIO 4°S: #VivirJuntos

25/08/16: VF: (Texto seleccionado "seguir viviendo juntos a pesar del acuerdo") me parece que no tienen que vivir juntos, Dante se tendria que ir de la casa

25/08/16: OA: mmm... ok dale

25/08/16: VF: [Marcado como resuelto]

En #Comentarios los participantes discuten acerca de cómo se deben hacer los intercambios a partir de una intervención de RV en el cuerpo del texto. FB selecciona una parte de la intervención de RV y produce un comentario, con función fática, para establecer qué espacios de Google Drive son para escribir y cuáles son para conversar. Tras esto, RV no responde y VF realiza una intervención pidiendo disculpas por la "equi-

vocación” pero de un modo irónico (algo que puede leerse, por ejemplo, en la duplicación de la “n”⁵⁶) para disminuir el grado de conflictividad que podría generar un comentario negativo y crítico como el de FB. En el siguiente turno, SS produce un desvío y retoma las palabras de RV en comentarios anteriores (#NoEntiendoNada y #ElGrupo).

En #UnPoquitoLargo FB formula una crítica por la extensión de la historia que están escribiendo a través de una interrogación: en clave irónica les pregunta si no les parece “un poquito largo”. Para limitar el carácter amenazante que tiene una crítica para la imagen positiva de los compañeros recurre a distintas estrategias: el acto de habla indirecto, la apelación a las percepciones ajenas, la expresión mitigadora “no es por nada” y el diminutivo “un poquito”. En el siguiente turno, VF responde “mal” una forma lingüística propio del código adolescente, mostrando la coincidencia con lo dicho por FB. Sin embargo, la primera intervención de FB no tiene ninguna repercusión en el trabajo, por eso en el comentario #Insisto repite la crítica pero sin estrategias mitigadoras. En su intervención FB reemplaza la interpelación a los compañeros: en vez de escribir “gente”, utiliza “eu”, una interjección vocativa para llamar su atención. Asimismo, el verbo “insistir”, aclara el valor pragmático de su intervención, refiriéndose a la anterior que no había surtido efecto y, finalmente, hace la crítica de un modo más directo a través de una declaración, sin estrategias mitigadoras ni diminutivos. A pesar de todo esto, no obtiene ninguna respuesta.

En #Vivirjuntos VF expresa una crítica hacia cómo se estaba desencadenando la historia; si bien hace una declaración directa, recurre a expresiones de modalidad epistémica (“me parece que”) que le permiten preservar la imagen positiva de los compañeros y la suya propia, distanciándose de la seguridad de una afirmación y presentándola como una opinión, tras esto elabora una propuesta alternativa. En el turno siguiente OA acepta la crítica, sin embargo recurre a una interjección (“ummm”) para manifestar sus dudas. Y luego acepta la propuesta a través de las expresiones coloquiales “ok” y “dale”.

A partir del análisis de estos intercambios podemos señalar que en el caso 4ºS los desacuerdos surgen en relación con el avance de la historia, su coherencia interna y la forma de escritura en la plataforma. Estos desacuerdos se producen tanto durante el

⁵⁶ En el capítulo 6 ahondaremos en el análisis de estas particularidades del lenguaje frecuentes en los espacios digitales.

proceso de planificación (#Comentarios), como en el de redacción (#UnPoquitoLargo) y de revisión (#VivirJuntos). Pudimos observar que, como sucedía en el caso anterior, en las negociaciones conversacionales que se desarrollan ante los desacuerdos los estudiantes buscan una resolución y tienden hacia el acuerdo general, a la vez que preservan las imágenes de los compañeros. Sin embargo, encontramos también que, a diferencia del caso 3°S, los participantes en 4°S emplean formas más directas para expresar las críticas (como en #Comentarios; #Insisto), y otras estrategias de mitigación: junto con el recurso de la modalidad epistémica (#VivirJuntos), encontramos que los estudiantes apelan a formas lingüísticas compartidas (#Comentarios, #VivirJuntos) y a ironías y formas humorísticas (#UnPoquitoLargo; #Comentarios).

En el caso 4°T pudimos observar que la mayoría de los intercambios para resolver desacuerdos surgen durante los subprocesos de redacción y revisión y se desprenden de sugerencias hechas por AT. En estas ocasiones GA introdujo intervenciones cuando debía explicar el rechazo de una sugerencia: así, hallamos negociaciones conversacionales en las cuales GA intenta mitigar sus críticas y resolver de forma anticipatoria los posibles conflictos que se pudieran generar por los desacuerdos entre ella y AT. A continuación veremos algunos ejemplos en los que se puede leer cómo GA intenta atenuar sus críticas para disminuir el potencial conflictivo de esas negociaciones:

INTERCAMBIO 4° T: #MeGustaMás

25/09/16: AT: (Sugerencia. Añadir “sea”)
26/09/16: GA: me gusta más estadísticamente válido
26/09/16: GA: Sugerencia rechazada

INTERCAMBIO 4° T: #Hablantes

26/09/16: AT: (Sugerencia. Sustituir “empleamos” por “emplean”)
26/09/16: GA: creo que la 1ra del plural es academica y nos situa como halbantes
27/09/16: GA. (Sugerencia aceptada)

INTERCAMBIO 4° T: #Figuración

26/09/16: AT: (Sugerencia. Sustituir “figuración” por “reflexión”)
26/09/16: GA: reflexión a situarse no va, busquemos otra si figuración te parece mal, a mi me resulta apropiada
26/09/16: GA. (Sugerencia rechazada)

INTERCAMBIO 4° T: #PorLoTanto

26/09/16: AT: (Sugerencia. Eliminar “por lo tanto”)
26/09/16: GA: esto es consecuencia de lo anterior, el análisis funcionalista que hizo la vanderera
27/09/16: GA. (Sugerencia rechazada)

El intercambio #MeGustaMás se produce a partir de una sugerencia de AT que GA rechaza, pero antes produce una declaración de modalidad apreciativa: prefiere la opción anterior, de este modo la crítica se presenta en relación con las percepciones personales y sus preferencias lingüísticas. En cambio, en #Hablantes, GA para sustentar su opinión crítica respecto de la sugerencia de AT (que después acepta) recurre a conocimientos propios de la disciplina lingüística y mitiga su opinión a través de expresiones de carácter epistémico (“creo que”). También en #Figuración, GA recurre a estrategias para mitigar la amenaza a la imagen positiva de AT, aunque en un primer momento realiza una crítica directa sobre la sugerencia hecha (“reflexión a situarse no va”). Tras esto, elabora una propuesta con la que mitiga el carácter negativo de su rechazo: una expresión condicional cuya prótasis da cuenta del deseo del compañero y la apódosis hace una propuesta de trabajo conjunto, de esa manera configura un espacio de colaboración que puede ser superador de las diferencias. Sin embargo, finalmente argumenta en favor de su primera opción con una expresión apreciativa (“me resulta apropiada”). En el intercambio #PorLoTanto, GA explica por qué rechaza la sugerencia de AT para eliminar ese marcador y, sin ninguna estrategia de mitigación, recurre a elementos del saber disciplinar para sustentar su posición con una declaración en la que señala que la relación de causa y consecuencia entre los párrafos.

El análisis de los intercambios del caso 4°T nos permite señalar que la mayoría de los desacuerdos surgen en la etapa de revisión, cuando los estudiantes examinan lo escrito y/o propuesto por otros participantes. Ante el surgimiento de desacuerdos, los participantes desarrollan intervenciones para limitar (o anticipar) el conflicto, pero manteniendo sus puntos de vista personales y sin resignar sus ideas: GA, para sustentar sus posturas recurre a diversos argumentos algunos ligados al saber disciplinar (#Hablantes, #PorLoTanto, #Figuración), pero también a las percepciones personales (#MeGustaMás). Esto genera que, si bien se desarrollen en algunos casos estrategias de mitigación (formas de modalidad epistémica) para cuidar las imágenes de los compañeros, en otros casos las formulaciones son más directas que en los casos 3°S y 4°S.

Hasta aquí pudimos ver cómo se afrontan los desacuerdos en los tres grupos: en los grupos de secundaria los desacuerdos surgen en relación con los aspectos más creativos del trabajo, en el caso 3°S por el formato del trabajo y la elección de un personaje, y en el caso 4°S acerca del avance de la historia. En cambio los desacuerdos en el grupo

de 4°T giran en torno a la adecuación de las expresiones lingüísticas utilizadas. Esta observación nos lleva a destacar el rol que juegan el tipo de consigna y el género del trabajo práctico en los intercambios que entablan los participantes: los resultados nos indicarían que cuando se trata de consignas que otorgan espacios para la creatividad de los participantes, estos desarrollan más intercambios porque deben negociar aspectos críticos sobre el contenido. Por otro lado, cuando se trata de consignas cuyo género discursivo tiene ciertos marcos predeterminados, como el caso de un trabajo de investigación de carácter académico enmarcado por categorías teóricas predefinidas, los participantes entablan intercambios de carácter metalingüístico fundamentalmente. Asimismo, el análisis nos permitió observar cómo los participantes manejan los desacuerdos y qué estrategias lingüísticas ponen en juego. Pudimos observar que los estudiantes de 3°S recurren a muchas estrategias de mitigación (expresiones de modalidad epistémica, actos de habla indirectos) para no afectar las imágenes públicas de los compañeros a la vez de preservar las propias. En los intercambios de 4°S los desacuerdos son abordados de un modo más directo pero también se recurre a formas de mitigación como ciertos elementos humorísticos e irónicos. Finalmente, en los intercambios de 4°T el desacuerdo es tratado de un modo más directo, y si bien se recurre en ocasiones a formas de mitigación (modalización epistémica), en otros casos las críticas son de carácter más directo a través de las declaraciones y del recurso a formas argumentativas que sustentan las críticas realizadas. Por último, resta señalar que la emergencia de los desacuerdos y la necesidad de resolverlos se produce en los distintos subprocesos de la escritura, tanto durante la planificación como durante la escritura y la revisión.

A partir de la lectura de los datos presentados y examinados en este apartado podemos hipotetizar una diferenciación pertinente entre los casos estudiados de acuerdo a cómo se configuran las identidades en los grupos de trabajo. Las expresiones lingüísticas observadas en los casos de secundario nos permiten pensar que lo negociado no se ciñe a la resolución del trabajo práctico. En las modalizaciones, mitigaciones, expresiones irónicas y actos de habla indirectos podemos leer un proceso de negociación interpersonal en el cual los participantes buscan posicionar sus identidades personales en el grupo del cual están participando. Por el contrario, en el caso 4°T, los estudiantes de nivel superior recurren a expresiones de carácter más directo, lo que nos podría mostrar que los participantes no están negociando especialmente la identidad

interpersonal sino que se centran en resolver la escritura del trabajo práctico. Por otra parte, buscan mostrar el dominio de sus saberes académicos y, en este sentido, definen sus ideas con mayor ahínco.

¿Qué se negocia durante la escritura digital y colaborativa?

En este apartado nos interesa detenernos en las temáticas que se discuten en los intercambios y examinar posibles vinculaciones con el nivel escolar y con el tipo de consigna. Un primer estudio del corpus nos permitió observar que los intercambios se pueden dividir en tres grupos según la temática que abordasen: el contenido de la consigna, aspectos formales del lenguaje y el formato del documento. Luego, clasificamos los intercambios de cada caso estudiado y obtuvimos los resultados que volcamos en la tabla 3:

	Intercambios acerca de...		
	El contenido	El lenguaje	El formato
CASO 3°S	12	1	5
CASO 4°S	13	2	0
CASO 4°T ⁵⁷	2	44	3

Tabla 3- Temática de los Intercambios

Antes de continuar, es pertinente detenernos en la discusión de si una categorización como la planteada es útil para la clasificación de los intercambios: al proponer una división entre el contenido y el lenguaje. Se podría objetar que discutir y negociar acerca de una expresión lingüística es, en cierto sentido, también discutir acerca de una temática o contenido. En efecto, coincidimos en que es esta una observación pertinente, pero deseamos aclarar que la división propuesta en esta tesis entre contenido y lenguaje no es en ningún punto esencialista, sino que la hemos establecido en términos procedimentales para facilitar el abordaje y el análisis de los materiales del corpus, y nos detendremos especialmente en aquellos casos en los que la división entre categorías se vuelva opaca.

La tabla 3 nos revela una distribución particular de las temáticas principales de los intercambios de acuerdo con los casos estudiados: podemos ver que en 3°S y 4°S la mayoría de los intercambios se produce en relación con el contenido del trabajo práctico, mientras que en el caso 4°T es en relación con el lenguaje. Por otro lado, si bien en

⁵⁷ Como señalamos en el apartado anterior consideramos como formas de intercambio la utilización de las opciones interactivas “Sugerencia+Aceptación/Rechazo” que brinda Google Drive.

ninguno de los tres casos la temática del formato es predominante, es más discutida entre los participantes del caso 3°S que entre los otros. En las próximas páginas nos enfocamos particularmente en los intercambios de cada una de estas temáticas y tratamos de entender la relación con el nivel escolar y el tipo de consigna.

a. El contenido

En primer lugar nos ocuparemos de aquellos intercambios en los que los participantes interactúan acerca de aspectos relacionados con el contenido del trabajo práctico. Entre los estudiantes de 3°S los intercambios acerca del contenido giran en torno de la adecuación de las respuestas a las consignas, es decir, cómo escribir algo que llegue a ser considerado “correcto” a la hora de la evaluación. Esto significa que en la mayoría de los intercambios los estudiantes discuten lo que está “bien” o “mal” en cada respuesta, intentando dilucidar las exigencias de las consignas, como veremos en los siguientes intercambios:

INTERCAMBIO 3°S: #Patoruzú

23/06/16. MT: (Texto seleccionado “Investigar”) chicas en el punto 5, como sería un personaje para todas o cada una elige uno?? estaría bueno patoruzu

23/06/16. JB: creo que es solo uno

INTERCAMBIO 3°S: #HabíaAlguna

30/06/16. JB: (Texto seleccionado “Desarrollar si encontraron alguna diferencia”) Había alguna?

30/06/16. MT: ayy ni idea, pero sino hay ponemos q no había no?

INTERCAMBIO 3°S: #Díganme

22/06/16. MT: (Texto seleccionado “mismas”) chicas! Díganme si esta bien lo que puse en lo de la Yoli, ah para mi no estaba bien la escenografía, porque se acuerdan que la Yoli le grita al vecino, y era como que estaba en el patio de la casa y la mitad era el living?

INTERCAMBIO 3°S: #YaFue

30/06/16. MT: (Texto seleccionado “En”) puse eso nose si esta bien

30/06/16: si, ya fue

En estos intercambios las participantes asumen un lugar de modestia, en el que ponen en duda sus propias producciones y opiniones y las someten al juicio de los compañeros a través de diferentes procedimientos lingüísticos: como la formulación de preguntas y la utilización de marcadores de modalidad epistémica. #Patoruzú y #HabíaAlguna son intercambios acerca de cómo se deben interpretar las consignas de trabajo: en #Patoruzú, MT elabora una pregunta para sus compañeras y presenta dos posibilidades de interpretación y, tras eso, hace una propuesta. En el siguiente turno, JB

responde expresando su interpretación a través de un verbo de modalidad epistémica (“creo”). En #HabíaAlguna, JB pregunta cómo resolver una de las consignas del trabajo práctico que solicitaba el desarrollo de diferencias argumentales entre la obra leída y la representada⁵⁸. En su respuesta MT muestra que tiene la misma duda con un marcador de modalidad epistémica (“ni idea”) y elabora una pregunta que ya no se refiere a las diferencias posibles sino a la consigna en particular: cómo responderla.

En los intercambios #Díganme y #YaFue también las participantes consultan entre sí cómo responder las consignas: en #Díganme MT busca saber si las respuestas que ha escrito son correctas, a través de un acto de habla directivo. Si bien este acto de habla compromete la imagen negativa de sus compañeros, al mismo tiempo afecta su imagen positiva. Tras esto, propone algunas opciones para el desarrollo de las respuestas a través de una forma deíctica (“para mí”) que le permite presentar sus propuestas como personales. Asimismo, en #YaFue, MT selecciona lo agregado en el punto 3 (tras un proceso de negociación que veremos en el próximo apartado) e interpela a las compañeras para que lo lean y expresen una opinión; a través de la expresión de modalidad epistémica (“no sé”) no asume el compromiso de lo que ha hecho, sino que solicita una revisión. En su turno, JB manifiesta que le parece bien lo escrito por MT, sin embargo agrega un marcador discursivo propio del registro coloquial adolescente que funciona como una coda (“ya fue”) y propone un cierre de la consigna.

En estos ejemplos podemos ver que en el caso 3°S los intercambios sobre el contenido del trabajo buscan indagar en lo que está “bien” o “mal” respecto de la consigna y los participantes ocupan un lugar de modestia en el cual proponen respuestas y soluciones, piden o expresan opiniones pero recurriendo a diversos recursos lingüísticos con los que limitan su compromiso enunciativo.

Los intercambios que se producen en el documento de 4°S acerca del contenido, en cambio, se centran en el avance de la historia escrita: específicamente en aspectos relacionados con los personajes y con la coherencia del relato, como vemos a continuación:

⁵⁸ La consigna genera dudas válidas entre los alumnos, ya que no presupone que haya diferencias. La consigna dice: “Desarrollar si encontraron alguna diferencia argumental (las cosas que pasaron) entre la obra leída y la representada” (Ver Anexo I)

INTERCAMBIO 4°S: #Sorry

25/08/16: RV: [en el cuerpo del texto] “Valeee mario sale con Natalia mira la escena sexta”

25/08/16: VF: (Texto seleccionado: “Valeee mario sale con Natalia mira la escena sexta”)
uhh sorry

25/08/16: VF: [Marcado como resuelto]

INTERCAMBIO 4° S: #Elena

24/08/16: VF: (Texto seleccionado “Escena”) Antes de la segunda escena tendría que haber un diálogo entre Elena y Dante. Sobre que paso ese día en el trabajo para que Dante trate así a Elena.

24/08/16: VF: [Marcado como resuelto]

INTERCAMBIO 4°S: #Mario

25/08/16: VF: (Texto seleccionado: “Mariano”) no es Mario?

25/08/16: RV: Si si

25/08/16: VF: [Marcado como resuelto]

En los intercambios del caso 4°S los participantes aportan sus opiniones, hacen propuestas y críticas acerca del contenido, pero, como ya observamos en el apartado anterior, interactúan con menos estrategias de indirección. En #Sorry RV interpela a VF por algo que ella había agregado sobre uno de los personajes: le muestra la incongruencia entre su aporte y la historia escrita hasta ese momento, y para esto introduce su nombre como vocativo, hace una declaración directa y le da una indicación en modo imperativo para que revise su error. En su turno, VF reconoce el error y pide disculpas con una forma lingüística propia del código compartido que permite disminuir la conflictividad (“uhh sorry”). En el intercambio #Elena, VF propone un agregado a la historia para fortalecer su coherencia interna: apelando a una forma deóntica en tercera persona (“tendría que”) señala la necesidad de introducir un diálogo explicativo, sin embargo, como no obtiene respuesta lo introduce ella misma. En el intercambio #Mario, VF le señala un error cometido a RV en relación con los nombres de los personajes⁵⁹, pero lo hace través de una pregunta, con la que mitiga el carácter amenazante de la crítica y la corrección, e interpela a su compañera para que vea el error y lo corrija. En su intervención VF asiente lo observado por VF y lo cambia.

Como vimos aquí, en los intercambios en los que los estudiantes del caso 4°S negocian el contenido del trabajo práctico lo hacen teniendo en cuenta la coherencia de la historia que están elaborando, lo que implica prestar atención a los personajes y a

⁵⁹ RV había escrito un fragmento en el que llamaba “Mariano” al personaje “Mario”.

la concatenación de los sucesos. En ese sentido, se preocupan por la lógica interna del relato, sin considerar específicamente los requerimientos de la consigna, que es de carácter menos estricto y más amplio. Por otra parte, a diferencia del caso 3°S, estos intercambios que hemos presentado son de carácter más directo, y ya no se plantean dudas como en el caso anterior, sino que los estudiantes hacen declaraciones críticas y propuestas concretas en las que se posicionan con mayor compromiso enunciativo frente a sus dichos.

Finalmente, en el caso 4°T los intercambios acerca del contenido se centran mayormente en la correspondencia entre el texto y los datos que han recogido durante el trabajo de campo.

INTERCAMBIO 4° T: I

26/09/16: AT. (Sugerencia. Añadir “pero que en el medio existen un amplio espectro de situaciones hipotéticas,)

26/09/16: GA: (Sugerencia aceptada)

INTERCAMBIO 4°T: #NúmerosReales

26/09/16. AT: (Sugerencia: Añadir: “En el contexto [...])

26/09/16: GA: pero andres, yo inclui con condicional, por eso elimine ese párrafo y hay que rehacerlo desde los numeros reales (que aun no están, loly esta desgrrabando más)

27/09/16: GA. (Sugerencia rechazada)

En el intercambio I, AT hace una sugerencia relacionada con el contenido del trabajo: sugiere incluir una aclaración que limita el carácter de una afirmación acerca de las categorías de las expresiones condicionales (reales, posibles y contrarios⁶⁰). En relación con el análisis y los datos recogidos, es probable que tal afirmación resulte demasiado taxativa y por eso AT sugiera introducir una oración de carácter adversativo que limite su alcance. En efecto, GA muestra coincidencia y acepta esa sugerencia. Por su parte, el intercambio #NúmerosReales se produce porque AT había escrito un pequeño párrafo en el cual elabora una conclusión parcial partiendo de la base de los resultados que habían sido volcados en el trabajo hasta ese momento. Ese párrafo es eliminado por GA, y

⁶⁰ Los estudiantes se refieren a las categorías propuestas por Beatriz Lavandera en el “Análisis semántico de la variación en tiempos verbales: oraciones condicionales del español” (1979), un texto que era material de lectura obligatorio. Allí, Lavandera propone un análisis semántico para explicar las distintas posibilidades que utilizan los hablantes cuando producen prótasis de fases condicionales (presente del indicativo, imperfecto del subjuntivo, tiempo condicional). En este sentido, la autora sostiene que los hablantes emplean el presente en una prótasis cuando entienden la situación de la que están hablando como algo perteneciente a la realidad, utilizan el imperfecto del subjuntivo cuando entienden que se trata de un contexto irreal o de menor veracidad y, por último, emplean el condicional cuando presentan el contexto del que están hablando como posible.

como no media ningún comentario explicativo por parte de GA, AT (utilizando el modo sugerencia) vuelve a incluirlo; es en ese momento cuando se produce #NúmerosReales. GA, antes de rechazar la sugerencia, interpela directamente al compañero (a través de su nombre) y le muestra la contradicción entre el párrafo y los resultados incluidos, para justificar su supresión. Tras esto elabora un acto de habla directo a través de la modalidad deóntica de carácter impersonal (“hay que”) que señala cómo se debe rehacer esta parte del trabajo. En este intercambio no existen mitigaciones respecto de las amenazas a las imágenes positivas de los compañeros (AT) o a sus imágenes negativas (de LV y AT).

A partir de lo analizado, registramos diferencias entre los casos estudiados en relación con los intercambios por el contenido del trabajo. Esto nos permite hipotetizar que existe una relación entre el nivel escolar y el tipo de consigna realizada. Mientras que en el caso 3°S los intercambios giran en torno a lo “correcto/incorrecto”, “completo/incompleto” de sus respuestas, dado que se trataba de una serie de preguntas y consignas para resolver; en el caso 4°S la atención está puesta en la coherencia interna del relato, ya que lo pedido era la elaboración de una historia; finalmente entre los estudiantes de 4°T se pone atención a la correspondencia y el cuidado en el análisis de los datos recogidos porque debían realizar un trabajo de investigación. Asimismo hallamos diferencias en relación con los recursos lingüísticos y las pautas en las interacciones: mientras que los estudiantes de 3°S recurren al tópico de la modestia utilizando deícticos y modalizaciones epistémicas para presentar sus opiniones y propuestas, los estudiantes de 4°S y 4°T utilizan formas lingüísticas más directas para imponer sus propuestas sobre el contenido del escrito. Entendemos que en este punto hay una relación con la consigna y con el compromiso que sienten los estudiantes respecto de sus producciones escritas y de sus ideas. En este sentido, podemos proponer que una actividad de cuestionario como la del caso 3°S genera más consultas entre los participantes acerca de cómo interpretar las consignas, que los trabajos de los casos 4°S y 4°T, cuyas actividades, por ser de carácter más creativo (4°S) o académico (4°T) generan posturas más fuertes sobre cómo se debía resolver el trabajo, además de algunas críticas negativas y propuestas concretas sobre cómo debía avanzar la historia (4°S) o el hilo argumentativo (4°T). Por otro lado, también se pueden contrastar las formas lingüísticas a las que recurren los estudiantes de 4°S y 4°T: los primeros apelan a formas propias del código ado-

lescente que mantienen y reafirman los vínculos interpersonales a la vez que mitigan las acciones discursivas amenazantes. Esto no ocurre en el caso 4°T, allí los estudiantes apelan a formas más directas y también a expresiones impersonales, que pueden resultar –en algún punto– amenazantes para sus compañeros.

b. El lenguaje

En este apartado analizamos los intercambios metalingüísticos de los participantes, es decir, las preguntas, críticas o propuestas en relación con las expresiones lingüísticas que son utilizadas en el trabajo. En principio, debemos señalar que, como se mostraba en la tabla 3, en el caso 3°S solamente se produce un intercambio metalingüístico:

INTERCAMBIO 3°S: #ObraEscrita

30/06/16: JB: (Texto seleccionado “el texto”) Pongo “el texto” o “en la obra escrita por Nelly Fernandez Tiscornia”?

30/06/16: MT: obra escrita creo que es mejor

30/06/16: JB: ok

En #ObraEscrita JB elabora una pregunta acerca de qué expresión utilizar: para esto presenta dos opciones paradigmáticas con la misma referencia: una opción que ya estaba escrita y una nueva opción con significado similar, pero de carácter más definido. Esta pregunta se debe a que la expresión seleccionada (“el texto”) estaba dos veces en el mismo párrafo, por eso JB duda y propone una alternativa dentro de las opciones de las que dispone. MT selecciona la segunda opción pero da su opinión matizándola con la modalidad epistémica (“creo”) así presenta sus dichos como una creencia o una opinión.

En el documento de 4°S encontramos algunos intercambios acerca de las expresiones lingüísticas, en los cuales la discusión se centra en la adecuación de las expresiones al tipo de escrito que están realizando, como vemos en los siguientes intercambios:

INTERCAMBIO 4°S: #DeNovela

24/08/16: VF: (Texto seleccionado “preparar un plan y separarlos”) En serio? Muy de novela jaja

INTERCAMBIO 4°S: #Francisco

25/08/16: RV: Aguantaaaaa este tampoco tanto francisco

25/08/16: RV: aparte Nati no te va a decir eso décimo vos si quieres

INTERCAMBIO 4°S: #YéndoseDeTema

25/08/16: VF: (Texto seleccionado “Y si en vez de llamarme, te quedas conmigo?”) esto ya es mucho jajajaj

25/08/16: VF: nos estamos yendo de tema

En los intercambios #DeNovela, #Francisco y #YéndoseDeTema lo que se pone en discusión no se debe a la corrección o incorrección de las expresiones lingüísticas, sino a su adecuación al estilo que se estaba siguiendo en el guion. En #DeNovela, VF selecciona una expresión que habían escrito en la cuarta escena y desarrolla un comentario irónico, poniendo en duda la recurrencia a esa expresión y, a continuación, explica por qué la considera inadecuada: señala que es “muy de novela”, lo que implica una valoración negativa del género de las telenovelas y que, por eso, no sería apropiada para el guion. Los intercambios #Francisco y #YéndoseDeTema hablan sobre la misma expresión escrita por FB. En #Francisco, RV selecciona a FB como interlocutor en su turno de habla y da una orden directa en modalidad imperativa “aguantá” (enfático por la multiplicación de la letra “a” final) y luego produce una expresión declarativa de carácter negativo (“tampoco para tanto”) para mostrar el carácter hiperbólico de esa expresión. En una segunda intervención, RV, introduce una segunda declaración que justifica la crítica anterior, pero propone una solución alternativa de acuerdo al deseo de FB; de esta manera si bien en las dos intervenciones se amenaza la imagen positiva y negativa de FB, en la primera intervención RV utiliza marcadores de un código coloquial y adolescente que refuerza el vínculo interpersonal y en la segunda intervención ofrece una opción para incluir la propuesta de FB pero de otra manera. Sin embargo, este intercambio queda inconcluso porque FB no responde. En el intercambio #YéndoseDeTema, VF retoma la misma expresión y señala su exceso: “esto ya es mucho” y a continuación produce una expresión coloquial (“nos estamos yendo de tema”); como antes, se produce una crítica directa que podría resultar amenazante para la imagen de FB, pero en los dos casos se recurre a recursos humorísticos y coloquiales, que en la combinación con la utilización de un *nosotros inclusivo*, pueden intervenir en la determinación de una forma de lectura en clave irónica y jovial. A continuación, RV señala quién había escrito la expresión discutida y toma distancia, pero la representación de la onomatopeya de la risa (“JAJAJ”) muestra esa clave irónica que limita la conflictividad. En estos intercambios, en los que se evalúa la adecuación de las expresiones al estilo del guion se torna, en un punto, opaca la distinción entre la negociación sobre el contenido y el lenguaje, especialmente en #Francisco y #YéndoseDeTema, en donde la discusión sobre

las frases del guion (demasiado románticas o soeces) implica también una reflexión acerca de la adecuación y la coherencia en la ilación del relato.

Finalmente, en caso 4°T, como se puede ver en la tabla 3, la mayoría de los intercambios que entablan los participantes son de carácter metalingüístico. En ellos los participantes discuten la precisión y adecuación de expresiones léxicas o conectores en el entramado discursivo del trabajo. A continuación presentamos algunos ejemplos:

INTERCAMBIO 4°T: #PorLoTanto

26/09/16: AT: (Sugerencia. Eliminar “por lo tanto”)

26/09/16: GA: esto es consecuencia de lo anterior, el análisis funcionalista que hizo Lavandera

27/09/16: GA. (Sugerencia rechazada)

INTERCAMBIO 4°T: #AnálisisFuncionalista

26/9/16: AT: (Sugerencia. Sustituir: “función” por “influencia”)

26/9/16: GA: El análisis es funcionalista, los usos responden a funciones no a influencias, me parece...

27/09/16: GA (Sugerencia rechazada)

Los intercambios #PorLoTanto y #AnálisisFuncionalista comienzan con una sugerencia de AT, pero, antes de rechazar o aceptar la sugerencia, GA hace una intervención para explicar el motivo de este rechazo⁶¹. En #PorLoTanto, AT sugiere eliminar ese coordinante al comienzo de una oración, pero GA se opone señalando su adecuación en cuanto a las relaciones de causa y consecuencia. En #AnálisisFuncionalista, 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, y también la mitiga con una expresión de modalidad epistémica (“me parece”) y los puntos suspensivos. En este intercambio también se vuelve compleja la diferenciación entre el lenguaje y el contenido, ya que lo discutido no es solamente la precisión del término “función” sino cómo hacer referencia y explicar el análisis lingüístico-semántico realizado por Beatriz Lavandera, y cuál es la relación entre el lenguaje y los significados de los hablantes: si en términos funciones o de influencias.

En los intercambios que hemos analizado hasta aquí observamos que cuando se discute el lenguaje en el caso 3°S se piensa en la repetición de las mismas palabras en el texto, en cambio en el caso 4°S la preocupación metalingüística es por la adecuación de

⁶¹ La mayoría de las situaciones en las que GA hace una intervención previa a aceptar o rechazar la sugerencia, se trata de casos en los que va a rechazar la sugerencia y busca explicar su motivo. En general (salvo en una ocasión), cuando se aceptan las sugerencias no hay intervenciones de justificación.

las expresiones al registro del guion; por último, en el grupo de 4°T, donde registramos una gran cantidad de intercambios metalingüísticos, la preocupación de los estudiantes gira alrededor de la precisión del lenguaje para dar cuenta de los sentidos que buscan transmitir. Como en la sección anterior, podemos observar que mientras que en el caso 3°S los intercambios tienden a la consulta y a la colaboración, en el caso 4°S y 4°T los intercambios son de carácter más crítico respecto de las expresiones utilizadas por los compañeros, se recurre a frases declarativas con un relativo valor negativo para expresar las opiniones acerca del trabajo de otros compañeros. Sin embargo, como observamos en la sección anterior, en el caso 4°S se recurre a expresiones coloquiales propias del código adolescente compartido para mitigar los conflictos surgidos, mientras que en el caso 4°T no hallamos este tipo de estrategias de mitigación.

En relación con estos aspectos observados en los intercambios, podemos observar una diferencia entre los casos estudiados en cuanto al *estilo* discursivo de los estudiantes. El concepto de *estilo* (Eckert 2003, 2004) nos permite dar cuenta de las elecciones particulares que hacen los hablantes con el lenguaje y que obedecen a cómo configuran su identidad dentro de un grupo social. En este sentido, Eckert sostiene que el estilo lingüístico constituye una práctica: es una actividad con la cual las personas crean significado social (Eckert 2004: 43). Podemos proponer en este punto que en los intercambios hallamos distintos fenómenos relacionados con la *voz* que configuran los estudiantes, como una manera de indicar o reforzar una identidad social (Agha, 2005), un aspecto sobre el que profundizaremos en el próximo capítulo. Mientras que en los casos de 3°S y 4°S los estudiantes en sus intercambios apelan a un estilo propio de su grupo de pertenencia y con los recursos elegidos tratan de reforzar este lazo de identificación social, los estudiantes de nivel superior recurren a un estilo más formal, no por la distancia social entre ellos sino para marcar un grado mayor de “academicidad” en cuanto a la realización del trabajo práctico.

c. El formato

En esta sección nos detenemos en aquellos intercambios en los que se discuten cuestiones relacionadas con el formato del trabajo práctico, en cuanto a su estructura y edición. En este punto debemos aclarar que la interfaz que proporciona Google Drive en su procesador de textos es de carácter similar a la disponible en Microsoft Word, uno de

los procesadores de textos más conocidos y utilizados en la Argentina⁶². Por esto, los estudiantes estaban familiarizados con las distintas opciones de formato que habilita la plataforma, como cambiar la tipografía, resaltar texto, configurar márgenes e interlíneas, agregar cuadros e imágenes, etc.

En el caso 3°S se producen muchos intercambios acerca del formato; de hecho, la mayoría de los intercambios acerca de esta temática los hallamos en este caso. A continuación presentamos algunos ejemplos:

INTERCAMBIO 3°S: #MásProlijo

23/06/16: JB: (Texto seleccionado “Es relevante [...]”) ¿Y si en vez de escribir la consigna y abajo la respuesta ponemos primero todas las consignas y al final respondemos todo?

23/06/16: MT: como quieras, estaría bueno nose, asi lo hacemos mas prolijo

23/06/16: JB: Dale. ¿Lo hago ahora?

23/06/16: MT: si dale

23/06/16: JB (Marcado como resuelto)

INTERCAMBIO 3°S: #ConsignasYRespuestas

23/06/16: MT: (Texto seleccionado “Desarrollar”) que dicen si le cambiamos la fuente a las letras de las consignas, y las respuestas en otro o el mismo?

30/06/16: JB: (Marcado como resuelto)

INTERCAMBIO 3°S: #Foto

27/06/16: JB: (Texto seleccionado “grandeza”) la foto dejamos esta o la cambiamos?

En #MásProlijo JB elabora una propuesta acerca de la organización del trabajo práctico: propone cambiar el formato original (una pregunta, una respuesta) tal vez más ligado al cuestionario escolar, por una estructura diferente (primero todas las preguntas, luego todas las respuestas). Si bien MT manifiesta algunas dudas y se distancia de la opinión de JB, finalmente lo acepta, aduciendo el criterio de la prolijidad. En #ConsignasYRespuestas, MT hace una propuesta a través de un acto de habla indirecto (una pregunta) acerca de la opinión de los compañeros en relación con un cambio en la tipografía, pero no obtiene respuesta y por lo tanto no realiza la modificación. Finalmente, en #Foto JB consulta con sus compañeros si debían dejar la imagen que habían colocado (una fotografía de Mafalda) o sustituirla por otra. Como no obtiene respuesta, decide dejar esa imagen y agrandar su tamaño para que ocupe todo el ancho de la página.

⁶² Los estudiantes de los tres casos analizados, durante su recorrido por el sistema educativo han utilizado las aplicaciones del paquete de Microsoft Office (entre ellas Microsoft Word) y por lo tanto podemos inferir que sus conocimientos en el manejo de estas interfaces proporciona un bagaje a la hora de utilizar las herramientas de edición que proporciona Google Drive.

A pesar de que, como dijimos en los capítulos anteriores, la escritura digital favorece la combinación de diversos modos semióticos en la producción de textos multimodales (Kress, 2003; Jewitt, 2009), en los casos 4°S y 4°T no encontramos prácticamente intercambios en relación con el formato de los escritos. En el caso 4°S no hallamos ningún intercambio acerca de la tipografía o de la organización textual del trabajo, lo que puede deberse a que se trataba de un texto escrito para preparar un material audiovisual. Entendemos, entonces, que es percibido por los estudiantes como un texto de apoyo y por eso no se detienen específicamente en el formato del documento. En el caso 4°T, los únicos intercambios que encontramos relacionados con el formato del texto se limitan a la separación entre palabras y la división en párrafos, y son exclusivamente pares sugerencia-aceptación/rechazo, sin intervenciones lingüísticas, como vemos a continuación:

INTERCAMBIO 4°T: E

26/09/16: AT: (Sugerencia. Añadir párrafo)

27/09/16: GA: (Sugerencia rechazada)

INTERCAMBIO 4°T: AR

26/09/16: AT: (Sugerencia. Eliminar espacio)

26/09/16: GA: (Sugerencia aceptada)

En el intercambio E, AT sugiere insertar un salto de párrafo (después de un punto y aparte) para separar un párrafo en dos, pero GA rechaza la sugerencia lo que muestra que tienen diferentes concepciones de lo que es un párrafo. En el intercambio AR, AT sugiere eliminar un espacio extra entre palabras y es aceptado por GA.

El análisis de estos intercambios en los tres casos nos permitió observar que el formato, que resulta un tema de discusión y negociación para los estudiantes de 3°S, no lo es en la misma medida para los estudiantes de 4°S y 4°T. En el caso 3°S los intercambios giran en torno de los colores, la organización y la prolijidad del escrito, pero en el caso de los estudiantes de 4°S no se detienen en eso y los estudiantes de 4°T solamente intercambian a través de las opciones interactivas de la plataforma criterios sobre la organización en párrafos y los espacios entre las palabras.

Al igual que en las páginas anteriores, podemos considerar que la utilización de diversos recursos semióticos se debe a la elección de un estilo particular por parte de los estudiantes como una forma de construir una imagen social particular. En este sentido, sostenemos que las elecciones que hacen los participantes en cuanto al formato

de sus escritos es significativa, dado que buscan expresar así distintos sentidos sociales. El hecho de que haya más discusiones entre las estudiantes del caso 3°S muestra que le dan más importancia a cómo el formato las configura como estudiantes y qué puede decir este formato sobre ellas. En este sentido, muestra una preocupación por la presentación de un trabajo creativo, a la vez que prolijo y personalizado – en algún aspecto– que no hallamos en los intercambios de los otros grupos.

A partir del análisis en este apartado podemos decir que el nivel escolar y el tipo de consigna y de trabajo práctico orientan los temas en debate en los intercambios. Respecto del contenido del trabajo práctico hallamos que la mayor preocupación de los estudiantes de 3°S es lograr respuestas correctas de acuerdo con las consignas del trabajo práctico. En cambio, los estudiantes de 4°S se preocupan más por la coherencia y el avance de la historia, y entre los estudiantes de 4°T la preocupación está relacionada con los requerimientos académicos y la validez de los datos. Respecto de los intercambios metalingüísticos, observamos que mientras que hay poca discusión en el caso 3°S, en el caso 4°S la discusión se centra en la adecuación al estilo del guion y en el caso 4°T en los intercambios metalingüísticos se problematiza la adecuación de las expresiones a un determinado registro académico. Entendemos que esto se relaciona con tipo de texto que están escribiendo: un trabajo de carácter literario genera mayor creatividad y disidencia ente las posibles expresiones, mientras que un trabajo académico, como es un informe de investigación, se detiene en la relación de las palabras con aspectos teóricos del texto y con su hilo argumental. En cuanto al formato, observamos que las estudiantes de 3°S se preocupan por los colores y la prolijidad del escrito, su organización interna y buscan elaborar un material de lectura agradable en términos visuales. En cambio los estudiantes de 4°S y 4°T no discuten prácticamente acerca del formato. Vinculamos esta diferencia con el tipo de consigna a resolver: el hecho de que el trabajo práctico de 3°S incluyera cuadros, preguntas, respuestas y una imagen, favorece la reflexión sobre el carácter multimodal del texto y la preocupación por el formato. En cambio en los documentos de 4°S y 4°T, un guion para un cortometraje y un trabajo de investigación, no generan este tipo de discusiones. Es necesario hacer una aclaración en este punto: no consideramos que el hecho de que no se hayan producido intercambios acerca del formato manifieste que no hubo preocupaciones al respecto, sino solamente

que el formato no constituye un tema sobre el cual intercambiar, discutir o negociar. En los próximos capítulos volveremos sobre esto.

Discutir, negociar, acordar: intercambios para escribir en línea con otros

En los apartados de este capítulo hemos descrito, categorizado y analizado distintos aspectos de los intercambios que los estudiantes producen durante sus procesos de escritura digital y colaborativa. A partir de esto, podemos hacer algunas observaciones a modo de resumen para retomar y discutir algunos trabajos ya presentados.

En el primer apartado describimos los tipos de eventos comunicativos (comentarios y/o sugerencias) que llevan adelante los participantes en cada caso y observamos que las interacciones siguen algunos patrones asociados a las conversaciones en pantalla (brevedad, falta de cierre, etc.). Además, señalamos que el mecanismo para realizar comentarios en Google Drive lleva a que se produzcan intercambios cortos y centrados exclusivamente en aspectos específicos del texto. Por otra parte, los intercambios en los que se discuten cuestiones relacionadas con la interfaz nos permitieron observar un proceso inicial de experimentación con la plataforma, que llevará – eventualmente – a su apropiación. En el segundo apartado examinamos las principales funciones de los intercambios a la hora de realizar una actividad de escritura digital y colaborativa: organizar la tarea de escribir y salvar los desacuerdos. El análisis nos permitió afirmar que el nivel escolar y el tipo de consignas desarrolladas influyen en cómo los estudiantes interactúan para llevar adelante estas funciones. En relación con esto, pudimos observar que los estudiantes de nivel secundario (casos 3°S y 4°S) realizan un trabajo más compartido y de carácter más colaborativo porque se apoyan entre ellos, se consultan y buscan sus opiniones; en cambio, los estudiantes de nivel superior realizan un trabajo cooperativo más que colaborativo, en el que, aunque contribuyen a la producción de un trabajo final grupal, trabajan de manera más autónoma, con menos intercambios lingüísticos y más intercambios basados en las herramientas de interacción automática que ofrece la plataforma. En el tercer apartado nos detuvimos en las temáticas negociadas por los participantes durante el proceso de escritura digital y colaborativa y observamos, también, diferencias según el nivel escolar y el tipo de consigna: en el caso 3°S se discute especialmente el contenido y el formato del trabajo, en el caso 4°S se discute fundamentalmente sobre la historia creada y el lenguaje utilizado, y en el caso 4°T la mayor cantidad

de intercambios se produce en relación con la adecuación de las expresiones lingüísticas al discurso académico y la precisión en el análisis de los datos. En los apartados dos y tres observamos que entre los estudiantes de nivel secundario (3°S y 4°S) existen más estrategias mitigadoras con los compañeros que en el caso 4°T y también observamos que, en sus intercambios, estos estudiantes recurren a expresiones lingüísticas que remiten a un estilo adolescente (Eckert, 2003, 2004). Estas observaciones nos permiten proponer una diferencia en cuanto a los intereses particulares de cada grupo: centradas en mantener y reforzar los vínculos grupales e identitarios en los casos 3°S y 4°S, y con foco prioritario en la resolución de la actividad en el caso 4°T.

A partir de los resultados que presentamos en este capítulo podemos discutir algunos trabajos reseñados en los antecedentes. En primer lugar, podemos afirmar que Google Drive es una plataforma que facilita la escritura digital y colaborativa en la medida que no solamente habilita un espacio para la escritura sino también espacios interactivos para que los participantes se comuniquen entre sí. En este sentido coincidimos con lo propuesto por Valente (2016), quien sostiene que es un dispositivo tecnológico que facilita las interacciones a la hora de realizar un trabajo de escritura y que posibilita la fluidez en los intercambios entre los estudiantes. El agregado que hacemos es que este medio digital influye en las interacciones que los participantes llevan a cabo, ya que por sus potencialidades y características habilita ciertas formas de participación (y no otras). Por ejemplo, Google Drive promueve la participación colaborativa en la escritura: por un lado, habilita la incorporación de comentarios a partir de fragmentos textuales; por otro lado, permite trabajar con el modo *sugerencia*, que introduce modificaciones que deben ser aceptadas (o no) por otros participantes. Sin embargo, esta plataforma, al momento de escritura de la tesis, no habilita la inclusión de mensajes multimodales (audios y/o videos) en los comentarios de los participantes.

En segundo lugar, podemos hacer algunas observaciones sobre las interacciones para discutir los trabajos sobre la comunicación entre estudiantes en la escritura colaborativa. Si bien Erkens, Jasper, Pragsma y Kanselaar (2005) señalan que el diálogo y la colaboración en las instancias de planificación resultan cruciales para la calidad del texto escrito, solo en el caso 4°S registramos interacciones en la planificación; en los casos 3°S y 4°T no se registran intercambios en los documentos que dieran cuenta de esa etapa, que puede haber estado ausente o bien se puede haber dirimido en otros espacios

(presenciales o digitales). Por otro lado, las intensas negociaciones en el proceso de planificación en el caso 4°S no muestran ser determinantes para la escritura final del trabajo práctico, ya que constituían procesos de “lluvia de ideas” o de exhortaciones para comenzar a escribir, más que un intercambio en el que se planificara el texto⁶³. Por otro lado, debemos señalar que los resultados hallados son coincidentes con los de Janssen, Erkens, Kirschner y Kanselaar (2012) ya que durante los tres subprocesos de la escritura digital colaborativa (planificación, redacción y revisión) se producen intercambios. Además, encontramos actividades relacionadas con la discusión del contenido y la regulación de las actividades relacionadas con la tarea; sin embargo, en nuestro corpus no hallamos intercambios específicamente centrados en actividades sociales (charlar y bromear) y tampoco regulación de este tipo de actividades sociales. En realidad, en nuestro corpus, más que como un fin en sí mismo, las bromas y las charlas son parte de los intercambios para negociar ideas. En efecto, observamos que los comentarios humorísticos y las bromas que registramos en todos los casos están en función de atenuar la carga negativa de ciertas críticas o imposiciones.

En tercer lugar, podemos decir que los resultados que presentamos en este capítulo son coincidentes con lo observado por Davoli, Monari y Eklundh (2009) quienes sostienen que la interacción durante el proceso de escritura digital y colaborativa incide positivamente no solo en el tiempo que se le dedica a las actividades de *feedback* y revisión, sino también en la atención que se le presta al estilo y al contenido de la escritura. En este sentido, también son coincidentes con lo propuesto por Ferrari y Bassa (2017) acerca de que la escritura digital y colaborativa favorece la reflexión sobre el lenguaje en relación con la sintaxis, el léxico, la ortografía y la puntuación (como vimos en #ObraEscrita, #DeNovela y #PorLoTanto). A esto aportaríamos que la escritura digital y colaborativa, además, favorece el trabajo sobre el formato del texto, por las potencialidades que brindan las plataformas y aplicaciones digitales para editar los documentos.

Por otra parte, la utilización de diversas estrategias de mitigación en la negociación de determinados aspectos demuestra la validez de lo señalado por Ferrari y Bassa (2017) acerca de que los estudiantes movilizan diversos recursos relacionados con la modalización y la evaluación para realizar comentarios metadiscursivos sobre el texto

⁶³ Volveremos sobre esto en el capítulo 6, cuando nos ocupemos de la problemática de los roles de los sujetos en el proceso de escritura digital.

que escriben. El análisis desarrollado en este capítulo permite ampliar esa observación: los estudiantes no solamente recurren a estrategias de la modalización y la evaluación para hacer comentarios metadiscursivos, sino también para organizar la escritura, salvar desacuerdos y negociar el contenido, el lenguaje y el formato de sus escritos. En este aspecto, agregamos el uso recurrente de formas lingüísticas compartidas y de un estilo adolescente (en los casos 3°S y 4°S) para reforzar los vínculos interpersonales en los procesos de revisión y evaluación de los escritos.

Algunos aspectos han quedado sin ser estudiados en este capítulo, por ejemplo, los referidos a los repertorios utilizados por los estudiantes en sus intervenciones. Estos temas, junto con la distribución de roles en el proceso de escritura digital y colaborativa serán abordados en el capítulo quinto, pero antes debemos estudiar las sucesivas versiones y revisiones en el escrito, como haremos en el próximo capítulo.

Capítulo 4. *Reviso ergo sum*: procesos de escritura y revisión en los textos digitales y colaborativos

La escritura se exhibe como un conjunto de procesos recursivos en los que escritura y lectura entablan un juego dialéctico sostenido que rompe con la ilusión de una marcha unidireccional: “escritura” resulta ser sinónimo de “reescritura”.

Élida Lois

Lois (2001) señaló que los dispositivos electrónicos revisten gran interés para la investigación genética ya que permiten tener un conjunto de documentos disponibles en la memoria de un dispositivo que se pueden activar en la pantalla para reconstruir la dinámica misma de la escritura. Por eso, en este capítulo estudiaremos específicamente los procesos de escritura digital y colaborativa apelando a la mirada procedimental de la crítica genética gracias al registro de los distintos momentos de textualización almacenados en Google Drive. El análisis nos permitirá (a) dar cuenta de las dinámicas particulares de cada caso en cuanto a la escritura, la revisión y la planificación; (b) reconstruir el proceso de escritura digital y colaborativa a través de la observación de distintas versiones de los documentos virtuales y detenernos específicamente en las revisiones que se llevan a cabo; (c) estudiar las reformulaciones que realizan los estudiantes adelante los estudiantes en relación con la construcción de una voz particular; y finalmente, (d) investigar en qué sentido[s] y en qué medida las particularidades de las tecnologías digitales hacen posibles ciertas prácticas de escritura colaborativa.

Este capítulo se estructura de la siguiente manera: en el primer apartado nos detenemos en el análisis del proceso de escritura, allí damos cuenta de las formas de trabajo que emplean los estudiantes y de sus dinámicas de producción textual. En el segundo apartado nos enfocamos particularmente en las revisiones que se llevan adelante en cada caso sobre el contenido, el lenguaje y el formato. En el tercer apartado nos vamos a centrar en cómo los estudiantes buscan construir una voz particular en sus escritos a través de distintas reformulaciones. Por último, en el final del capítulo revisamos las observaciones hechas para discutir algunos antecedentes en la investigación.

Escritura digital y colaborativa: ¿cómo trabajar con otros?

En este apartado recurrimos a las categorías conceptuales que Posner y Baeker (1992) y Lowry, Curtis y Lowry (2004) para observar cómo los estudiantes llevan a cabo el proce-

so de escritura digital y colaborativa en cada caso. Los autores sostienen que existen distintas *formas de trabajo* según la sincronía y la proximidad entre los participantes: trabajo *cara a cara* (mismo tiempo y mismo lugar), *asincrónico en el mismo lugar* (pero en diferentes momentos), *sincrónico distribuido* (mismo momento y diferentes lugares) y *asincrónico distribuido* (distintos lugares y tiempos de trabajo). En esas formas de trabajo pueden desarrollarse distintas *estrategias de producción textual*: un *escritor individual* (una persona escribe el documento y los otros lo asisten); un *escriba* (un miembro del equipo escribe lo que el grupo decide de forma grupal); *escritores separados con escritura secuencial* (cada miembro escribe una parte del documento de forma secuencia); o con *escritura en paralelo* (cada miembro escribe en paralelo una parte del trabajo); *escritura conjunta* (los participantes elaboran conjuntamente toda la redacción). Además, en el proceso se combinan algunas *formas de control*⁶⁴: *control centralizado*, cuando una persona controla el avance del documento, *relevos en el control* si los participantes se turnan para controlar el documento, *independiente*, cuando cada miembro del equipo trabaja en partes separadas del documento y *control compartido*, si los miembros participan de manera igualitaria en el acceso y el control del material. En este capítulo, a su vez, proponemos una clasificación particular de las formas de control del documento, considerando los elementos revisados del texto: proponemos que existen dos formas de control: *control microtextual*, cuando los estudiantes controlan pequeñas porciones del texto escrito, y *control macrotextual*, cuando los estudiantes se enfocan en revisar aspectos globales del documento.

En los tres casos la tarea implicaba realizar el trabajo práctico en un documento de Google Drive y esto determinó que no estuvieran disponibles para los estudiantes ciertas formas de trabajo (cara a cara y asincrónico en el mismo lugar⁶⁵). Gracias al historial de versiones de Google Drive podemos observar y contabilizar las formas de trabajo, como presentamos en la próxima tabla⁶⁶:

⁶⁴ Según el modelo cognitivo del procesamiento escritor, existiría un proceso de control que afecta a los tres subprocesos y que determina que estos puedan producirse de diferentes formas y en cualquier momento del proceso de escritura (Flower y Hayes, 1981).

⁶⁵ Esto no significa que no se hayan realizado algunos de los subprocesos de la escritura de forma presencial, por ejemplo, si los estudiantes realizaron actividades de planificación cara a cara.

⁶⁶ El historial de versiones de Google Drive muestra el horario en el que los participantes acceden a los documentos y realizan modificaciones sobre él: de esta manera sabemos qué participantes están conectados y trabajando al mismo tiempo. Los datos que presentamos en la tabla 4 fueron elaborados a partir de la contabilización (suma) del tiempo que los participantes trabajaron en el archivo. Estas cifras refle-

Formas de trabajo (en minutos)	Sincrónico Distribuido	Asincrónico Distribu- do	Total
3°S	336 minutos aprox.	150 minutos aprox.	486 minutos aprox.
4°S	194 minutos aprox.	41 minutos aprox.	235 minutos aprox.
4°T	-	1086 minutos aprox.	1086 minutos aprox.
Tabla 4: Formas de trabajo			

En la tabla 4 volcamos los datos del tiempo aproximado que los participantes utilizaron en cada una de las formas de trabajo: *sincrónico distribuido*, cuando dos (o más) participantes trabajan desde su computadora pero al mismo tiempo en la escritura, y *asincrónico distribuido*, cuando los participantes trabajan desde sus computadoras pero en distintos momentos. Los estudiantes de 3°S trabajaron 336 minutos aproximadamente (el 69% del tiempo) con la modalidad de trabajo sincrónico distribuido y el 31% restante con trabajo asincrónico distribuido. Los estudiantes de 4°S trabajaron 235 minutos aproximadamente, el 83% del tiempo fue utilizado en trabajo sincrónico distribuido y el 17% restante en trabajo asincrónico distribuido. A diferencia de los estudiantes de nivel secundario que recurrieron a las dos formas de trabajo, en el caso 4°T los estudiantes trabajaron durante 1086 minutos, pero siempre en la modalidad de trabajo asincrónico distribuido. Asimismo, se puede ver que el tiempo utilizado por los estudiantes de 4°T duplica el de los estudiantes de 3°S y cuadriplica el de los estudiantes de 4°S: lo que no solamente se puede explicar por la diferencia en cuanto a la complejidad de las consignas, sino también por cómo los estudiantes trabajan en la redacción de los escritos en los distintos niveles académicos.

Como ya señalamos, las formas de trabajo pueden combinarse con distintas estrategias de producción textual y formas de control del documento. En el caso 3°S hallamos que conviven distintas estrategias: la *escritura separada en paralelo*, cuando cada uno de los participantes trabaja en una porción textual diferente y también la *escritura separada secuencial*, cuando cada uno trabaja de manera autónoma pero secuencialmente sobre el mismo fragmento. A continuación podemos ver algunos ejemplos de estas estrategias.

jan un cálculo aproximado del tiempo que los participantes trabajaron en los documentos introduciendo fragmentos, revisando el texto o realizando modificaciones.

EJEMPLO A- 3°S: Escritura separada en paralelo	
Fecha	Estrategias de Trabajo
27/06/16- 16:16	CM escribe su opinión acerca de la Salida didáctica realizada
	MT trabaja en el punto e, sobre las esculturas de Parque Lezama
	JB trabaja en el punto de investigación sobre Mafalda

EJEMPLO B- 3°S: Escritura separada secuencial	
Fecha	Estrategias de Trabajo
22/06/16: 15:33	LZ completa una parte del cuadro comparativo, específicamente sobre el personaje “El Negro”
22/07/16: 19:55	MT completa la parte del personaje de “La Yoli” en el mismo cuadro comparativo
23/06/16: 14:05	JB completa la comparación de “El Negro” en el cuadro comparativo

En el ejemplo A, CM, MT y JB trabajan de forma sincrónica y conjunta en el trabajo práctico, pero la estrategia es de escritura en paralelo, es decir que cada una trabaja en una sección diferenciada. El B, en cambio, se trata de un ejemplo de la estrategia de trabajo secuencial, en la que las participantes trabajan sobre la misma porción textual pero de manera secuencial: LZ escribe una parte del cuadro, luego MT escribe sobre otro personaje y, finalmente, JB trabaja sobre lo escrito por LZ. También en 3°S registramos algunos episodios que pueden interpretarse como la estrategia del escriba, es decir, cuando un participante escribe algo que ha sido acordado por el grupo. En el intercambio #MuyJoven del capítulo anterior MT hacía una sugerencia para completar una consigna y, a continuación, JB le pedía que hiciera esa modificación: a partir de ese acuerdo MT se convierte en escriba. Respecto del control, pudimos observar que existe una combinación entre una forma de control independiente en la que cada participante controla de forma separada secciones del documento, junto con una forma de control compartido, en el cual los participantes acceden todos al documento y controlan su progresión y adecuación mayormente en el nivel microtextual y menos en el nivel macrotextual.

En el caso 4°S también los estudiantes apelan a distintas estrategias de producción textual: escritura secuencial, escritura paralela y escritura conjunta. A continuación presentamos algunos ejemplos:

EJEMPLO C- 4°S: Escritura separada secuencial	
24/08/16: 18:30	FC escribe esto: “Mario sale con la Psicóloga y se enamora de ella.”
25/08/16. 18:58	RV reformula lo anterior y pone esto: “Mario sale con la Psicóloga y empieza a ver que tenían los mismos gustos y sin saber el se enamora de ella”

25/08/18:59	SS corrige la ortografía de lo anterior, que queda así : Mario sale con la Psicóloga y empieza a ver que tenían los mismos gustos y sin saber él se enamora de ella
-------------	---

EJEMPLO D- 4ºS: Escritura separada en paralelo	
25/08/16:	VF trabaja en la revisión de la escena quinta.
18:58	RV trabaja en la revisión de la escena sexta.
	SS trabaja en la revisión de la escena séptima.

EJEMPLO E- 4ºS : Escritura en conjunto	
24/08/16: 18:04	Los estudiantes trabajan sobre esta frase en la primera escena <i>Elena</i> esperaba ansiosa a su marido, con una cena para festejar su primer aniversario. <u>El cuando llegó cansado de su trabajo no prestó atención a la sorpresa que le había hecho su mujer pero aún así decidió tratarla mal ya que había tenido un mal día</u>
	VF: escribió “Elena” (en cursiva)
	RV: escribió “No prestó atención” (en negrita)
	SS: escribió “El cuando llegó cansado de su trabajo la sorpresa que le había hecho su mujer pero aún así decidió tratarla mal ya que había tenido un mal día” (subrayado)

El C es un ejemplo de la estrategia de escritura separada secuencial, ya que los estudiantes VF, RV y SS trabajan con el mismo material textual pero en distintos momentos; primero FC escribe una oración sintética que resume una idea para el cortometraje, luego RV reformula esa frase y agrega información que contribuye con la elaboración del trabajo y, en un tercer momento, SS corrige la ortografía de lo producido por RV. En el ejemplo D, por su parte, VF, RV y SS trabajan de forma paralela sobre diferentes porciones textuales: VF en la revisión de la escena quinta, RV en la revisión de la escena sexta y SS en la revisión de la escena séptima. Finalmente, en el ejemplo E vemos una escena de escritura conjunta, en donde VF, RV y SS trabajaban colaborativamente en la escritura de un mismo fragmento. Respecto del control del documento observamos que se combinan dos formas de control: control independiente en algunos momentos, ya que los participantes pueden acceder al escrito de manera autónoma y revisarlo de manera paralela, y control compartido en otros momentos cuando los participantes negocian de manera interactiva específicamente las revisiones que deben hacer. A su vez, en el documento de 4ºS se combinan formas de control y revisión microtextual, con otras de control macrotextual, como desarrollaremos en los próximos apartados.

En el caso 4°T la estrategia que primó fue la escritura separada y secuencial, en la que los participantes trabajaban en forma secuencial en distintas secciones del trabajo de investigación, como se observa en los próximos ejemplos:

EJEMPLO F- 4°T: Escritura separada	
17/08/16: 22:49	GA escribe las secciones “Introducción” y “Objetivos”
18/08/16: 14:35	GA escribe la sección “Marco Teórico”
21/08/16: 21:39	AT escribe la sección “Metodología”

EJEMPLO G- 4°T: : Escritura separada secuencial	
24/08/16: 15:22	GA escribe un párrafo más en la sección “Introducción” “Resulta fácilmente verificable que los hablantes del español rioplatense suelen alternar entre el uso del presente del indicativo, del subjuntivo o del condicional en dichas oraciones, usando discriminadamente las opciones que ofrece el sistema según variables sociales, con el fin de transmitir distintos significados.”
25/09/16: 20:28	AT revisa ese párrafo y elabora los siguientes cambios: Resultados arrojados demuestran verificable que los hablantes del español rioplatense suelen alternar entre ellos uso del presente del indicativo, del pretérito del subjuntivo o del condicional en dichas oraciones, us . No obstante el hablante utilizando and discriminadamente las opciones que ofrece el sistema, según insusceptibles a las variables sociales, con manifiesta el fin objetivo de transmitir distintos significados sujeto a determinados contextos posibles

En el ejemplo F, GA y AT trabajan en la escritura del trabajo de manera separada y cada uno en una sección distinta: GA escribe párrafos para las secciones “introducción”, “objetivos” y “marco teórico” y AT escribe un párrafo para la sección “metodología”. Por otro lado, el ejemplo G muestra trabajo separado pero secuencial: los participantes trabajan sobre la misma porción textual pero en distintos momentos: GA escribe un párrafo más para la “Introducción” y, al día siguiente AT lo revisa y realiza algunas modificaciones. Con respecto al control observamos que se combina el control con relevos, en el cual los participantes, acceden al documento en diferentes momentos para controlarlo y revisarlo, aunque también se recurre al control centralizado por GA, algo que puede inferirse del hecho de que AT trabaje en ocasiones con la posibilidad de hacer “sugerencia”. Como en el caso 4°S, aquí también los estudiantes controlan tanto elementos microtextuales como elementos macrotextuales.

Además de las diferencias en cuanto a las formas de trabajo y a las estrategias de producción textual, también podemos observar una diferencia respecto del subproceso de redacción en cada caso, que muestra la influencia de la consigna en el avance

del proceso de escritura: en el caso 3°S los estudiantes realizan las consignas del trabajo práctico sin seguir un orden determinado y en ocasiones sin respetar el orden de las preguntas. En general, esto se produce de modo espontáneo: los participantes se auto-seleccionan para responder una parte o la totalidad de alguna de las consignas del trabajo práctico y avanzan en la escritura. En el trabajo de 4°S, en cambio, el proceso de escritura es en general por etapas sucesivas y ordenadas cronológica y linealmente, lo que puede deberse a que están escribiendo el guion de un cortometraje y el ritmo lineal de la narración resulta influyente en la escritura. Finalmente, en el caso 4°T los estudiantes, al igual que los del caso 3°S, trabajaron por secciones⁶⁷: cada uno selecciona un apartado y avanza en su proceso de redacción. Sin embargo, a diferencia del caso 3°S, en general los estudiantes de 4°T siguen el orden del trabajo práctico (comienzan por la introducción y en el final escriben las conclusiones), lo que puede explicarse por el tipo de consignas: mientras que las de 3°S no seguían un orden determinado, el trabajo de investigación de 4°T sí tenía un orden lógico: los datos y el análisis necesariamente preceden a las conclusiones.

En este primer apartado pudimos observar que existe variación entre los casos estudiados respecto de las formas de trabajo: mientras que los estudiantes de nivel secundario (casos 3°S y 4°S) combinan formas de escritura sincrónicas con asincrónicas, esto no se registra entre los estudiantes de nivel superior (caso 4°T), en cuyo documento solamente observamos formas de trabajo y colaboración asincrónica y separada. Podemos suponer que esta diferencia obedece a una forma de distribución y organización del tiempo entre los estudiantes: los de nivel secundario por compartir un horario de cursada y tener horarios curriculares y extracurriculares similares, pueden coincidir en el tiempo asignado para realizar el trabajo práctico. En cambio, los estudiantes de nivel superior (en especial del último año) en general tienen compromisos familiares o laborales que pueden influir en el tiempo del que disponen para dedicarle a un trabajo de investigación. Estas condiciones afectan la manera en la que los estudiantes participan en la escritura de los trabajos prácticos: las formas de trabajo sincrónicas habilitan mayor variedad de estrategias para la producción textual. Entre los estudiantes de nivel secundario se producen episodios de escritura separada en paralelo, escritura separada

⁶⁷Como se puede ver en el Anexo I, se pautaron en la consigna las secciones del trabajo de investigación: introducción, marco teórico, metodología, datos, etc.

secuencial, estrategia del escriba y escritura conjunta. En cambio, entre los estudiantes de nivel superior solamente pudimos observar estrategias de escritura separada y secuencial. Estos resultados son coincidentes con lo que observamos en el capítulo anterior respecto de las interacciones entre los participantes: mientras que los estudiantes de nivel secundario desarrollan un trabajo de tipo colaborativo, los estudiantes de nivel superior trabajan de manera más autónoma, cooperando frente algunas dificultades y revisiones pero resolviendo de manera individual diferentes secciones del trabajo práctico.

Asimismo, hallamos diferencias en cuanto a las formas de desarrollar el proceso de escritura digital y colaborativa ligadas al tipo de texto y a las consignas: si bien en los tres casos encontramos recursividad en cuanto a los subprocesos de planificación, redacción y revisión, observamos diferencias respecto a la redacción. Mientras que aquellos estudiantes cuyos trabajos tienen secciones diferenciadas (casos 3°S y 4°T) avanzan de manera discontinua, dividiendo el trabajo y avanzando en paralelo, los trabajos que implican un orden lineal (4°S) se desarrollan de manera sucesiva respetando el orden del escrito y de la historia. Asimismo, en el trabajo de 3°S donde las consignas no están relacionadas inextricablemente, el orden que siguen los estudiantes es aleatorio; en cambio, en el trabajo de 4°T como algunas secciones dependían de otras, se respeta – en general– ese orden durante el proceso de la escritura.

Por último, podemos señalar que en los tres grupos se combinan distintas formas de control: control compartido, cuando los estudiantes controlan de manera sincrónica el avance del documento, control con relevos, cuando los estudiantes se turnan para controlar el documento, y control independiente, cuando cada estudiante controla una porción del documento. Asimismo, hemos observado que en los tres casos los estudiantes combinan formas de control micro y macrotextuales, lo que será profundizado en los próximos apartados.

Revisar la escritura: ¿qué mirar y para qué?

En este apartado nos concentramos específicamente en el subproceso de revisión que llevan adelante los estudiantes e intentamos determinar si existen diferencias respecto de las revisiones operadas en relación con el nivel escolar de los participantes y con las consignas dadas. Si bien consideramos la conceptualización de Scardamalia y Bereiter

(1992) acerca de las revisiones cosméticas/superficiales y profundas, y el aporte de Alvarado (2001) sobre las revisiones que llevan adelante los escritores novatos y los expertos, en esta tesis preferimos hablar de: (a) *revisiones microtextuales*, en las que se mejora el estilo y los aspectos gramaticales y ortográficos, y por eso se tratan mayormente de operaciones de sustitución léxica y/o corrección ortográfica en el nivel oracional; y (b) *revisiones macrottextuales* en las que se busca adecuar el texto a requerimientos genéricos y/o en cuanto al contenido y, por eso, involucran operaciones de sustitución, ampliación o expansión, reducción y movimiento de fragmentos (oraciones o párrafos) del escrito.

Siguiendo los conceptos de Bessonnat (2000) distinguimos entre las operaciones de revisión, corrección y reformulación o reescritura; como dijimos en el segundo capítulo: la *revisión* es la operación de relectura que habilita las operaciones de corrección y reformulación, pero solo puede inferirse a partir de ellas; por su parte, la *corrección* implica confrontar un texto con una norma externa a partir de la cual se lo juzga; y finalmente, la *reformulación – o reescritura–* es una operación lingüística mediante la cual se produce un enunciado semánticamente equivalente a partir de un enunciado fuente, pero esto implica necesariamente una mejoría o la confrontación con normativas externas⁶⁸. A continuación nos detendremos en los procesos de revisión de los escritos en los tres casos, centrándonos en las revisiones sobre el contenido, el lenguaje y el formato de los escritos. Como señalamos en el capítulo anterior, presentamos con fines analíticos una división entre revisiones sobre el contenido y revisiones sobre el lenguaje, que –insistimos– no siempre es tan clara, en tanto la revisión sobre el lenguaje, es en algún punto, una revisión sobre el contenido de los escritos. Sin embargo, más allá de esta observación teórica y metodológica, no deseamos esa categorización, porque nos permite enfocarnos en los aspectos esenciales que revisan los estudiantes en su proceso de escritura.

a. Caso 3°S: en busca de la respuesta correcta

Con el análisis del caso 3°S podemos postular que los estudiantes revisan específicamente las respuestas que están elaborando para cada una de las consignas planteadas,

⁶⁸ Bessonnat (2000) propone también diferenciar “reescritura” y “reformulación”, sin embargo en esta tesis no consideramos esta diferenciación conceptual puesto que entendemos que son operaciones suelen superponer.

y desarrollan revisiones de carácter macrotextual, centradas en el contenido del trabajo y su adecuación genérica, y revisiones de carácter microtextual centradas en aspectos léxicos y ortográficos.

En el caso 3°S hallamos situaciones en las que los estudiantes realizan revisiones sobre el contenido del trabajo práctico, lo que implica diferentes tipos de modificaciones. En este caso el trabajo sobre el contenido se puede pensar en términos de un proceso de compleción: las reformulaciones que se producen a partir de las revisiones macrotextuales buscan aumentar cuantitativa y cualitativamente la información aportada en las respuestas. A continuación presentamos algunos ejemplos que ilustran esto:

REVISIÓN 3°S: #ElParqueLezama		
22/06/16-15:45	23/06/16 -13:40	30/06/16 – 15:13
(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

REVISIÓN 3°S: #SuNombreSeDebe	
22/06/16- 16:01	23/06/16 -13.51
(LZ) Su nombre se debe al terrateniente de Salta José Gregorio de Lezama	(JB) Su nombre se debe al terrateniente de Salta José Gregorio de Lezama. Lezama había comprado el terreno a principios de 1857 para instalar su casa de veraneo. Su primera esposa, María Carolina de Álzaga, hizo traer colecciones de ejemplares de plantas exóticas de todas partes del mundo. Vivieron allí 17 años. Al fallecer su esposa, Lezama se casa con su cuñada, Ángela de Álzaga. Cuando Gregorio de Lezama fallece, su viuda cede el parque a la Municipalidad de Buenos Aires por una pequeña suma de dinero, con la condición de que fuera un lugar público y que llevara el nombre de su marido.

En #ElParqueLezama se lee el proceso de revisión de la respuesta a la pregunta por la localización del Parque: en un primer momento LZ responde y a pesar de que su respuesta es correcta se producen sucesivas reformulaciones en las que JB y MT aportan mayor cantidad de información (“barrio tradicional”) y con mayor precisión (calles que delimitan el Parque, por ejemplo). En la revisión #SuNombreSeDebe registramos un proceso similar: LZ había respondido de forma breve y correcta la pregunta por el motivo del nombre del Parque, pero JB agrega un párrafo que suma información acerca del Teniente Lezama. En los dos casos este proceso puede ponerse en relación con la práctica de “copiar y pegar” muy frecuente a la hora de resolver consignas que solo implican

la reproducción de piezas informativas. Para este tipo de actividades, internet funciona como un repositorio de información del que los estudiantes pueden fácilmente “copiar” y agregar en sus escritos a partir de la función “pegar”.

Sin embargo, la práctica de “copiar y pegar” puede generar párrafos repetitivos o inadecuados. Por eso, se producen también operaciones de reformulación macrotextuales para evitar las redundancias informativas y producir un texto organizado, como leemos en la respuesta a la consigna que solicitaba la investigación sobre un personaje de “El Paseo de la Historieta”. Si bien en las primeras formulaciones las estudiantes suman información sobre Mafalda, la tira y Quino, JB produce, finalmente, un proceso de reformulación que implica un ordenamiento de la respuesta, como podemos ver a continuación⁶⁹:

REVISIÓN 3°S: #Mafalda	
27/6/16- 15:41	27/06/16 – 16:06 a 16:09
(MT) El 29 de Setiembre de 1964 debutó oficialmente como tira "Mafalda", en la revista "Primera Plana"; sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963. Según Joaquín Salvador Lavado (Quino), autor de "Mafalda", y dueño de una genuina modestia, todo empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza: "En realidad Mafalda iba a ser una historieta para promocionar una nueva línea de electrodomésticos llamada Mansfield. La agencia Agnes Publicidad le encargó el trabajo a Miguel Brascó, pero como él tenía otros compromisos, me lo pasó a mí. Esto fue en 1963. Pero la campaña nunca se hizo y las ocho tiras que dibujé quedaron guardadas en un cajón. Hasta que al año siguiente Julián Delgado, secretario de redacción de "Primera Plana", me pidió una historieta. Entonces rescaté esas tiras y bueno, ahí empezó todo. Mafalda cautivó a generaciones con su simpatía a lo largo y a lo ancho del planeta. Se hizo famosa a causa de la gracia de sus preguntas y comentarios, su inocencia, sus ideales libertarios, su inconformismo y sus ocurrencias."	(JB) El 29 de Setiembre de 1964 debutó oficialmente como tira "Mafalda", en la revista "Primera Plana"; sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963. Según Joaquín Salvador Lavado (Quino), autor de "Mafalda", y dueño de una genuina modestia, todo Mafalda es una nena curiosa, inquieta y terriblemente irónica, nacida de una típica familia porteña. En un cuerpo de niña despunta la rebeldía juvenil marcada por el progresismo. Pero Mafalda es una rebelde sensata, no es una destructora anárquica del mundo. <u>Es contestataria, con una cabeza abierta y propensa a filosofar a partir de cualquier hecho cotidiano.</u> Representa la aspiración <u>idealista y utópica</u> a hacer de éste un mundo mejor, aunque la envuelve el pesimismo y la preocupación en casi todo el tiempo debido a las circunstancias que lo aquejan inevitablemente. <u>empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza: "En realidad Mafalda iba a ser una historieta para promocionar una nueva línea de electrodomésticos llamada Mansfield. La agencia Agnes Publicidad le encargó el trabajo a Miguel Brascó, pero como él tenía otros compromisos, me lo pasó a mí. Esto fue en 1963. Pero la campaña nunca se hizo y las ocho tiras que dibujé quedaron guardadas en un cajón. Hasta que al año siguiente Julián Delgado, secretario de redacción de "Primera Plana", me pidió una historieta. Entonces rescaté esas tiras y bueno, ahí empezó todo.</u> Mafalda cautivó a generaciones con su simpatía a lo largo y a lo ancho del planeta. Se hizo famosa a causa

⁶⁹Presentamos la última versión modificada por MT y la última modificación hecha por JB

cias disparatadas. Estas fueron las características más salientes de su personalidad y lo que la despega del resto. Mafalda es un clásico, una obra maestra de la historieta.

Mafalda es una nena curiosa, inquieta y terriblemente irónica, nacida de una típica familia porteña. En un cuerpo de niña despunta la rebeldía juvenil marcada por el progresismo. Pero Mafalda es una rebelde sensata, no es una destructora anárquica del mundo. Es contestataria, con una cabeza abierta y propensa a filosofar a partir de cualquier hecho cotidiano. Representa la aspiración idealista y utópica a hacer de éste un mundo mejor, aunque la envuelve el pesimismo y la preocupación en casi todo el tiempo debido a las circunstancias que lo aquejan inevitablemente.

~~*de la gracia de sus preguntas y comentarios, su inocencia, sus ideales libertarios, su inconformismo y sus ocurrencias disparatadas. Estas fueron las características más salientes de su personalidad y lo que la despega del resto. Mafalda es un clásico, una obra maestra de la historieta.*~~

El autor de esta historieta es Joaquín Salvador Lavado, cuyo sobrenombre es Quino. nació el 17 de julio de 1932, aunque en los registros oficiales conste el 17 de agosto. En 1963, crea a Mafalda para una agencia de publicidad que no la utiliza. La tira aparece por primera vez el 29 de septiembre de 1965 en el semanario *Primera Plana* y en 1965, el diario *El Mundo* la comienza a publicar. A fines de 1967 se interrumpe la tira por la desaparición de *El Mundo*. Al año siguiente se reanuda en el semanario *Siete Días* y aparece por primera vez en Europa. en 1973 Quino entrega las últimas cuatro tira y hace que Mafalda y sus amigos se despidan. En 1981 se estrena Buenos Aires un largometraje de Mafalda, en 1989 se publica *Mafalda Inédita* y en 1992, *Todo Mafalda*.

La historia de Mafalda empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza.

En #Mafalda encontramos un proceso de revisión y reformulación en el que una de las participantes toma el control del texto y lo revisa, porque se había producido una superposición de ideas y de materiales textuales. En efecto, MT había incluido porciones textuales que contenían información sobre Quino, un testimonio acerca de la historia de la tira e información sobre el personaje de Mafalda. Luego, JB agrega un párrafo sobre Quino, en el que se repite parte de la información sobre la tira, por eso, reformula el texto: borra una parte de la historia de la tira (que se repetía), reorganiza el texto (ahora comienza con la información del personaje y luego avanza hacia la tira y el autor)⁷⁰ y, finalmente, quita el párrafo con la historia de la tira y deja el párrafo de Quino tras el de Mafalda. Asimismo, opera algunos recortes que le permiten borrar la información que considera accesoria o no tan importante y mueve una de las frases acerca del personaje al comienzo. Estas revisiones muestran un proceso de reformulación macrotextual que apunta a incorporar la información tomada de internet adaptándola a las características particulares de la respuesta en elaboración.

⁷⁰ Los movimientos textuales están marcados con subrayados en #Mafalda.

Por último, hallamos procesos de revisión macrotextual ligados a la justificación y el sustento de las ideas presentadas, como se puede leer a continuación:

REVISIÓN 3°S: #MabelFueBienRepresentada		
30/6/16- 14.22	30/6/16- 14.24.	30/6/16 – 14.26
(MT) Mabel fue bien representada ya que el personaje en los dos ámbitos (obra leída y presenciada) coinciden mucho entre sí en su forma de ser por ejemplo ella se muestra ser muy segura de lo que es en realidad	(MT) Mabel fue bien representada ya que el personaje en los dos ámbitos (obra leída y presenciada) coinciden mucho entre sí en su forma , no solo físicamente sino también en su personalidad de ser por ejemplo ella se muestra ser muy segura de lo que es en realidad .	(MT) Mabel fue bien representada ya que el personaje en los dos ámbitos (obra leída y presenciada) coinciden mucho entre sí , no solo físicamente sino también en su personalidad, ella se muestra ser muy segura de lo que es en realidad, y se muestran también los cambios que adquirió durante el exilio.

REVISIÓN 3°S: #AcordeASuTrabajo ⁷¹		
22/06/16- 15.31	23/06/16- 14:15	23/06/16- 14.25 a 14:31
(LZ) el negro no se vestía adecuadamente ya que su ropa no daba el aspecto de trabajador	(JB) La ropa del Negro no era acorde a su trabajo ya que, no tenía el aspecto de un mecánico. el negro no se vestía adecuadamente ya que su ropa no daba el aspecto de trabajador Tampoco daba la impresión de estar impaciente por irse a Norteamérica.	(MT) La ropa del Negro no era acorde a su trabajo ya que, no tenía el aspecto de un mecánico. Tampoco daba la impresión de estar impaciente por irse a Norteamérica. El negro fue caracterizado como un hombre muy joven eso le hizo perder más el sentido a la obra ya que la yoli fue representada más mayor.

En #MabelFueBienRepresentada se leen sucesivas revisiones hechas por MT acerca de la representación del personaje de Mabel en la obra teatral: en las reformulaciones MT agrega información que le permite no solamente completar la consigna sino especificar a qué se refiere con las observaciones hechas sobre el personaje y su representación. En #AcordeASuTrabajo, hallamos una reformulación operada por JB, quien retoma lo expresado por LZ, pero produce una serie de especificaciones: cambia el foco de la frase (de El Negro a su ropa) y agrega información que justifica las observaciones sobre la representación del personaje. Finalmente, MT incluye una frase en la que hace una crítica acerca de los actores que interpretaron la obra teatral.

Estas revisiones se complementan con otras que se enfocan en el lenguaje y el formato del escrito. Respecto de las revisiones sobre el lenguaje, podemos ver que los estudiantes de 3°S realizan, en general, revisiones microtextuales sobre aspectos orto-

⁷¹ Omitimos aquí una instancia de revisión que luego es incorporada en el capítulo 5.

gráficas. En el plano ortográfico, encontramos tanto autocorrecciones, en las que los estudiantes corrigen sus propias producciones (#VestíaAdecuadamente y #MuyBienCaracterizada), como heterocorrecciones, en las que un estudiante corrige la ortografía en lo escrito por un compañero (#Amí y #EsRelevanteYaQue).

REVISIÓN 3°S: #VestíaAdecuadamente	
22/06/16- 15:30	22/06/16- 15:31
(LZ) el negro no se vestia adecuadamente ya que su ropa no daba el aspecto de trabajador	(LZ) el negro no se vestía adecuadamente ya que su ropa no daba el aspecto de trabajador

REVISIÓN 3°S: #MuyBienCaracterizada	
22/06/16- 19:41	22/06/16- 19:42
(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.

REVISIÓN 3°S: #Amí	
22/06/16-20:45	23/07/16- 13:16
(MT), Amì me pareció muy bueno el recorrido y el compartir con mis compañeras/os en el parque Lezama, en cuanto a la obra me pareció que la mayor parte estuvo muy buena e interesante.	(JB) A mí me pareció muy bueno el recorrido y el compartir con mis compañeras/os en el parque Lezama, en cuanto a la obra me pareció que la mayor parte estuvo muy buena e interesante.

REVISIÓN 3°S: #EsRelevanteYaQue	
22/06/16-15:57	23/06/16 – 13:31
(LZ) Es relevante ya que el parque estaria situado en un lugar llamado PUNTAS DE BUENOS AIRES ya que en ese lugar Pedro de Mendoza realizo la primera fundacion de buenos aire en 1536 , luego fue abandonado por el asedio de los indigenas locales en el siglo XVIII ,el parque era utilizado por la compania de Filipinas como vendedora de esclavos.	(JB) Es relevante ya que el parque estaría situado en un lugar llamado PUNTAS DE BUENOS AIRES ya que en ese lugar Pedro de Mendoza realizó la primera fundación de Buenos Aires en 1536 , luego fue abandonado por el asedio de los indígenas locales en el siglo XVIII , el parque era utilizado por la compañía de Filipinas como vendedora de esclavos.

En #VestíaAdecuadamente y #MuyBienCaracterizada encontramos casos de autocorrecciones de aspectos ortográficos: ausencia de tilde en el primer caso y confusión entre “s” y “c” en el segundo. En ambos casos media muy poco tiempo entre la primera formulación y su corrección, algo que se puede explicar si consideramos que los procesadores de texto digitales subrayan en rojo las expresiones que tienen errores ortográficos y permiten detectar y corregir rápidamente los escritos. En #Amí y #EsRelevan-

teYaQue, en cambio, un compañero revisa lo escrito por otros y realiza correcciones para adecuarlo a la normativa ortográfica del español. En #Amí JB corrige lo escrito por MT: se concentra en las tildes graves (`), en su colocación incorrecta y en la unión de “ami” En #EsRelevanteYaQue JB revisa y corrige las tildes ausentes en la respuesta de LZ. A diferencia de lo que sucede con las autocorrecciones, en estos casos media más tiempo entre la escritura y la revisión, por el cambio de participante en el proceso de revisión. Resulta pertinente observar que en ambos casos JB se centra en algunos errores ortográficos y no en otros, como la ausencia de mayúsculas (“parque⁷²”) y la duplicación de espacios ante las comas. Por otro lado, podemos señalar que en el plano lingüístico, aunque se efectúan correcciones en cuanto a la ortografía y la tildación, no se realizan muchas operaciones de reformulación tendientes a revisar la sintaxis y/o adecuar el estilo del trabajo a un estilo discursivo más formal, ya que hallamos expresiones que no son modificadas, como “daba el aspecto” (#VestíaAdecuadamente), “estuvo muy buena” (#Amí) y uso de subordinadas encadenadas con “ya que” (#EsRelevanteYaQue”)

Finalmente, en el trabajo de 3°S encontramos muchas revisiones micro y macro-textuales sobre el formato del escrito, especialmente en cuanto a la estructura del documento, la tipografía y los colores, lo que revela una preocupación por el diseño del documento final. Respecto de la organización textual, por ejemplo, MT introduce puntos y aparte para dividir párrafos e incluye líneas en blanco para separar los párrafos entre sí, centra los textos en el cuadro comparativo, pone viñetas para organizar las opiniones y sangría en los párrafos. JB, por su parte, reorganiza la distribución del texto (que al comienzo seguía el orden pregunta y respuestas, pero decide agrupar las preguntas al principio y las respuestas al final). En el trabajo sobre la tipografía, MT cambia la fuente de los títulos, pone el texto del cuadro en negrita y cambia el color de los números de las consignas. Presentamos a continuación, algunas revisiones sobre el formato:

REVISIÓN 3°S: #TipografíaNombres		
22/06/16- 15:37	22/06/16- 20:13	23/06/16- 14.59

⁷² “yoli”, por el contrario, sí fue corregido en las revisiones siguientes y se colocó mayúscula en ese nombre: “Yoli”.

(LZ) JULIANA BOSQUE, MARIA TABORDA, LAURA ZAMORA, CLARA MARTÍNEZ ⁷³	(MT) JULIANA BOSQUE, MARIA TABORDA, LAURA ZAMORA, CLARA MARTÍNEZ	(JB y MT) <i>Juliana Bosque, María Taborda, Laura Zamora, Clara Martínez</i>
--	--	--

REVISIÓN 3°S: #Prácticas			
22/06/16- 15:36	22/06/16- 19:59	23/06/16-13:05	23/06/16-13:14
(LZ) materia: PRACTICAS DEL LENGUAJE	(MT) Materia: PRÀCTICAS DEL LENGUAJE	(MT) Materia: PRÀCTICAS DEL LENGUAJE	(JB) Materia: PRÀCTICAS DEL LENGUAJE

En las revisiones #TipografíaNombres y en #Prácticas vemos dos ejemplos de revisiones de formato que revelan un deseo por intervenir sobre la tipografía y una atención al formato textual que intentan lograr. Por último, resta mencionar que las estudiantes trabajan sobre el formato del cuadro comparativo: MT colorea las filas del cuadro cuando aún no estaba completo y luego, por el pedido de JB cambia esos colores por otros (Ver Anexos).

A modo de resumen, podemos decir que en el caso 3°S las estudiantes participan realizando revisiones sobre el contenido, el lenguaje y el formato del trabajo. En cuanto al contenido realizan ampliaciones que buscan completar las respuestas y algunas revisiones macrotextuales que intentan reorganizar la información en el texto. En el plano lingüístico, encontramos mayormente revisiones microtextuales centradas en aspectos ortográficos, que buscan adecuar el texto a la normativa del castellano. Finalmente, en cuanto al formato encontramos revisiones micro y macrotextuales que se detienen sobre el diseño multimodal del escrito.

b. Caso 4°S: en busca de la historia perfecta

En el caso 4°S los estudiantes realizan revisiones sobre el contenido, el lenguaje y el formato, pero con algunas características particulares que nos permiten establecer diferencias respecto del caso anterior. En primer lugar, podemos observar que las revisiones sobre el contenido se centran en el avance de la historia y en la coherencia argumental entre las escenas. En estas revisiones macrotextuales podemos leer los distintos planes textuales que se van proponiendo durante el proceso de escritura y también cómo los estudiantes revisan el escrito para aportarle coherencia a la historia:

⁷³ Nombres falsos.

REVISIÓN 4ªS: #VelatorioyFin		
24/08/16- 18:34	25/08/16- 14:37	25/08/16- 19:09
(FC) 7 Escena: Asesino/a Mata a Dante en la calle sin el saber el porque 8 Escena : Velatorio y Fin	(RV) 7 Escena: Asesino/a Matamata a Dante en la calle sin el saber el porque porqué 8 Escena : Velatorio y Fin	(RV) 7 Escena: Asesino/a mata a Dante en la calle sin el saber el porque qué 8 Escena: Velatorio y Fin

REVISIÓN 4ªS: #CuandoLlegóCansado	
24/08/16- 18:05	24/08/16- 18:09
(SS, VF, RV) Elena esperaba ansiosa a su marido, con una cena para festejar su primer aniversario. El cuando llegó cansado de su trabajo no prestó atención a la sorpresa que le había hecho su mujer pero aún así decidió tratarla mal ya que había tenido un mal día en el trabajo	(FB) Elena esperaba ansiosa a su marido, con una cena para festejar su primer aniversario. Él cuando llegó cansado de su trabajo no prestó atención a la sorpresa que le había hecho su mujer, pero aún así, pensando que era un día cualquiera decidió tratarla la trató mal ya que había tenido un mal día en el trabajo

En #VelatorioyFin vemos las posibilidades para concluir la historia: FC había escrito en cada escena una frase que sintetizaba lo que ocurriría, sin embargo otros participantes intervienen en el desarrollo de la historia, producen modificaciones en la trama y proponen finales alternativos, por eso RV borra las formulaciones de FC para las últimas escenas. En #CuandoLlegóCansado leemos una revisión relacionada con cómo se construye un personaje por sus acciones. La reformulación que opera FB no solamente corrige el estilo sino que cambia el accionar del personaje: el maltrato no es presentado como una decisión, sino como un suceso que ocurre por motivaciones laborales sin una decisión consciente. Además, RV trabaja en la caracterización del personaje al presentarlo como alguien “desatento” –además de “violento”– por haber olvidado el aniversario.

Asimismo, encontramos revisiones micro y macrotextuales en las que los estudiantes detectan problemas en el avance de la trama y producen reformulaciones para ajustar la coherencia del escrito, como en los siguientes ejemplos:

REVISIÓN 4ªS: #LaPsicóloga		
24/08/16 – 18:30	25/08/16 – 18:55	25/08/16 – 19:03
(FC) Dante en la calle estaba con su “ amigo” y se Cruza a la Psicologa y esta Le tira Indirectas al amigo para que	(VF) Dante en la calle estaba con su “amigo” Mario y se cruza a la Psicologa Psicóloga, que era conocida de la familia y esta le	(VF Y SS) Dante en la calle estaba con Mario caminando por el centro, y se cruza a la Psicóloga, que Ella era

salgan , ya que a la Psicologa le llamaba mucho la atencion (la Psicologa puede ser Nati)	tira Indirectas al amigo para que salgan , ya que a la PsicologaPsicóloga le llamaba mucho la atencion su “amigo” (la Psicologa puede ser Nati) Mariano	conocida de la familia y eé ta le tira Indirectas al amigo para que salgan , ya que a la Psicóloga le llamaba mucho la atención Mario
--	--	---

REVISIÓN 4°S: #LosMismosGustos		
24/08/16- 18:30	25/08/16- 18:58	25/08/16-18:59
(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 tenían tenían los mismos gustos y sin saber el él se enamora de ella

En #LaPsicóloga VF revisa lo escrito por FC y, si bien no lo transforma sustancialmente, produce reformulaciones en las que avanza en la caracterización de los personajes: se suman los nombres de los nuevos personajes (“Mario”) y se explica la relación entre ellos y el protagonista (“amigo”, “conocida de la familia”)⁷⁴. 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 resultado sino como un proceso que toma lugar en la historia.

En el plano lingüístico hallamos que los estudiantes de 4°S producen revisiones microtextuales y macrotextuales sobre el lenguaje de sus escritos. En algunos casos se detienen para hacer correcciones microtextuales de carácter ortográfico y gramatical, como veremos en los próximos ejemplos:

REVISIÓN 4°S: #QueríaQuedarse	
24/08/16- 18:25	24/08/16- 18:31
(FB, SS) laura queria quedarse con Dante y Mario con Elena , asi que ambos charlan y se proponen preparar un plan y separarlos	(VF) Laura quería quedarse con Dante y Mario con Elena , así que ambos charlan y se proponen preparar un plan y separarlos

REVISIÓN 4°S: #YendoMuyBien	
25/08/16- 19:44	25/08/16 – 19:57
(SS y RV) -me alegro mucho, a mi en la empresa no me está llendo muy bien pero estoy tratando de solucionarlos.-le responde Dante.	(FB) -me alegro mucho, a mi en la empresa no me está yendo muy bien pero estoy tratando de solucionarlos.-le responde Dante

⁷⁴ Además, en este ejemplo encontramos un curioso patrón de revisiones ortográficas, mientras que se corrige la tildación de “psicóloga” cuando esta palabra es parte de la trama, la operación de corrección no se efectúa cuando la palabra es parte de un comentario marginal. En el capítulo 5 nos detendremos sobre este tipo de fenómenos.

REVISIÓN 4ºS: #DecimeQuéPasa	
25/08/16- 19:09	25/08/16- 22:09
(SS) -Si amor decime qué pasa?-le responde Elena.	(VF) -Si amor decime, ¿qué pasa?-le responde Elena, un poco preocupada.

REVISIÓN 4ºS: #HabíaRecomendado		
25/08/16- 19:44	25/08/16- 19:57	25/09/16- 22:09
(VF) Elena estaba de acuerdo con la propuesta, Keila le había recomendado lo mismo	(RV) Elena estaba de acuerdo con la propuesta, Keila y Mia le había recomendado lo mismo	(VF) Elena estaba de acuerdo con la propuesta, Keila y Mia le habían recomendado lo mismo

REVISIÓN 4ºS: #LoQueLeSucedeAElla	
24/08/16- 18:25	25/08/16- 18:48
(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

En las primeras revisiones encontramos heterocorrecciones (#QueríaQuedarse y #YendoMuyBien) ortográficas, en relación con la ausencia de tildes y confusiones en las grafías utilizadas. Es notorio, sin embargo, el hecho de que en ambos casos, si bien los participantes operan algunas correcciones ortográficas, omiten otras: esto puede ser un indicio de que esas omisiones (en “mi” y “Si”) no sean percibidas como erróneas por los estudiantes, que pueden desconocer las normas ortográficas. Las últimas tres revisiones se enfocan en otros aspectos normativos, como la gramática y la puntuación. En #DecimeQuéPasa, VF corrige un diálogo escrito por SS en el que utilizaba un único signo de interrogación al final de la pregunta, por eso VF agrega una coma y un signo de apertura de interrogación. En #HabíaRecomendado, podemos ver dos instancias de revisión, en un primer momento RV transforma la frase porque agrega un personaje a la acción, sin embargo no cambia el verbo (“había”), por eso en un segundo momento, VF realiza una corrección para ajustar la concordancia entre sujeto y verbo. Por último, en #LoQueLeSucedeAElla hay una corrección de VF que ajusta la consecución temporal entre los verbos de una frase: en la primera formulación encontramos un verbo presente que no concuerda con las acciones en pretérito que se estaban expresando, por lo tanto en su revisión VF lo corrige.

Una diferencia importante respecto del caso anterior es que en este documento encontramos muchas revisiones en las que los estudiantes se detienen sobre aspectos léxicos o de registro que dan cuenta de una revisión de carácter macrotextual que considera el estilo del guion y el universo ficcional que están creando, como la siguiente:

REVISIÓN 4°S: #LeDijoLoMismo	
24/08/16- 18:25	25/08/16- 18:51
(FC) Al siguiente día Dante decide proponerle un tiempo a Elena (consejo de “Mario” su mejor amigo) para pensar mejor las cosas Elena esta de acuerdo con la propuesta porque su amiga (Ori) le dijo lo mismo	(VF) La mañana siguiente Dante decide proponerle un tiempo a Elena (consejo de “Mario”, su mejor amigo) para pensar mejor las cosas. Elena estaba de acuerdo con la propuesta, porque su amiga (Ori) le dijo lo mismo había recomendado lo mismo

REVISIÓN 4°S: #SaltaMario	
25/08/16 – 19:44	25/08/16 – 19:57
(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 #LeDijoLoMismo hallamos una serie de reformulaciones que muestran una tendencia a cambiar las expresiones coloquiales por otras que se adecuarían más al texto que buscan escribir (“recomendar” por “decir”) y asimismo, trabajan sobre la concordancia temporal. Por otro lado, en la revisión #SaltaMario, hallamos también un proceso de revisión que tiene que ver con las expresiones que son adecuadas o no para el guion que están escribiendo. Para introducir una línea de diálogo del personaje Mario, SS utiliza la expresión coloquial (“salta”), sin embargo, pocos minutos después, la escena es modificada para incluir a Mario en el diálogo, pero con otra expresión coloquial pero no tan ligada al código adolescente. Si bien en las dos revisiones se trata de operaciones de reemplazo léxico en el que se eligen unas expresiones por sobre otras, postularemos que son casos de revisiones macrotextuales, en tanto la sustitución léxica está en función de la adecuación al género del trabajo práctico y para eso es necesario atender a algunos aspectos globales.

Respecto del formato del documento, en caso 4°S encontramos menos trabajo en su revisión y edición que en el caso anterior: los participantes prácticamente no realizan cambios en cuanto a la tipografía que están usando, que es la predefinida por la plataforma digital. Solamente encontramos trabajo sobre los subtítulos y la puesta en

página: OA colorea la tipografía en púrpura, sin embargo, minutos después, retrotrae esa acción y solamente quedan los elementos paratextuales coloreados. Respecto de la puesta en página, hallamos la introducción de espacios en blanco para separar las diferentes escenas del relato. Estas modificaciones contribuyen el diseño textual del documento.

A partir de lo presentado, podemos señalar que en este caso los estudiantes producen revisiones macrotextuales acerca de la trama del guion que están escribiendo, lo que muestra una búsqueda por lograr una historia les guste y encuentren adecuada y creativa, por eso se centran principalmente en aspectos de coherencia global, planes textuales y aspectos relacionados con el registro y el estilo del escrito. Asimismo, también producen revisiones micro y macrotextuales para ajustar el texto a las normativas ortográficas y gramaticales de la lengua, pero también para adecuarse al estilo del texto que están escribiendo y revisiones sobre el formato para su presentación final.

c. Caso 4ºT: en busca de la investigación rigurosa

Finalmente, nos detenemos en las revisiones que llevan a cabo los estudiantes del caso 4ºT respecto del contenido del trabajo de investigación, el lenguaje utilizado y el formato elegido. En este caso, las revisiones sobre el contenido 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 veremos en las próximas revisiones:

REVISIÓN 4ºT: #LaCategoríaContrario	
24/09/16- 15:25	27/09/16- 17:38
(AT) Por otro lado, la categoría contrario manifiesta una actitud en la que el hablante no considera posible el cumplimiento del enunciado en el mundo real. Ejemplo de esto son las respuestas obtenidas en las entrevistas en la que se solicita al entrevistado que se sitúe en una posición muy alejada de su rol social. Tal es el vaso de	(GA) Por otro lado, la categoría contrario ⁷⁵ manifiesta una actitud en la que el hablante no considera posible el cumplimiento del enunciado en el mundo real. Ejemplo de esto son las respuestas obtenidas en las entrevistas en la que se solicita al entrevistado que se sitúe en una posición muy alejada de su rol social. Tal es el caso de: “¿Si el medio fuese mío como lo titularía? Paritarias para todos.”

En #LaCategoríaContrario GA realiza una revisión microtextual que conlleva una operación de compleción sobre lo escrito por AT acerca de los contextos contrarios de

⁷⁵ Negrita en el original.

oraciones condicionales, tras una breve explicación, AT había escrito “tal es el vaso de”⁷⁶ junto con varios puntos que señalan el espacio para incluir un ejemplo más adelante. Días después GA suma el ejemplo faltante.

Asimismo, registramos algunas revisiones macrotextuales que se deben a que los participantes avanzan con la presentación de los datos y su análisis aún antes de contar con la totalidad de los datos recogidos en el trabajo de campo. Esto genera que se produzcan secuencias que luego serían contradictorias con los datos hallados, como vemos a continuación:

REVISIÓN 4ªT: #ContradicenElEstudio	
24/09/16- 16:33	25/09/16 - 17:48
(AT) Los contextos posibles que fueron relevados, contradicen el estudio de lavandera, ya que solo podemos observar enunciados en preterito del modo subjuntivo, sin ningún caso de uso del condicional. Sin poder afirmar por esto que los enunciados no se proyectaron por no encontrar el hablante contextos favorables a su uso o por conocimiento de la normativa que restringe este uso del condicional en protasis.	(GA) Los contextos posibles que fueron relevados, contradicen el estudio de lavandera, ya que solo podemos observar enunciados en preterito del modo subjuntivo, sin ningún caso de uso del condicional. Sin poder afirmar por esto que los enunciados no se proyectaron por no encontrar el hablante contextos favorables a su uso o por conocimiento de la normativa que restringe este uso del condicional en protasis.

REVISIÓN 4ªT: #ContrariamenteAlPrecedenteEstudio		
24/09/16- 17:13	25/09/16- 17:23	25/09/16- 17:44
(AT) Análisis de los contextos posibles. Contrariamente al precedente estudio realizado por Beatriz Lavandera, en la presente variante es donde menos casos hemos podido relevar; y estos se presentaron en un único tiempo verbal, el preterito del subjuntivo.	(GA) Análisis de los contextos posibles. Tal como en el precedente estudio realizado por Beatriz Lavandera, en los contextos posibles es donde mayor recurrencia de las tres opciones del sistema hemos relevado.	(GA) Contrariamente al precedente estudio realizado por Beatriz Lavandera, en la presente variante es donde menos casos hemos podido relevar; y estos se presentaron en un único tiempo verbal, el preterito del subjuntivo.

En las revisiones #ContradicenElEstudio y #ContrariamenteAlPrecedenteEstudio hallamos procesos de corrección sobre el contenido, se trata de operaciones en las que GA suprime frases o párrafos escritos por AT acerca del análisis de los datos, porque no se ajustan a los nuevos datos incluidos en el trabajo, entonces esas secuencias textuales resultan incorrectas y por eso son eliminadas.

⁷⁶ Léase “vaso” por “caso”.

Asimismo en el caso 4°T también encontramos revisiones micro y macrotextuales relacionadas con la precisión de las categorías conceptuales y la explicitación de la metodología utilizada, como las siguientes:

REVISIÓN 4°T: #ConElFinDeAcrecentar	
21/08/16- 21:39	25/09/16- 14:49
(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.

REVISIÓN 4°T: #NuestroObjetivoFinal				
21/08/16- 20:28	24/08/16 -14:11	25/09/16-14:52	25/09/16- 15:01	26/09/16- 1:10
(AT) Nuestro objetivo final será observar cómo el entrevistado utiliza oraciones con condicionales- según las preguntas formuladas.	(GA) Nuestro objetivo final será observar cómo el entrevistado utiliza escoge entre las opciones disponibles en el sistema para la formulación de la prótasis en oraciones con si al responder espontáneamente las preguntas formuladas.	(GA) Nuestro objetivo final será observar cómo el entrevistado los hablantes escogen entre las opciones disponibles en el sistema para la formulación de la prótasis en oraciones condicionales con si al responder espontáneamente las preguntas formuladas- formular emisiones espontáneas	(GA) Nuestro objetivo final será observar cómo los hablantes escogen entre las opciones disponibles en el sistema para la formulación de la prótasis en oraciones condicionales con si al formular emisiones espontáneas, con el objetivo de realizar un posterior análisis semántico de sus contextos- de enunciación.	(AT) Nuestro objetivo final será observar describir cómo los hablantes escogen entre las opciones disponibles en el sistema de la lengua para la formulación de la prótasis en oraciones condicionales con si al formular emisiones espontáneas, con el objetivo la finalidad de realizar un posterior análisis semántico en relación a sus contextos de enunciación.

En #NuestroObjetivoFinal GA y AT ajustan la presentación de objetivos del trabajo de investigación, por eso en las sucesivas formulaciones dan cuenta, no solamente de los cambios en cuanto a la recogida de datos, sino de una generalización en el objetivo y

un avance en la especificidad en el campo disciplinar, para así constituir una voz que permita la identificación social con los trabajos académicos: ya no se habla de “entrevistados” sino de “hablantes”; ni de “preguntas” sino de “formulación de frases”. Además, en las últimas versiones se precisa qué se entiende por analizar el lenguaje: se reemplaza “observar” por “describir” y se aclara que el análisis se produce en función de los contextos de enunciación. En #ConElFinDeAcrecentar vemos que se agrega un párrafo en el que los estudiantes explicitan una decisión metodológica sobre la recogida de datos⁷⁷. Observando estas últimas dos revisiones podemos decir que en ellas se vuelve complejo sostener la división entre revisiones de contenido y revisiones del lenguaje tal como hemos planteado en esta tesis: la revisión del plano del contenido no es fácilmente separable de la revisión del lenguaje, especialmente en el trabajo de los estudiantes de nivel superior. Las revisiones hechas muestran que revisar el lenguaje, es revisar el contenido, en tanto la expresión lingüística está inextricablemente atada a los conceptos.

Respecto de las revisiones que son más claramente lingüísticas podemos hallar una serie de correcciones en las que se ajustan las expresiones utilizadas a la normativa ortográfica y gramatical, junto con revisiones macrotextuales en las que se busca adecuar el lenguaje utilizado al estilo del discurso académico y al género trabajo de investigación, como veremos en los próximos ejemplos:

REVISIÓN 4ªT: #UnAnálisisDeCarácter	
24/08/16- 13:58	24/08/16- 13:58
(GA) Realizamos, por lo tanto, un análisis de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación	(GA) Realizamos, por lo tanto, un análisis de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación

REVISIÓN 4ªT: #LaCategoríaReal	
24/09/16- 15:21	27/09/16- 15:08
(AT) La categoría real expresa que el hablante considera prácticamente como un hecho real el cumplimiento de su predicación. Por ejemplo	(GA) La categoría real expresa representa aquello que el hablante considera prácticamente prácticamente como un hecho real respecto del cumplimiento de su predicación . Por ejemplo

REVISIÓN 4ªT: #DeterminadaVariante

⁷⁷Si bien en un primer momento la metodología consistía en la realización de entrevistas individuales en las cuales buscarían elicitarse frases condicionales, ante la dificultad de conseguir suficientes datos los estudiantes, con el aval docente, decidieron incluir datos orales reales registrados a través de otros medios como audios de Whatsapp y frases de programas de radio o televisión no ficcionales.

17/08/16- 22:40	24/08/16- 13:56
(GA) El objetivo que perseguimos en esta investigación es realizar un relevo estadísticamente válido sobre las circunstancias que determinan la elección de una determinada variante sobre otra.	(GA) El objetivo que perseguimos en esta investigación es realizar un relevo estadísticamente válido sobre las circunstancias que determinan la elección de una determinada variante por sobre otra.

REVISIÓN 4ªT: #ElMarcoTeórico				
18/8/16- 14:33	24/08/16- 14:25	26/09/16- 9:58	26/9/16- 18:16	27/09/16- 18:04
(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 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 ⁷⁸) 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 ⁷⁹ 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 el caso 4ªT también hallamos autocorrecciones (#UnAnálisisDeCarácter) y heterocorrecciones (#LaCategoríaReal) de carácter ortográfico en las que se corrigen la elisión de un grafema y la ausencia de las tildes. Sin embargo, en #LaCategoríaReal hallamos también una reformulación estilística, un tipo de revisión más frecuente en el caso 4ªT que en los casos 3ªS y 4ªS. En esas revisiones macrotextuales los estudiantes de forma secuencial y grupal realizan reformulaciones para adecuar su escrito al estilo académico. Si bien en el apartado anterior sostuvimos que entre los estudiantes del caso 4ªT primaban las formas cooperativas por sobre las colaborativas, entendemos que el trabajo sobre el lenguaje merece una observación particular. Las negociaciones de carácter metalingüístico que observamos en el capítulo anterior y las recursivas refor-

⁷⁸ En el documento se incluyó como sugerencia.

⁷⁹ En el documento el resaltado es en amarillo.

mulaciones que vemos en este capítulo nos permiten sostener que la revisión sobre el lenguaje sí es colaborativa, en tanto los estudiantes no dividen las obligaciones, sino que colaboran y tratan de lograr consenso respecto de la precisión terminológica en el escrito.

En la revisión #DeterminadaVariante los estudiantes realizan una revisión micro-textual en la que suprimen una expresión que se repetía líneas después (“determinan” y “determinada”). En #ElMarcoTeórico vemos algo que es muy común en el caso 4°T: una revisión macrotextual que produce sucesivas formulaciones y reformulaciones sobre una misma porción textual en relación con el texto que estaban elaborando, lo que revela que los estudiantes pasan mucho tiempo en la búsqueda de una formulación adecuada. Aquí hallamos cinco formulaciones sucesivas que intentan ajustar el estilo del escrito: en la primera reformulación GA cambia una palabra para lograr mayor precisión (“abordado” por “elaborado”); luego AT produce una transformación que hace más formal el estilo (“usado” por “utilizado”, “consistente en” por “que consiste en”) y también busca ganar precisión y claridad (agrega “teórico” y transforma “trabajo” en “investigación”). Si bien GA acepta esas sugerencias, utiliza un formato resaltado en “teórico” para señalar una reiteración léxica (“teórico” estaba en la oración anterior) y finalmente produce nuevas modificaciones, para evitar repeticiones (sustituye “investigación” por “estudio” y borra “teórico”).

Respecto del formato, en el caso 4°T encontramos revisiones macrotextuales de GA sobre los aspectos formales del texto centrados en los elementos paratextuales del escrito. Entre ellos podemos mencionar algunos relacionados con la organización textual, como la introducción de líneas para separar los párrafos, la utilización de interlineado 1,5, la justificación del texto y la introducción de sangrías. También otras revisiones sobre la tipografía, el uso de cursiva para los ejemplos lingüísticos y de negrita para los subtítulos del análisis. Sin embargo, debemos destacar que en este caso hallamos un tipo de revisión diferente sobre el formato: la utilización de ciertas herramientas para introducir “llamados de atención” en el texto. Se trata de marcaciones (resaltados, tipografía coloreada, etc.) que utiliza GA para señalar algunos aspectos sobre los que se detendría más adelante entonces. Así, estos elementos del formato actúan a modo de *llamado de atención*, como observamos en los próximos ejemplos:

REVISIÓN 4°T : #QueDeterminanLaElección

17/08/16 – 22:40	17/08/16- 22:41	24/08/16- 15:10
(GA) El objetivo que perseguimos en esta investigación es realizar un relevo estadísticamente válido sobre las circunstancias que determinan la elección de una determinada variante sobre otra	(GA) El objetivo que perseguimos en esta investigación es realizar un relevo estadísticamente válido sobre las circunstancias que determinan ⁸⁰ la elección de una determinada variante sobre otra	(GA) El objetivo que perseguimos en la presente investigación es la realización de un estudio estadísticamente válido sobre las circunstancias que determinan la elección de una variante por sobre otra con [...].

REVISIÓN 4ªT #LaCategoríaRealExpresa		
24/09/16- 15:21	25/09/16- 15:09	27/09/16- 17:42
(AT) La categoría real expresa que el hablante considera prácticamente como un hecho real el cumplimiento de su predicación. Por ejemplo	(GA) La categoría real ⁸¹ representa aquello que el hablante considera prácticamente como un hecho real respecto del cumplimiento de su predicación . Por ejemplo ⁸²	(GA) La categoría real ⁸³ representa aquello que el hablante considera prácticamente como un hecho real respecto del cumplimiento de su predicación. <i>“Si le apuntan a tu hijo vamos a ver qué haces”</i> .

En estos casos se utilizan las potencialidades de formato para trabajar sobre el diseño visual del escrito, como en el uso de la tipografía negrita en “real” (#LaCategoríaRealExpresa), pero también para hacer marcaciones especiales sobre elementos que deben revisarse. En #QueDeterminanLaElección GA durante la escritura marca una repetición en color rojo (verbo “determinar”) y luego resuelve la repetición apelando a una paráfrasis y colorea la palabra “determinan” en negro. Esto también lo habíamos observado en #MarcoTeórico, donde las herramientas de formato eran útiles para señalar una repetición. En #LaCategoríaRealExpresa AT deja inconclusa una frase porque no coloca un ejemplo, y GA colorea “por ejemplo.....” en rojo, como una forma de señalar que deben revisarse ese ese fragmento. Más adelante, GA completa la frase, la colorea de negro y utiliza la cursiva como en los otros ejemplos.

Entonces, decimos que en el caso 4ªT los estudiantes hacen revisiones micro y macrotextuales para lograr un trabajo preciso en cuanto a los datos que recogen en su investigación y a la forma en la que expresan categorías teóricas y objetivos metodológicos propios. Entendemos que los estudiantes revisan su escrito para que se ajuste a los requerimientos del género académico y hacen revisiones de formato con las que

⁸⁰ En color rojo en el original

⁸¹ En negrita en el original

⁸² En color rojo en el original

⁸³ Idem

adecúan su trabajo a los requerimientos de puesta en página de los trabajos de investigación. Al mismo tiempo, aprovechan las herramientas de diseño para generar nuevas instancias de revisión en su trabajo.

A modo de cierre de este apartado podemos hacer una serie de observaciones. En primer lugar diremos que en los tres casos hallamos revisiones micro y macrotextuales sobre el contenido, el lenguaje y el formato, lo que nos permite indicar que, más allá del nivel escolar, estos aspectos son importantes para los estudiantes de los tres casos. Sin embargo, hallamos algunas diferencias en cuanto a la cantidad y al tipo de revisiones implementadas, que nos llevan a hipotetizar relaciones con el nivel escolar y el tipo de consigna.

Respecto de las revisiones de contenido, en el caso 3°S encontramos reformulaciones en las que se suma información para completar las respuestas (#ElParqueLezama; #SuNombreSeDebe), para ser más específicos y profundos en la elaboración de las comparaciones (#MabelFueBienRepresentada; #AcordeASuTrabajo) y para presentar una respuesta más organizada y sin redundancias (#Mafalda). En cambio, en las revisiones del caso 4°S, pudimos observar que se ponen en tensión diferentes ideas y planes sobre el escrito (#VelatorioyFin; #CuandoLlegóCansado). Esta pluralidad respecto de los caminos textuales de la trama puede entenderse a partir de la consideración de que es un texto literario y su carácter creativo incentiva a los participantes para que propongan diferentes ideas acerca de cómo debía avanzar la historia. Asimismo, hallamos en este caso revisiones y reescrituras en las cuales se profundiza en la elaboración de los personajes y sus motivaciones (#LaPsicóloga; #LosMismosGustos). Finalmente, en las revisiones de 4°T los estudiantes producen operaciones de reformulación para ajustar el trabajo en cuanto a la adecuación entre el análisis y los datos recogidos en el trabajo de campo (#CasoContrario; #ContradicenElEstudio, #ContrariamenteAlPrecedenteEstudio) y también para avanzar en la precisión de las categorías teóricas y en las decisiones metodológicas de acuerdo con el marco disciplinar (#NuestroObjetivoFinal; #ConElFinDeAcrecentar).

El análisis de las revisiones sobre el lenguaje nos permite señalar que además de las revisiones microtextuales para corregir la ortografía que realizan los estudiantes de 3°S, en el caso 4°S también hallamos revisiones microtextuales en relación con la gra-

mática y la puntuación y, también algunas revisiones macrotextuales relacionadas con el estilo del discurso. En el caso 4°T, además de revisiones microtextuales centradas en aspectos ortográficos, pudimos hallar una mayor cantidad de revisiones micro y macrotextuales sobre el lenguaje y el estilo del discurso, lo que nos indica que se trabaja recursivamente sobre la escritura para hallar la formulación más adecuada a los requerimientos de un género discursivo del ámbito académico. Una observación pertinente en este aspecto es que cuando los estudiantes, en especial los de los casos 3°S y 4°S, tienen que corregir la ortografía de sus escritos, corrigen algunos errores pero otros permanecen sin corrección, lo que nos lleva a suponer que no están percibiendo esos errores como tales. En este punto nos es útil el concepto de *normatividad local o periférica*, que proponen Blommaert, Muyliaert, Huysmans, y Dyers (2005) entendido como un consenso *ad hoc* sobre la normatividad lingüística, que incluye aspectos evaluativos y normativos, pero es más realista ya que distingue grados de corrección y calidad sobre esos aspectos normativos.

Finalmente, en los tres casos hallamos revisiones macrotextuales hechas sobre el formato del texto. Como una de las potencialidades de la escritura digital, mencionamos la posibilidad de combinar fuentes a la vez que facilita el trabajo sobre la edición del texto. Sin embargo, observamos diferencias entre los casos, como presentamos en la siguiente tabla:

Recursos	Tipografía	Puesta en Página	Color (Tipografía)	Color (otros elementos)
Caso 3°S	X	X	X	X
Caso 4°S			X	
Caso 4°T	X	X	X	

Tabla 5: Recursos visuales

En el caso 3°S hay revisiones de formato en muchos aspectos: la tipografía (colores, negritas, subrayados, cursivas, fuentes), la puesta en página (espacios entre los párrafos, interlineado, sangría, organización del texto) y aspectos estilísticos globales (los colores del cuadro comparativo). Los estudiantes de 4°S, en cambio, no trabajan tanto sobre el formato y solamente producen modificaciones en relación con la tipografía (color en los paratextos) y la puesta en página (espacio entre las escenas). En el caso 4°T la mayoría de las revisiones del formato del escrito se centra en la tipografía (negrita en palabras importantes, cursiva para los ejemplos) y en la puesta en página (interlineado,

espacios entre los párrafos), aunque también registramos el uso de las herramientas del formato para dejar marcas textuales en el escrito. En estos casos se trata de una utilización de las herramientas de formato para generar nuevas instancias de revisión metalingüística y sobre el contenido. Estas diferencias se pueden pensar en relación con el tipo de texto y su finalidad, como mencionamos en el capítulo anterior: en el caso 3°S el hecho de que hubiera elementos textuales no verbales (un cuadro, una imagen) puede haber contribuido a que los estudiantes utilicen más herramientas de formato que los estudiantes de los otros dos casos. Por otra parte, el hecho de que el texto de 4°S fuera un guion escrito sobre un cortometraje que después tendrían que filmar, puede haber llevado a los estudiantes minimicen el trabajo sobre el formato, ya que el escrito es pensado como un medio para la realización de otro producto final. Por último, en el caso 4°T las revisiones sobre el formato se ciñen a los usos tipográficos y de puesta en página, lo que puede explicarse considerando las características de diseño de los trabajos de investigación. En el próximo capítulo, para profundizar este análisis sobre la revisión del formato, retomaremos algunas categorías conceptuales de la Teoría de la Multimodalidad.

Los resultados presentados en este apartado nos permiten señalar la congruencia con los resultados del capítulo anterior, ya que las negociaciones de los participantes se corresponden con las revisiones que han llevado adelante los estudiantes en su proceso de escritura digital u colaborativa, esto quiere decir que las temáticas y los aspectos más discutidos en los intercambios son a su vez los más revisados por los estudiantes en cada uno de los casos.

Por último, resta mencionar que en las tres secciones observamos que los estudiantes de todos los casos trabajan en conjunto sobre la revisión de sus escritos: esto les permite ajustar los textos respecto del contenido del trabajo práctico, en cuanto al lenguaje utilizado y al formato del documento. Las revisiones que analizamos dan cuenta de procesos recursivos en los que finalmente el texto se ve enriquecido por la multiplicidad de miradas de los participantes, que se detienen en aspectos micro y macrotextuales, y de esta manera, avanzan en la construcción del texto y logran mejoras, sin la ayuda del docente.

Una voz para todos: reformulaciones en torno de la enunciación

En este apartado proponemos examinar algunas de las revisiones que contribuyen a la construcción de una voz textual en el proceso de escritura digital y colaborativa. Como ha sido observado por Bonnin (2010, 2012) en los discursos colectivos se pueden analizar las dinámicas de la producción de la voz, en tanto los sujetos particulares deben impostar su propia voz y utilizar una voz ajena⁸⁴. Siguiendo a Bonnin (2018), entonces, entendemos que en el estudio de las dinámicas de la voz podemos observar, por un lado, las tensiones entre los individuos y la sociedad (lo que es esperable socialmente de un discurso) y, por otro lado, que la voz será el producto tanto de las restricciones sociales como de las creaciones particulares⁸⁵. También, Agha (2005) señala que los sujetos establecen posicionamientos y alineaciones con voces tipificadas que tienen patrones lingüísticos reconocidos socialmente, por eso pueden indexicalizar el discurso a ciertos modelos e identidades sociales. En este sentido, nos interesa particularmente estudiar las revisiones de los estudiantes durante el desarrollo de sus escritos para construir una *voz colectiva*.

Recurrimos a algunos conceptos de la Teoría de la Enunciación (Kerbrat-Orecchioni, 1986) que nos permiten analizar las reformulaciones en cuanto a expresiones deícticas, subjetivas y modalizantes. La autora define la *enunciación* como el mecanismo de producción de un texto por parte del sujeto de la enunciación. Este mecanismo deja huellas en el enunciado⁸⁶, que pueden ser pensadas en tres categorías que engloban los procedimientos con que el locutor imprime su marca al enunciado, se inscribe en el mensaje (implícita o explícitamente) y se sitúa en relación con él: (a) los *deícticos* o *shifters*, unidades cuyo funcionamiento semántico-referencial implican conside-

⁸⁴ Particularmente Bonnin (2010, 2012) estudia los borradores de textos religiosos elaborados de forma colectiva, y sobre esto propone: “los distintos participantes y grupos de participantes usan la voz ajena – en alguna medida “impuesta”– como lugar de producción de voz, como medio de proponer sus propios intereses como los intereses generales del catolicismo. Ignorar esta dimensión orientada del proceso redaccional del documento no nos permitiría comprender gran parte de las correcciones y reescrituras ocurridas durante la génesis de los Documentos finales de Medellín, tendientes, precisamente, a luchar por el establecimiento de ese régimen de legibilidad pretendidamente monológico.” (Bonnin, 2010: 13).

⁸⁵ “Following this line of thought, my own work (cfr. Chapter 5) also relies on voice as an indexical form of constructing social personae. Yet there still is a place for individualistic understanding of voice as a singular act of speech, an individual act of agency which is unexpected and yet potential in every utterance (Bonnin 2011).” (Bonnin, 2018)

⁸⁶ Si bien Kerbrat-Orecchioni (1986) reconoce que la subjetividad es omnipresente en el discurso, ya que todas las elecciones lingüísticas implican al hablante en diversos grados, se concentra en aquellos hechos lingüísticos en los cuales la expresión de la subjetividad es más clara que en otros, entonces localiza y circunscribe esos puntos de anclaje más visibles de la subjetividad lingüística.

rar la situación de comunicación (locutor, alocutario y marco); (b) los *subjetivemas*, unidades cuyo significado presenta el rasgo [+subjetivo] y cuya definición semántica exige la mención de su usuario⁸⁷; y dentro de este grupo, los (c) *modalizadores* o *expresiones modalizantes*, procedimientos que indican el grado de adhesión (fuerte o mitigada/incertidumbre/rechazo) a los contenidos enunciados por el locutor.

Asimismo retomamos el concepto de *heterogeneidad enunciativa* para dar cuenta de la inclusión de otras voces en el texto (Authier-Revuz, 1984). Authier-Revuz (1984) diferencia entre la *heterogeneidad constitutiva* de toda enunciación y la *heterogeneidad mostrada*, como proceso de inclusión de otras voces en el texto; esta última puede incluir: (a) formas no marcadas, en las que la alteridad aparece de modo implícito, como la ironía o la imitación, y (b) formas marcadas, que se caracterizan por la explicitación del discurso ajeno, como el discurso directo, las palabras entrecomilladas o marcadas en cursiva.

En el corpus encontramos algunos procesos de revisión en los cuales los estudiantes trabajan sobre las marcas de la enunciación en su discurso y operan diversas estrategias para la construcción de una voz colectiva específica en su trabajo. A continuación nos detendremos en esas revisiones.

En el caso 3°S, hallamos algunas reformulaciones tendientes a revisar la construcción de una voz textual. En ellas se trabaja sobre el sujeto de la enunciación y el posicionamiento grupal respecto de lo expresado en el trabajo práctico, para reconstruir una instancia grupal de enunciación, como se puede ver en los próximos ejemplos:

REVISIÓN 3°S: #DesdeNuestroPuntoDeVista	
30/06/16 – 13.42	30/06/16- 14:53
(JB) No encontré ninguna diferencia argumental	(MT) En la obra desde nuestro punto de vista no encontré ninguna diferencia argumental ya que la obra presenciada y la leída coinciden mayormente con todas las características en base de lo que se trataba la obra.

REVISIÓN 3°S: #LaObraEstuvoMuyEntretenida ⁸⁸		
30/06/16 – 13.45	30/06/16- 14:08	30/06/16 – 14.33
(JB) La obra estuvo muy entretenida.	(MT) La obra estuvo muy entretenida.	(JB) La obra estuvo muy entretenida La obra en sus aspectos positivos fue

⁸⁷ Kerbrat-Orecchioni (1986) reúne en esta categoría los sustantivos axiológicos (elogiosos o injuriosos), los adjetivos subjetivos (afectivos; evaluativos axiológicos; evaluativos no axiológicos) que implican un compromiso afectivo del enunciadore; los verbos subjetivos (intrínsecamente subjetivos y ocasionalmente subjetivos); y a los adverbios subjetivos que manifiestan la afectividad o la evaluación.

⁸⁸ Decidimos solamente reproducir aquí las reformulaciones pertinentes para este apartado. En el próximo capítulo podremos ver la serie de esta revisión completa.

nida	La obra en sus aspectos positivos fue muy divertida e INTERESANTE, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes.	muy divertida e INTERESANTE, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes. Lo negativo de ella fue la interpretación de algunos personajes, como Mabel y el Negro, ya que no reflejaban lo mismo que en el texto.
------	---	---

REVISIÓN 3ªS: #VerHistoriaDelCómico	
27/06/16-15:17	27/6/16- 15:26
(MT) sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963 (ver "Historia del cómic en Argentina - 4ª parte ⁸⁹ "). Según Joaquín Salvador Lavado (Quino ⁹⁰), autor de "Mafalda", y dueño de una genuina modestia, todo empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza	(MT) sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963 (ver "Historia del cómic en Argentina - 4ª parte "). Según Joaquín Salvador Lavado (Quino) autor de "Mafalda", y dueño de una genuina modestia, todo empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza

En #DesdeNuestroPuntoDeVista se produce una operación de reformulación por parte de MT sobre la respuesta de JB en la consigna número dos; además de completar la respuesta, MT transforma el verbo deíctico de primera persona singular ("encontré") en un deíctico de primera persona plural ("encontramos") que hace referencia a la instancia de producción grupal del escrito. Por otro lado, utiliza un recurso de modalización que mitiga el carácter declarativo de la primera formulación de JB con una expresión de modalidad apreciativa y epistémica ("desde nuestro punto de vista") que muestra una cierta distancia en el compromiso enunciativo del locutor con respecto a la afirmación que hace. En #LaObraEstuvoMuyEntretenida leemos una búsqueda por constituir una voz colectiva adecuada y crítica para enunciar el trabajo práctico, específicamente en la consigna que solicitaba la opinión grupal sobre la obra teatral. En la primera formulación, JB realiza una afirmación de carácter evaluativo y, de esta manera, muestra la subjetividad de la voz que enuncia el trabajo; sin embargo, luego se producen algunas operaciones de desplazamiento en relación con esa voz colectiva del escrito. En la segunda formulación MT completa la respuesta de JB y la explica: además de introducir otros adjetivos evaluativos ("divertida", "interesante"), sitúa a los participan-

⁸⁹ En azul y subrayado en el original

⁹⁰ Idem comentario 19

tes en el interior de la respuesta (“nos llamó mucho la atención”), con una operación que pone en escena a los estudiantes en su discurso. Luego, JB borra la primera expresión e incorpora una frase para balancear los aspectos positivos incluidos por MT y así avanza en la construcción de una voz colectiva que puede dar cuenta de una postura crítica frente a lo que está evaluando.

Finalmente, en #VerHistoriaDelCómico encontramos una revisión hecha en la respuesta de la investigación sobre Mafalda, en la que las estudiantes buscan y copian información de internet sobre el personaje, pero, como vimos anteriormente, producen ciertas operaciones de reformulación. Una de ellas es la de MT, quien suprime la información de los hipervínculos que conectaban al texto con otras páginas de internet. Podemos decir, entonces, que al “copiar y pegar” información de internet borran las marcas que daban cuenta de la dimensión polifónica de su escrito: no citan las fuentes; antes bien, de forma estratégica, ocultan esas marcas para no dejar en evidencia el mecanismo de “copiar y pegar” fuertemente desprestigiado y censurado en los ámbitos académicos y escolares. Es importante destacar que no solamente ocultan la heterogeneidad enunciativa del texto, sino que suprimen un enlace hipertextual que conecta el texto con otros materiales en línea (Díaz Noci, 2001; Landow, 2009; Moulthrop, 1994). En este sentido, las estudiantes, cuando borran esa porción textual, no solamente están borrando la información de las fuentes, sino que están eliminando un hipervínculo, cerrando el texto y sacándolo de una red textual y devolviéndolo al espacio plano de la escritura, más propia de los trabajos escolares.

En el caso 4°S por el género del trabajo que se está produciendo, la construcción de la voz obedece a la necesidad de encontrar un narrador para el texto literario, como instancia diferente al autor. Podemos observar, en este sentido, algunas reformulaciones que buscan distanciar los enunciados de los marcos de enunciación, ya que en principio se utilizaron expresiones que resultaban autorreferenciales y elementos que indexaban el texto literario a la vida cotidiana de los estudiantes. Por ejemplo, cuando comenzaron a escribir el guion, los personajes tenían los nombres de los participantes que los iban a interpretar y, a medida que avanza el proceso de escritura y revisión, se buscan nuevos nombres para los personajes, como podemos ver en la próxima revisión:

REVISIÓN 4°S: #MarianaYKeila		
24/08/16- 18:25	25/08/16- 19:25	25/08/16- 20:25

(OA) Elena llega a una cafetería para encontrarse con sus amigas (sofi y ori)	(OA) Elena llega a una cafetería para encontrarse con sus amigas (sofi y ori) Sofi y Keila	(SS) Elena llega a una cafetería para encontrarse con sus amigas Sofi Mariana y Keila
---	---	--

En #MarianaYKeila vemos un ejemplo de los muchos casos de ese fenómeno: en esta revisión OA y SS cambian los nombres de los personajes que iban a interpretar ellas mismas. A continuación presentamos algunos casos de reformulaciones que se inscriben en ese tipo de revisiones:

REVISIÓN 4°S: #LaPlay	
24/08/16 – 18:25	25/08/16 – 19:21
(VF) él salió con su mejor amigo a tomar algunos tragos y después jugar un rato a la play.	(OA) él salió con su mejor amigo a tomar algunos tragos y después jugar un rato a la play jugar a las cartas.

REVISIÓN 4°S: #Velódromo	
25/08/16 – 19:44	25/08/16- 20:44
(OA) Al cabo de unos días, Elena estaba caminando por el velódromo con Sofi y Keila cuando	(RV). Al cabo de unos días, Elena estaba caminando por el velódromo por Lanús con Mariana y Keila cuando a Mariana le pareció ver a Dante y le avisó a las chicas.

REVISIÓN 4°S: #EmpresaDeChocolates	
25/08/16 – 19:19	25/08/16 – 19:19
(VF) Dante era dueño de una las empresas de chocolates más importantes en todo el país. Ese día había sido muy agotador, las ventas no venían nada bien-, y lo que lo tenía muy preocupado era que una de las ventas mayor aporte de dinero había fracasado	(OA) Dante era dueño de una las empresas de chocolates bienes raíces más importantes en todo el país. Ese día había sido muy agotador, las ventas no venían nada bien, y lo que lo tenía muy preocupado era que una de las ventas con mayor aporte de dinero había fracasado

En estas revisiones encontramos reformulaciones que pueden leerse como operaciones de desplazamiento para construir una voz textual más abstracta y menos indexicalizada a la vida de los participantes adolescentes, una voz colectiva más general y “desterritorializada”. En #LaPlay, OA opera un desplazamiento en el que cambia una forma de entretenimiento propia de los adolescentes y de los jóvenes (jugar con la *PlayStation*) que había escrito VF, por una actividad de entretenimiento general, “jugar a las cartas”. En #Velódromo, este desplazamiento locativo tiene que ver con un proceso de distanciamiento, porque la expresión “velódromo”, elegida por OA, hace referencia un lugar específico donde los adolescentes suelen reunirse, y esto es reemplazado

por RV que elige un lugar menos específico como “el centro de Lanús”, no tan cercano a sus prácticas habituales. La revisión #EmpresaDeChocolates se puede interpretar en relación con otras interdiscursividades sociales. Allí leemos una reformulación hecha por OA acerca de la empresa de uno de los protagonistas; si bien VF había escrito que se trataba de una empresa de chocolates, OA lo reemplaza por “una empresa de bienes raíces”. Leemos allí un desplazamiento que aleja de la cotidianeidad el discurso (no apelaron a la expresión “inmobiliaria”), para luego inscribirlo en otra discursividad: el sintagma “bienes raíces” que activa el interdiscurso de series o películas norteamericanas.

Por último, en el caso 4°T encontramos muchos casos de revisiones y reformulaciones en relación con las dinámicas de la construcción de la voz colectiva del escrito. Entendemos que en esta diferencia cuantitativa no solamente resulta importante el nivel escolar sino también el tipo de texto del trabajo: el discurso académico tiene particularidades propias que resultan influyentes en su enunciación. García Negroni (2009) y Tosi (2009) han señalado que en el discurso académico se suelen apelar a estrategias que contribuyen a la despersonalización y construyen un discurso con pretensiones de objetividad y neutralidad. Estas estrategias se diferencian de otras que ponen al autor en el centro de su discurso, como las expresiones subjetivas, modalizadas, la recurrencia a deícticos de lugar, persona y tiempo, etc. Es pertinente señalar que en el caso 4°T detectamos una tensión no resuelta entre las formas de personalización y las de despersonalización, como leemos en los próximos ejemplos:

REVISIÓN 4°T: #TodoProyectoSociolingüístico			
21/08/16- 20:04	21/08/16- 20:23	26/09/16- 1:01	26/09/16 – 10:08
(AT) Teniendo en cuenta que en todo proyecto sociolingüístico el primer criterio que debemos definir es cómo aplicamos nuestro marco teórico.	(AT) Teniendo en cuenta que e En todo proyecto sociolingüístico el primer criterio que debemos definir es cómo aplicamos nuestro marco teórico al trabajo de campo	(AT) En estetodo proyecto sociolingüístico el primer criterio que debemos definir es cómo aplicamos nuestro marco teórico en la práctica en el trabajo de campo científico	(AT) Consideramos que en este proyecto sociolingüístico el primer criterio que debemos definir es cómo aplicamos nuestro marco teórico en la práctica del trabajo de campo científico

REVISIÓN 4°T: #CadaMiembro			
22/08/16- 12:19	24/08/16- 14:51	25/09/16- 15:06	27/09/16- 17:31
(LV) Cada miembro que conforma el grupo, entrevistará a cinco per-	(GA) Cada miembro que conforma el grupo, entrevistará a cinco personas Se realizarán	(GA) Se realizarán en total treinta entrevistas que serán grabadas para su posterior análisis.	(GA)Del muestreo: total de entrevistas, total seleccionamos un corpus

sonas. Los datos arrojados por los mismos serán expuestos mediante este trabajo de investigación.	en total treinta entrevistas que serán grabadas para su posterior análisis. Los datos arrojados por los mismos serán expuestos mediante este trabajo de investigación	muestreo: total de entrevistas, total de audios y placas. Corpus: 25 oraciones	de veintiún casos, quince audios de mensajería de whatsapp y placas seis extraídos de medios de comunicación. Corpus: 25 oraciones.
---	--	--	---

REVISIÓN 4ªT: #LosHablaRteRioplattenses		
24/08/16 14:27	25/09/16- 14:41	26/09/16- 0:16
(GA) Como sostiene esta investigadora, los hablantes rioplatenses empleamos tres formas verbales en las prótasis de oraciones condicionales con <i>si</i> referidas al no-pasado	(GA) Como sostiene esta investigadora, los hablantes rioplatenses empleamos tres formas verbales en las prótasis de oraciones condicionales con <i>si</i> referidas a eventos no-pasados. [..]	(AT) ⁹¹ Como sostiene esta investigadora, los hablantes rioplatenses empleamos emplean tres formas verbales en las prótasis de oraciones condicionales con <i>si</i> referidas a eventos no-pasados.

En #TodoProyectoSociolingüístico se leen cuatro momentos de textualización sucesivos en los que vemos las reformulaciones que hace AT en un fragmento del marco teórico. En estas reformulaciones se opera un desplazamiento desde la generalidad y la abstracción, hacia la concreción y la particularidad del material textual. En la segunda formulación se sustituye un gerundio por una expresión deíctica (“teniendo en cuenta” por “consideramos que”) que marca un proceso de agenciamiento por parte de los sujetos de la enunciación. Asimismo sustituyen una expresión de carácter general por una expresión determinada y deíctica (“todo proyecto sociolingüístico” por “este proyecto sociolingüístico”). Por otro lado, en #CadaMiembro, vemos tensiones diferentes: una tendencia hacia la personalización y una tendencia a la impersonalización. En la primera formulación, LV apela a deícticos (“este trabajo de investigación”) pero habla de los sujetos escritores en tercera persona. En un segundo momento, GA utiliza formas pasivas que permiten desdibujar la agentividad de los participantes. Sin embargo, en la formulación final GA opta por las formas deícticas de primera persona de plural (“seleccionamos”). Finalmente, en #LosHablaRteRioplattenses leemos una reformulación respecto del lugar de los investigadores frente aquello que están investigando: en una primera formulación GA utiliza una expresión deíctica (“empleamos”) lo que muestra su inscrip-

⁹¹ Como sugerencia. Es aceptada por GA el 27/09/16 a las 15:22.

ción de pertenencia dentro del grupo de los hablantes rioplatenses estudiados, sin embargo, en una segunda formulación AT propone una reformulación no deíctica con una tercera persona del singular (“emplean”) y de esta manera se distancian de lo que constituye “su objeto de estudio”.

El mismo proceso de trabajo y revisión en pos de construir una voz textual académica, lo podemos leer también en otros dos aspectos distintos y complementarios, en los cuales se busca adaptar el propio discurso a los requerimientos del género académico de un informe de investigación: por un lado la precisión y la objetividad del discurso científico y, por otro lado, el manejo de las voces textuales en relación con la heterogeneidad enunciativa mostrada. A continuación presentamos algunas revisiones:

REVISIÓN 4ªT: #Claramente		
24/09/16- 17:03	25/09/16 – 15:28	27/09/16- 18:47
(AT) como las declaración “Si tengo la plata, le pediría a Riquelme que vuelva.” en la que el hablante claramente se muestra sin la posibilidad de cumplir su enunciación.	(GA) como la siguiente declaración : “ <i>Si tengo la plata, le pediría a Riquelme que vuelva.</i> ” (4) en la que el hablante claramente se muestra sin la posibilidad de cumplir con la expresión de deseo formulada su enunciación	(GA) como la siguiente declaración : “ <i>Si tengo la plata, le pediría a Riquelme que vuelva.</i> ” (4) en la que el hablante claramente se muestra sin la posibilidad de cumplir con la expresión de deseo formulada.

REVISIÓN 4ªT: #FácilmenteVerificable		
24/08/16- 13:55	25/09/16- 14:35	25/09/16- 20:24
(GA) Resulta fácilmente verificable que los hablantes del español rioplatense suelen alternar entre el uso del presente del indicativo, del subjuntivo o del condicional en dichas oraciones [...]	(GA) Resulta fácilmente verificable que los hablantes del español rioplatense suelen alternar entre el uso del presente del indicativo, del pretérito del subjuntivo o del condicional en dichas oraciones [...]	(AT) Resultados verificable arrojados demuestran que los hablantes del español rioplatense suelen alternar entre los uso del presente indicativo, pretérito subjuntivo o condicional en dichas oraciones [...]

REVISIÓN 4ªT: #Limitaciones	
21/08/16 - 19:50	21/08/16 - 20:26
(AT) Pero a la vez reconocemos que el habla de esta entrevista es formal comparada con el habla cotidiano.	(AT) Pero a la vez reconocemos que una de las limitaciones más notorias sobre el estudio del habla de esta cada entrevista sees que se manifiesta de manera formal comparada con el habla cotidiano

REVISIÓN 4ªT :#LineamientosTeóricos ⁹²

⁹²En este apartado omitimos otras instancias de reformulación porque no son relevantes aquí, pero las incluiremos en el próximo capítulo.

24/08/16- 14:36	27/09/1- 18:07
(GA) Siguiendo los lineamientos ⁹³ teóricos de Lavandera, este estudio pretende demostrar que la incursión en dicho “desvío” es una opción socialmente condicionada e interpretable a partir de condicionamientos contextuales.	(GA) Siguiendo los lineamientos teóricos de Lavandera, e Este estudio pretende demostrar que la incursión en dicho “desvío” es una opción socialmente condicionada e interpretable a partir de condicionamientos contextuales determinados

REVISIÓN 4ªT: #Labov		
17/08/16 – 22:46	17/08/16-22:49	El 18/8/16 14:28 a 14:35
(GA) Marco Teórico Para el desarrollo del trabajo hemos seguido los lineamientos teóricos de Labov, en cuanto a	(GA) Marco Teórico Para el desarrollo del trabajo hemos seguido los lineamientos teóricos de Labov, en cuanto a	(GA) Marco teórico Esta investigación sociolingüística parte de los lineamientos teóricos trazados por William Labov sobre el estudio cuantitativo de conductas lingüísticas en relación a contextos sociales determinados

En las primeras dos revisiones encontramos operaciones de reformulación que limitan las expresiones de subjetividad. En #Claramente GA corrige la ortografía de AT y produce una transformación que provee especificación en cuanto a las expresiones usadas, pero en un segundo momento elimina el subjetivema “claramente” utilizado por AT, que sería inadecuado para la pretensión de objetividad del discurso científico. En #FácilmenteVerificable los participantes hacen operaciones en las que limitan la expresión de la subjetividad, por eso, GA elimina el subjetivema “fácilmente” que también constituye un riesgo para la objetividad del discurso científico, y luego AT expresa esta idea de un modo más científico, no ya como una percepción, sino como el resultado de la investigación. En un primer momento en #Limitaciones se presenta la diferencia entre el habla cotidiana y el habla en una entrevista, pero en un segundo momento, esta diferencia se presenta como una de las dificultades metodológicas del trabajo. En este sentido, podemos pensar que en la reformulación los estudiantes reinterpretan esa distancia en términos de los objetivos académicos que persiguen y lo ponen en diálogo con el interdiscurso del trabajo académico y, a partir de esto, se produce un movimiento evaluativo que lo presenta como una limitación.

Por otro lado, en las últimas dos revisiones, hallamos reformulaciones en las que se trabaja sobre la heterogeneidad enunciativa del trabajo, específicamente sobre las citas y/o alusiones a algunos autores de la bibliografía de la materia. En #Lineamientos-

⁹³ Primero GA escribe “linamientos”, luego lo corrige

Teóricos vemos una reformulación en relación con cómo se presenta el trabajo de investigación: en la primera formulación GA lo hace a partir de la inscripción sobre los lineamientos teóricos de Beatriz Lavandera, pero luego elimina esa alusión a la autora y, de esta manera, el estudio no queda subordinado a la aplicación de un marco teórico. Podemos leer esta revisión en términos de un avance en la apropiación de las voces ajenas. En #Labov encontramos una reformulación relacionada con cómo se introduce la voz de los autores: GA había abierto la sección de marco teórico explicando que en el desarrollo del trabajo se seguían los lineamientos de William Labov, sin embargo, en un segundo momento borra esa expresión y a continuación propone una reformulación en la cual ya no se presentan los conceptos de Labov como una herramienta instrumental, sino como lineamientos teóricos en los que se inscribe una investigación. Podríamos hipotetizar, a partir de estas últimas dos reformulaciones, que los estudiantes se mueven entre el deseo de dar cuenta del conocimiento de los autores y la voluntad de encontrar una voz propia en su trabajo.

En este apartado analizamos las dinámicas de la voz en la escritura digital colaborativa: entendemos que escribir de forma grupal implica construir una voz colectiva particular como instancia de producción textual. El análisis de las revisiones enunciativas hechas durante el proceso de escritura nos permite señalar que en los tres casos hay revisiones en cuanto a la constitución de esa voz textual, aunque se trata de diferentes tipos de revisiones, existen en distintas proporciones y tienen propósitos específicos en cada caso. Este proceso puede vincularse con la proyección de los estudiantes sobre la figura del enunciatario al cual se le está hablando. En el caso 3°S hallamos revisiones que dan cuenta de la necesidad de los participantes de constituir una voz textual que haga explícito el lugar de enunciación grupal, muestre el manejo de la información recabada y pueda expresar una visión crítica en relación con lo pedido por la consigna. En este sentido se puede pensar en un enunciador grupal que orienta sus revisiones considerando a un enunciatario docente: busca acreditar saberes y a la vez, borrar del discurso las marcas de la heterogeneidad enunciativa que ponen en evidencia la copia de internet. En el caso 4°S hallamos revisiones que pueden ser leídas como la búsqueda de una voz narradora que se distancie de la cotidianidad de los adolescentes y tienda a la generalidad y a la abstracción enunciativa. Este proceso de revisión puede pensarse

en relación con la construcción de un enunciatario abstracto, un lector imaginario que no necesariamente esté vinculado con la situación de producción discursiva del ámbito escolar. Por último, en el caso 4°T, hallamos mayor cantidad de revisiones en cuanto a la búsqueda de una voz colectiva adecuada a los requerimientos del género académico de un informe de investigación. Allí señalamos que existe una tensión irresuelta entre la utilización de formas personales e impersonales, que convive con la búsqueda de la objetividad textual y con una tendencia hacia la apropiación y el manejo de los autores consultados. Esto se corresponde a la orientación de la voz hacia un enunciatario con características específicas: la comunidad académica.

Cuatro ojos ven más que dos: revisión colaborativa en la escritura digital

En este capítulo hemos estudiado diferentes aspectos del proceso de escritura digital y colaborativa y contrastamos los casos estudiados considerando el nivel escolar de los estudiantes y también la consigna que tenían que desarrollar. A continuación hacemos algunas observaciones a modo de cierre de este capítulo y también discutimos conceptos de la literatura presentados en el capítulo de antecedentes.

En primer lugar, debemos señalar el aporte invaluable que constituye el enfoque procedimental de la crítica genética para los estudios sobre los discursos digitales: la conceptualización de las versiones digitales de los documentos de Google Drive en términos de un *archivo* nos permitió rastrear las huellas textuales e inferir los procesos de escritura y revisión de los estudiantes a lo largo de la producción de los trabajos prácticos. Este abordaje teórico-metodológico resulta óptimo para el análisis de la escritura digital y colaborativa como una práctica social en la cual se ponen de manifiesto diferentes planes e ideas en relación con los contextos sociodiscursivos en el que se desarrolla.

En el primer apartado observamos que Google Drive habilita distintas formas de escribir con otros en línea y registramos variedad en cuanto a las formas de escritura, a las estrategias de producción textual y las formas de control que ponen en juego los participantes. Los resultados nos indican que las diferencias pueden ponerse en relación con el nivel escolar y con las consignas: por un lado, los estudiantes de nivel secundario apelan en mayor cantidad de instancias al trabajo sincrónico; por otro lado, las formas de avance y revisión dependen del tipo de texto en desarrollo. En un segundo momento

del capítulo, analizamos las revisiones realizadas y observamos que en los tres casos existen revisiones micro y macrotextuales, aunque con ciertas diferencias en relación con los aspectos revisados (si buscan completar o reformular las ideas, sobre qué cuestiones lingüísticas se detienen y cómo trabajan con las herramientas de formato en el procesador de texto). Asimismo, pudimos observar que, si bien todos los estudiantes trabajan de forma grupal y recursiva en la revisión de sus escritos, existen diferencias en relación con las revisiones sobre el contenido, el lenguaje y el formato del documento de acuerdo con el nivel escolar y el tipo de consigna. Por último, en el tercer apartado pudimos observar las dinámicas de la voz en la escritura digital y colaborativa y en los tres casos hallamos revisiones en cuanto a la construcción de una voz colectiva adecuada para la enunciación del trabajo escrito, aunque con particularidades específicas que pusimos en relación con las características de cada caso.

Las observaciones realizadas nos permiten retomar algunas de las propuestas presentadas en capítulos anteriores sobre la escritura digital y colaborativa. En principio, podemos señalar que tomamos distancia de la clasificación propuesta por Scardamalia y Bereiter (1992) entre revisiones profundas y superficiales (según se centraran en aspectos profundos como la organización y la estructura textual, o en aspectos superficiales como la ortografía, puntuación y selección léxica). Entendemos que esa categorización implica un juicio de valor que no se corresponde con el análisis que buscamos plantear acerca de cómo los estudiantes revisan sus escritos. Entonces, propusimos categorizar las revisiones en *revisiones microtextuales*, aquellas en las que los estudiantes se enfocan en pequeñas porciones de texto, y *revisiones macrotextuales*, aquellas en las que los estudiantes revisan aspectos más generales del trabajo. Esto nos permitió discutir la idea de que los escritores más inexpertos solamente revisan aspectos superficiales del trabajo, mientras que son los escritores expertos los que realizan las revisiones profundas. En cambio, a partir del análisis realizado, pudimos observar que los estudiantes de los casos analizados realizan revisiones microtextuales y macrotextuales en cuanto al contenido, el lenguaje y el formato del trabajo, aunque con las particularidades propias de la tarea y del nivel escolar y con vistas a objetivos específicos, como desarrollamos en las páginas anteriores.

En segundo lugar, los aspectos estudiados en este capítulo y los resultados hallados aportan nueva evidencia acerca del valor de la colaboración en el desarrollo de

actividades de escritura y lo provechoso de las tecnologías digitales para esta tarea, especialmente una plataforma como Google Drive. Por esto acordamos con Barile y Durso (2002) y con Passig y Schwartz (2007) en que los métodos sincrónicos de escritura y comunicación mediados por computadoras son muy útiles a la hora de escribir trabajos escolares y académicos por el grado de interactividad y de expresividad que habilitan: en efecto, el hecho de que las tecnologías basadas en internet se puedan utilizar para el desarrollo de trabajos de carácter educativo permite que los estudiantes puedan escribir y revisar grupalmente con mayores facilidades para acordar criterios y revisar los mismos materiales textuales. Además, hallamos resultados coincidentes con los de Álvarez y Bassa (2016) sobre la variedad de estrategias empleadas por los estudiantes en sus procesos de escritura digital y colaborativa. A esta observación podemos contribuir con un aporte: hallamos diferencias en relación con cómo las formas de trabajo sincrónicas o asincrónicas habilitan y/o favorecen ciertas estrategias de escritura y no otras. Nos referimos a que cuando los estudiantes trabajan de forma sincrónica en la plataforma tienen disponibles estrategias de producción textual como la escritura en conjunto, la estrategia del escriba y la escritura en paralelo. En cambio, cuando trabajan de forma asincrónica se reducen las posibilidades de producción en colaboración (por ejemplo, solo pueden escribir de forma secuencial o apelar a la estrategia del escriba mediante un comentario que serán más tarde resuelto). Las diferencias halladas en este sentido entre los casos de secundaria y superior son coincidentes con la propuesta del capítulo anterior, donde sosteníamos que mientras que los estudiantes de nivel secundario trabajan de forma colaborativa durante la redacción de los escritos, los estudiantes de nivel superior avanzan de un modo más autónomo y, por lo tanto, cooperativo en la redacción del trabajo. Debemos aclarar, asimismo, que por la metodología seguida, no pudimos observar si, como proponen las autoras, las estrategias de trabajo resultan influyentes para la organización del texto en el resultado final⁹⁴.

Asimismo hallamos en los tres casos estudiados un proceso de revisión colaborativa en el que se combinan y suceden las autorevisiones y las heterorevisiones: en los tres casos registramos que los estudiantes avanzan en la revisión de lo que ellos han escrito y en lo producido por otros estudiantes; en este sentido, observamos que el

⁹⁴ Por los objetivos planteados no evaluamos de forma comparativa los textos para evaluar si fueron “mejores” unos que otros.

control del documento (aunque con particularidades que revisaremos en el próximo capítulo) en general está distribuido entre los participantes del grupo escritor, quienes o controlan de manera conjunta el documento o se turnan y relevan en la tarea de control según van accediendo al documento. Por esto, podemos decir que no hallamos diferencias significativas en cuanto a la influencia de las formas de trabajo en los patrones de revisión: lo importante para favorecer la revisión colaborativa del documento no resulta tanto de la sincronía del trabajo sino de que todos los participantes tengan disponible el documento y puedan editar sobre el mismo material textual⁹⁵. Aunque en apartados anteriores propusimos una distinción entre la naturaleza colaborativa/cooperativa en el trabajo de los estudiantes de nivel secundario y superior, el subproceso de revisión nos permite señalar que en los tres casos analizados los participantes trabajan siempre de manera colaborativa: son interdependientes porque deben lograr acuerdos y para esto revisan recursivamente sus escritos.

Por otro lado, el análisis de las tareas de revisión metalingüística resulta congruente con lo propuesto por Cassany (2000, 2003, 2012), quien sostiene que en la era digital se puede desarrollar un procesamiento más eficaz en la composición gracias a las herramientas y recursos electrónicos. Asimismo confirman los hallazgos de Ferrari y Bassa (2017) quienes proponen que la escritura digital y colaborativa favorece la reflexión sobre el lenguaje en relación con la sintaxis, el léxico, la ortografía y la puntuación.

Las revisiones sobre el formato que hemos analizado nos confirman lo postulado por distintos autores que afirman que la digitalidad facilita la edición de textos, el movimiento de fragmentos, la copia y la reproducción, a la vez que abre un abanico de opciones multimodales que hace que la escritura sea más compleja (Kress, 2005; Jewitt, 2009; Reviglio, 2009; DeVoss, Eidman-Aadah y Hicks, 2010; Tabachnik, 2012; Magadán, 2013). En efecto, aunque con diferencias particulares entre los casos estudiados, hallamos que los estudiantes adecúan su trabajo en cuanto al formato del escrito: se detienen en la tipografía, en los colores utilizados en los cuadros, en la puesta en página del escrito, en la inclusión de imágenes y gráficos.

⁹⁵ En este sentido, Google Drive favorece el trabajo colaborativo en la producción, revisión y edición de los escritos ya que no genera versiones paralelas de los documentos según el trabajo de los distintos participantes (a diferencia de una aplicación como Dropbox); por el contrario, cada participante que accede al documento puede trabajar de forma sincrónica con él y las modificaciones se guardan automáticamente en la plataforma, esto permite que los participantes tengan disponible el mismo material textual y trabajen sobre él.

Resumiendo, en este capítulo avanzamos sobre las particularidades del proceso de escritura colaborativa y analizamos formas de trabajo, estrategias de producción textual y dinámicas de la voz colectiva, lo que complementa el trabajo sobre los intercambios que presentamos en el capítulo anterior. Sin embargo, aún resta indagar algunos aspectos ligados a cómo se controla el avance de los escritos y con qué criterios trabajan los estudiantes para llevar adelante las revisiones que realizan. En el próximo capítulo nos detendremos sobre estas problemáticas.

Capítulo 5. “Y si en vez de...”: códigos y roles en la escritura digital y colaborativa

La variación es un recurso no simplemente para la indexación de un lugar en la matriz social, sino para la construcción de nuevos lugares y de significados sociales matizados.
Penelope Eckert⁹⁶

En los capítulos anteriores estudiamos las interacciones entre los estudiantes y cómo llevan adelante el proceso de escritura; sin embargo, en ambos capítulos señalamos que algunos aspectos requerían mayor análisis. Era necesario cruzar enfoques para tener una mirada transversal que pusiera en diálogo datos de diferentes series: las interacciones entre los participantes y los procesos de escritura y revisión. Es esta la tarea que abordamos en este capítulo y con ella buscamos: (a) estudiar los *códigos* (Alvarado y Yeannoteguy, 1999) y puestos en juego por los estudiantes durante el proceso de escritura digital y colaborativa; (b) dar cuenta de los roles negociados y asumidos por los participantes en el proceso de realización de los trabajos grupales; (c) contrastar los roles asumidos y los códigos que los estudiantes activan en relación con los distintos niveles educativos y las consignas trabajadas; y, por último, (d) discutir, a partir del análisis, cómo las particularidades de las tecnologías digitales afectan las prácticas de escritura colaborativa. Para el capítulo proponemos el siguiente orden: en el primer apartado analizamos los códigos que vehiculizan los estudiantes; en el segundo apartado nos detenemos específicamente en los roles que asumen los participantes de los tres casos, no solamente a través de sus intercambios, sino también de las acciones concretas que llevan adelante en el documento. Finalmente, en el último apartado discutimos los resultados en relación con la bibliografía revisada.

Cuestión de códigos

Los resultados hallados en los capítulos anteriores muestran una congruencia en relación con los aspectos negociados y revisados durante el proceso de escritura (nos referimos a cuestiones del contenido, del lenguaje y el formato), lo que indica que los estudiantes se detienen en ciertos aspectos y no en otros. Entendemos que esto se debe a

⁹⁶ Traducción propia. Frase adaptada. Cita original “It is this indirect nature of the relation between variables and categories that allows variation to be a resource not simply for the indexing of place in the social matrix but for the construction of new places and of nuanced social meanings.” (Eckert, 2004: 47)

las expectativas, modelos e ideas que los estudiantes ponen en juego a la hora de realizar un trabajo de escritura y que, si bien se trata de aspectos particulares en cada caso, en esos eventos discursivos singulares se recrean prácticas y reglas sociales y discursivas (Bonnin, 2018). En este sentido, los estudiantes cuando se enfrentan con una tarea de escritura de carácter escolar y académica lo hacen con ciertas expectativas y conocimientos acerca de cómo deben realizarla y qué es lo que se espera de ellos, por sus experiencias previas y su conocimiento del mundo, especialmente a través de su recorrido por el sistema educativo (Tannen, 1979)⁹⁷.

Para conceptualizar estos conocimientos y expectativas apelamos al concepto de *código*, entendido como un conjunto ordenado de conocimientos compartidos que se activan en el intercambio comunicativo (Alvarado y Yeannoteguy, 1999). Alvarado y Yeannoteguy (1999) entienden que en la comunicación escrita se ponen en funcionamiento cuatro códigos: el *código sociocultural*, que abarca los conocimientos acerca del mundo que tienen lector y escritor, e incluyen esquemas y guiones; el *ideológico* que contiene los sistemas de creencias y de valores de lectores y escritores; el *código retórico* que hace referencia a los conocimientos acerca del discurso y, finalmente, el *lingüístico* que reúne los conocimientos acerca del lenguaje. Si bien coincidimos en general con esa propuesta, aquí propondremos específicamente tres códigos que se ponen en juego en la escritura digital y colaborativa de trabajos realizados en el ámbito educativo: en primer lugar, el *código académico-escolar*, que reúne los conocimientos relacionados con cómo realizar un trabajo práctico de acuerdo a las exigencias de determinados ámbitos de la acción social y, por esto, combina aspectos del código sociocultural y del ideológico. En segundo lugar, el código *lingüístico-discursivo* que contiene conocimientos acerca de la lengua, de los géneros discursivos, junto con información acerca de los estilos y variedades lingüísticas; y, por último, el *código multimodal-retórico* que contiene ciertos conocimientos acerca del formato y la edición de un documento escrito y su valor discursivo. En las próximas secciones trabajamos sobre cada uno de ellos.

a. Código académico-escolar

En el análisis de los intercambios y de las revisiones sobre el contenido podemos identificar ciertos parámetros y expectativas de corrección y adecuación que tienen los estu-

⁹⁷ Se podría trazar un paralelismo entre esta propuesta y el concepto de *representaciones* sobre la lectura y la escritura estudiado por Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira (2004).

diantes a la hora de examinar sus trabajos. Estas expectativas se relacionan con los conocimientos que han adquirido los estudiantes a lo largo de sus prácticas de alfabetización dentro del sistema escolar y académico y cifran lo que se considera correcto o incorrecto, adecuado o inadecuado en la realización de un trabajo práctico. Estos parámetros o expectativas resultan influyentes en el período de planificación que, según Flower y Hayes (1979), incluye la determinación de objetivos, la generación de ideas y su organización. Alvarado (2001) sostiene que en esta etapa los estudiantes hacen una evaluación de la tarea como un *problema retórico*⁹⁸ y piensan cómo pueden resolverla, considerando los objetivos y los recursos que poseen. Entonces, los procesos de escritura progresan según los objetivos fijados y las representaciones de los estudiantes acerca del trabajo que deben desarrollar y, a su vez, estas expectativas influyen durante el período de redacción y revisión.

En el caso 3°S observamos que los estudiantes avanzan en la escritura del trabajo práctico con el objetivo de completar las consignas: tanto en los intercambios como en las revisiones hallamos que los estudiantes intentan entender qué es lo pedido por la consigna y cómo cumplir con esos requerimientos. Sin embargo, como vemos en los próximos ejemplos, a veces se ponen en juego diferentes criterios o perspectivas:

INTERCAMBIO 3°S: #DemásPersonajes

27/06/16: JB: (Texto seleccionado “propusiera”) y pongo los nombres de los demás personajes de Mafalda?

27/06/16: MT: umm... nose, porai no hace falta

30/06/16: JB: que piensan las demás????

El intercambio #DemásPersonajes, por ejemplo, se produce cuando las estudiantes escriben una investigación sobre Mafalda que contenía una descripción del personaje e información sobre el autor y la tira. JB consulta con su compañera si debía incluir otros personajes en la respuesta y, a pesar de que MT sugiere que no sería necesario, JB decide insertar una breve descripción de cada uno de ellos. Leemos allí una tensión entre las estudiantes: mientras MT apela a la precisión de la consigna, JB prefiere la abundancia de la información y es este el criterio que se impone finalmente. Una situación similar se puede leer en la producción de la opinión grupal sobre la obra teatral. A con-

⁹⁸ En el problema retórico se incluyen distintos aspectos a considerar, desde las características del destinatario, hasta la elección del género o la clase de texto (Alvarado, 2001).

continuación reproducimos instancias en el proceso de revisión (#LaObraEstuvoMuyEntretenida) y los intercambios en los cuales se negoció esa respuesta.

INTERCAMBIO 3°S: #Imaginación

30/06/16: JB: (Texto seleccionado “Elaborar una crítica grupal acerca de la obra”) Falta esto, no tengo imaginación chicas

30/06/16: MT: uhh haber , podemos poner lgo todas y unirlo todo después

INTERCAMBIO 3°S: #FaltabaEso

30/06/16: JB: (Texto seleccionado “3”) Recomendás la obra a los demás?

30/06/16: MT: ahh mal faltaba eso

REVISIÓN 3°S: #LaObraEstuvoMuyEntretenida				
30/06/16 – 13.45	30/06/16- 14:08	30/06/16 – 14.33	30/06/16- 14:38	30/06/16 - 14:56
(JB) La obra estuvo muy entretenida	(MT)La obra estuvo muy entretenida. La obra en sus aspectos positivos fue muy divertida e INTERESANTE, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes.	(JB) La obra estuvo muy entretenida. La obra en sus aspectos positivos fue muy divertida e INTERESANTE, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes. Lo negativo de ella fue la interpretación de algunos personajes, como Mabel y el Negro, ya que no reflejaban lo mismo que en el texto.	(JB) La obra en sus aspectos positivos fue muy divertida e INTERESANTE, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes. Lo negativo de ella fue la interpretación de algunos personajes, como Mabel y el Negro, ya que no reflejaban lo mismo que en el texto. la obra escrita por Nelly Fernández Tiscornia.	(MT) La obra en sus aspectos positivos fue muy divertida e INTERESANTE, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes. Lo negativo de ella fue la interpretación de algunos personajes, como Mabel y el Negro, ya que no reflejaban lo mismo que en la obra escrita por Nelly Fernández Tiscornia. En base a todo lo positivo es una obra muy buena y es digna de ser vista y anhelada por muchas personas más.

INTERCAMBIO 3°S: #YaFue
 30/06/16: MT: (Texto seleccionado “En”) puse eso nose si esta bien
 30/06/16: JB: si, ya fue

Tras una breve producción (primera columna), JB busca en #Imaginación que sus compañeras participen en la escritura a través de un pedido indirecto y, así, acuerdan

escribir una parte cada una. En efecto, MT y JB trabajan en la producción del escrito, pero en #FaltabaEso, JB selecciona una parte de la respuesta y produce un nuevo pedido indirecto para que MT complete la consigna (la recomendación). Ante esto, MT acepta e incluye una frase que completa la respuesta (última columna) y en #YaFue requiere la opinión de sus compañeras para saber si está bien lo que ha escrito. En este punto, JB produce una expresión coloquial (“ya fue”) que da por terminado el proceso de revisión. El análisis de la revisión #LaObraEstuvoMuyEntretenida nos permite ver un avance en el proceso de completamiento más que de reformulación de lo escrito: las estudiantes, por sus conocimientos del código académico-escolar, se preocupan especialmente por cumplir todas las exigencias de la consigna y no tanto por la revisión de aspectos textuales o estilísticos.

Por otra parte, podemos observar que en la selección de un personaje del Paseo de la Historieta, se genera un proceso de negociación en el que, para sostener sus posturas, las participantes vehiculizan diferentes argumentos que dan cuenta de cómo entienden el trabajo práctico y qué aspectos valoran para su realización.

INTERCAMBIO 3°S: #Mafalda

23/06/16: JB: (Texto seleccionado “MAFALDA:”) ¿Acá elegimos Mafalda o algún otro? O sea, Mafalda está bueno, pero pregunto

23/06/16: MT: como quieras, peo nose porai creo que va a ser muy usado yo decía patoruzu que nose si va a ser tan usado asi hacemos algo distinto, pero igual como quieran, igual mafalda esta bueno tmb

23/06/16: JB: si quieres hacemos Patoruzú, no se. esperemos a que se conecten Ludmi y Costy

23/06/16: MT: sisi dale

En el intercambio #Mafalda se contraponen dos posturas diferentes: trabajar sobre el personaje de Mafalda, elegido por LZ un día antes, o cambiar de personaje y elegir a Patoruzú (como ya había propuesto MT en el intercambio #Patoruzú-página 78). Como se puede leer, en este intercambio se esgrimen opiniones tales como si un personaje “está bueno” o “no va a ser tan usado”, argumento con el que MT justifica su propuesta señalando que busca hacer algo distinto, novedoso, respecto de las elecciones de otros compañeros.

Observamos que si bien las estudiantes de 3°S se preocupan por elaborar un trabajo que esté completo y sea correcto de acuerdo con las consignas específicas planteadas, en los puntos que permiten elecciones creativas, valoran la originalidad como un criterio de evaluación relacionado con el código escolar-académico.

En el trabajo de 4°S, como hemos dicho, los estudiantes interactúan y revisan el trabajo en relación con la ilación del relato para lograr una historia coherente y entretenida. A continuación presentamos algunos ejemplos en los que podemos ver cómo discuten y ponen en práctica estas revisiones:

REVISIÓN 4°S: #DecidióIrALaHabitación	
24/08/16 – 18:09	25/08/16 – 19:19
(VF y RV) Escena 2 Decidió ir a la habitación y lo único que quería hacer era dormir para no pensar en lo que le había pasado ese día en la empresa.	(VF) Escena 2 Decidió ir a la habitación y lo único que quería hacer era dormir para no pensar en lo que le había pasado ese día en la empresa. Dante era dueño de una las empresas de chocolates más importantes en todo el país. Ese día había sido muy agotador, las ventas no venían nada bien, y lo que lo tenía muy preocupado era que una de las ventas con mayor aporte de dinero había fracasado.
<p>INTERCAMBIO 4°S: #Elena</p> <p>24/08/16: VF: (Texto seleccionado “Escena”) Antes de la segunda escena tendría que haber un diálogo entre Elena y Dante. Sobre que paso ese día en el trabajo para que Dante trate así a Elena.</p> <p>24/08/16: VF: [Marcado como resuelto]</p>	

En el intercambio #Elena VF hace una propuesta sobre cómo debería avanzar el relato para aportar coherencia entre la segunda escena y la primera. Dado que VF con su comentario no logra que sus compañeros participen, ella decide introducir un párrafo explicativo. Por eso, en la revisión #DecidióIrALaHabitación agrega un fragmento en el que se explican las preocupaciones de uno de los personajes que antes solo estaban esbozadas. Asimismo, en sus negociaciones y revisiones los estudiantes ponen en juego sus conocimientos acerca del estilo adecuado para la escritura de un texto ficcional con el que serán evaluados. A continuación presentamos dos ejemplos en los que los participantes negocian y luego introducen modificaciones apelando a su adecuación al estilo que están buscando:

REVISIÓN 4°S: #UnPlan		
24/08/16-18:25	24/08/16- 18:30	25/09/16- 19:44
(FC y SS) Al siguiente día , resulto ser que laura quería quedarse con Dante y Mario con Elena , asi que ambos charlan y se proponen preparar un plan y separarlos	(VF) Al siguiente dia , resulto ser que !Laurara quería quería quedarse con Dante y Mario con Elena , asiasí que ambos charlan y se proponen preparar un plan y separarlos-	(OA) Al siguiente dia, resulto ser que Laura quería quedarse con Dante y Mario con Elena , así que ambos charlaron y se proponen preparar un plan y poder separarlos

INTERCAMBIO 4°S: #DeNovela
 24/08/16: VF: (Texto seleccionado “preparar un plan y separarlos”) En serio? Muy de novela jaja
 24/08/16: VF: [Marcado como resuelto]

En el intercambio #DeNovela VF señala de modo irónico y jovial la inadecuación que encuentra en una frase escrita por FC y SS, asociándola al discurso de una telenovela, con la implicación de que algo “de novela” no es apropiado para el guion que están escribiendo. Sin embargo, a pesar de que evalúa negativamente esa frase, en la revisión #UnPlan, VF se limita a corregir la ortografía de algunas palabras y, en una formulación siguiente, es OA quien borra toda la escena, lo que puede leerse como una forma de acordar con la opinión de VF y rechazar lo que otros compañeros habían escrito. Hallamos una situación similar en la revisión #PodríaLlamarte, donde uno de los participantes escribe una frase que genera mucha controversia entre los estudiantes como se puede ver en los intercambios #Francisco y #YéndoseDeTema:

REVISIÓN 4°S: #PodríaLlamarte	
25/08/16 - 20:26	25/08/16- 20:31
(FB) -Emm... Entonces, podría llamarte más tarde te parece? - Y si en vez de llamarme, te quedas conmigo?	(RV) -Emm... Entonces, podría llamarte más tarde te parece? - Y si en vez de llamarme, te quedas Si, estaría bien

INTERCAMBIO 4°S: #Francisco
 25/08/16: RV: Aguantaaaaaa este tampoco tanto francisco
 25/08/16: RV: aparte Nati no te va a decir eso décimo vos si quieres

INTERCAMBIO 4°S: #YéndoseDeTema
 25/08/16: VF: (Texto seleccionado “Y si en vez de llamarme, te quedas conmigo?”) esto ya es mucho jajajaj
 25/08/16: VF: nos estamos yendo de tema
 25/08/16: RV: JAJAJAJ LO PUSO FRAN

En #PodríaLlamarte FB había propuesto dos líneas de diálogo para los personajes. Sin embargo, una es rechazada por las compañeras RV y VF que la evalúan negativamente y luego, es RV quien la reformula (última columna). Las críticas se presentan en los intercambios #Francisco y #YéndoseDeTema, donde VF y RV en un tono jovial, entre irónico y burlesco, señalan la exageración en lo escrito por FB, de carácter dema-

siado romántico y disruptivo para el guion, y tal vez con un carácter soez que no consideran adecuado. Ante esto, FB no responde y este silencio puede ser interpretado como una acción comunicativa de aceptación de la crítica de las compañeras.

Así, en las revisiones e intercambios del caso 4°S podemos observar que los estudiantes buscan elaborar un guion verosímil y coherente, de acuerdo con sus conocimientos sobre las características de los textos ficcionales que conocen. En este sentido, sostenemos que los estudiantes examinan sus trabajos en relación con las expectativas y conocimientos del código escolar-académico, así buscan establecer conexiones narrativas entre los eventos y evitar elementos que alteren el estilo del guion.

En el caso 4°T hallamos revisiones e intercambios en las que los participantes evalúan su trabajo en relación con la precisión y la adecuación de los datos y con la coherencia y cohesión del escrito. En el primer ejemplo que presentamos leemos una revisión y un intercambio acerca de los datos recogidos en la investigación realizada.

REVISIÓN 4°T: #NoHemosIncorporado		
24/09/16- 16:51	25/09/16- 15:22	25/09/16- 17:45
(AT) En nuestro corpus no hemos incorporado la opción del uso del condicional en prótasis por no haber encontrado ninguna en nuestro muestreo.	(GA) En nuestro corpus no hemos incorporado la opción del uso del condicional en prótasis por no haber encontrado ninguna en nuestro muestreo ⁹⁹ .	(GA) En nuestro corpus no hemos incorporado la opción del uso del condicional en prótasis por no haber encontrado ninguna en nuestro muestreo.

INTERCAMBIO 4°T: Malísimo
25/09/16: GA: (en el texto): malísimo!!!!!!

Como se lee en #NoHemosIncorporado, AT escribe una frase en la que señala la ausencia de datos que dieran cuenta del uso del condicional en la prótasis de las frases. Como ya dijimos, una de las dificultades en la realización del trabajo se debe a que los participantes comienzan la escritura antes de haber terminado de recolectar los datos de la investigación, lo que genera que existan –en un primer momento– resultados no coincidentes con los hallados por Lavandera en su estudio acerca de las prótasis de las frases condicionales (Lavandera, 1979). Cuando AT lo explica en el escrito, GA hace un comentario evaluativo de carácter negativo en el que presenta la falta de datos como una falla del trabajo práctico. Esta evaluación puede pensarse en relación con los cono-

⁹⁹Resaltado en amarillo en el original

cimientos de los estudiantes acerca del código académico-escolar que los lleva a intentar reproducir a los autores leídos en la bibliografía antes que a discutirlos (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002). Finalmente, cuando recolectan más datos y estos son congruentes con los resultados de Lavandera, borran esa frase y reinterpretan los primeros resultados.

En el próximo ejemplo vemos un intercambio y un proceso de revisión en el que se problematiza cómo se presentan los autores, cuyos trabajos son el marco teórico y los antecedentes del texto que ellos realizan.

INTERCAMBIO 4ºT: #SeguimosSiguiendo
 26/09/16: AT: (Sugerencia. Sustituir “R” por “No obstante r”)
 26/09/16: GA: no obstante que? Si seguimos siguiendo a lavandera
 27/09/16: GA: (Sugerencia rechazada)

REVISIÓN 4ºT: #NoObstante				
24/08/16- 13:58	26/09/16- 0:15	26/09/16- 10:00	26/09/16- 18:20	27/09/16- 15:22
(GA) Realizamos, por lo tanto, un análisis de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación.	(AT [sugerencia]) Realizamos, por lo tanto, un análisis de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación en determinados contextos.	(AT [sugerencia]) No obstante Realizamos, por lo tanto, un análisis un enfoque de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación en determinados contextos.	(GA) No obstante realizamos, por lo tanto, un análisis un enfoque de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación en determinados contextos sociales.	(GA) No obstante Realizamos, por lo tanto, un análisis de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación en determinados contextos sociales.

En el intercambio #SeguimosSiguiendo se discuten las relaciones textuales entre la frase que resume el análisis de Lavandera y otra en la que se presenta el trabajo propio: mientras que AT propone la incorporación del conector “No obstante”, que tiene un carácter adversativo y toma distancia de la autora, GA lo rechaza considerando que anteriormente se había expuesto como antecedente el trabajo de Beatriz Lavandera, por eso, GA propone inscribir su trabajo en esa línea y sostiene que “seguimos siguiendo” a Lavandera. En este caso, entonces, observamos que los estudiantes de nivel superior, atentos a sus conocimientos del código académico-escolar, evalúan su trabajo y sus aportes en relación con la bibliografía leída y consultada en la materia.

El análisis de esta sección nos muestra que el *código académico-escolar* que manejan los estudiantes supone un saber acerca de cuáles son los parámetros que determinan que un trabajo práctico pueda ser evaluado como correcto o incorrecto, o bien adecuado o inadecuado a un género discursivo. Se trata de conocimientos específicos que los estudiantes han ido adquiriendo en sus prácticas letradas dentro del sistema escolar y académico. Estos conocimientos suponen ciertas creencias acerca de lo que esperan los docentes, pero también acerca de lo que ellos esperan de sí mismos y cómo entienden la adecuación de sus producciones: se proyecta así un horizonte de expectativas con el cual los estudiantes miden su propio trabajo. En el caso 3°S vimos que los estudiantes priorizan la abundancia de información y la originalidad cuando la consigna les permite cierta creatividad. En el caso 4°S hallamos que los participantes se preocupan tanto por la coherencia y la cohesión entre las escenas del guion, como por no producir un texto demasiado romántico y/o soez que lo lleve a ser percibido como una exageración ridícula. Finalmente, en el caso 4°T los estudiantes tienen mucho cuidado en la precisión de los datos y manifiestan una preocupación en relación con el posicionamiento respecto de los autores citados, en este sentido: buscan ser precisos con sus ideas, pero también congruentes con esos trabajos previos.

b. Código lingüístico-discursivo

La lectura de los comentarios y de las revisiones textuales nos permite advertir una diferencia relevante acerca de las formas lingüísticas que utilizan los estudiantes en sus intercambios en línea y en la escritura de sus trabajos. Propondremos que los estudiantes en la escritura digital y colaborativa recurren a los conocimientos de su *código lingüístico-discursivo* que implica un saber sobre las formas lingüísticas adecuadas a los distintos contextos sociodiscursivos. A partir de estos conocimientos hacen un uso diferenciado de las formas lingüísticas en los diferentes espacios de escritura en línea. Esta diferencia se puede entender si pensamos que una *misma* forma de producción simbólica —la escritura— es conceptualizada de diferentes maneras por los participantes. En efecto, en la escritura digital en Google Drive encontramos dos planos discursivos distintos que involucran formas lingüísticas y discursivas particulares: la escritura como soporte de la comunicación que ocurre a través de la plataforma; y la escritura digital y

colaborativa en el desarrollo del trabajo práctico. El hecho de que exista una diferenciación en cuanto a esas formas lingüísticas evidencia que los estudiantes perciben que se trata de prácticas de escritura distintas a pesar de la mediación de los mismos instrumentos técnicos y tecnológicos (un alfabeto, un teclado, una plataforma digital, etc.).

Gumperz (1977) desde la Etnografía de la Comunicación propone el concepto de *repertorio lingüístico*, entendido como la variedad de códigos lingüísticos y modos de hablar que tienen disponible los miembros de una comunidad. Estos repertorios incluyen las variedades, dialectos, registros y estilos usados en una población, junto con las restricciones que gobiernan su elección. Dentro de ese marco, Saville-Troike (2003) propone que cualquier hablante tiene una variedad de códigos¹⁰⁰ y estilos para elegir de acuerdo al grado de formalidad o informalidad, a la ocupación de los hablantes, sus finalidades comunicativas, etc. Es importante considerar que los hablantes en todo momento deben hacer elecciones sobre su propia comunicación: esto quiere decir que cada vez que son partícipes de una situación comunicativa, seleccionan (de forma consciente o inconsciente) un código (entre las múltiples variedades¹⁰¹ que tienen disponibles) y una estrategia de interacción. Las elecciones no tienen un carácter estático, sino dinámico, y dependen de lo que precede o sigue en la secuencia comunicativa, de la información que surge dentro del suceso y de los cambios de temas, participantes o la redefinición de las situaciones comunicativas. Esto significa que en un mismo evento comunicativo se pueden producir cambios de códigos y desplazamientos de estilos, que se perciben a partir de los *marcadores de código*, entendidos como características lingüísticas variables asociadas a determinadas características sociales o grupales.

Hemos observado que en los tres casos analizados los estudiantes, gracias al repertorio lingüístico que tienen disponible y a su competencia comunicativa, recurren a formas lingüísticas diferenciadas: uno, para sus interacciones comunicativas y otro, para la escritura del trabajo práctico. En el caso 3°S encontramos algunos ejemplos significativos, como mostramos a continuación:

¹⁰⁰ Entendemos que estos códigos lingüísticos particulares desde la propuesta de Saville-Troike (2003) forman parte del código lingüístico-discursivo que proponemos en esta tesis. De cualquier manera hacemos notar que se trata de conceptos diferenciados.

¹⁰¹ Saville-Troike (2003) utiliza el término “variedad” para indicar cualquier diferencia organizada en patrones o sistemática en las formas y uso de la lengua reconocida por los hablantes nativos como una entidad lingüística distinta o “diferente” de otras de algún modo significativo.

INTERCAMBIO 3°: #HabíaAlguna

30/06/16: JB: (Texto seleccionado “Desarrollar si encontraron alguna diferencia”) Había alguna?

30/06/16: MT: ayy ni idea, pero sino hay ponemos q no había no?

REVISIÓN 3°S: #DesdeNuestroPuntoDeVista	
30/06/16 – 13.42	30/06/16- 14:53
(JB) No encontré ninguna diferencia argumental	(MT) En la obra desde nuestro punto de vista No encontré no encontramos ninguna diferencia argumental ya que la obra presentada y la leída coinciden mayormente con todas las características en base de lo que se trataba la obra.

Cuando examinamos comparativamente la escritura de MT en #HabíaAlguna y en #DesdeNuestroPuntodeVista, podemos identificar diferentes marcadores de código en el plano léxico, sintáctico, ortográfico y retórico que nos remiten a variedades lingüísticas particulares¹⁰². En #HabíaAlguna hallamos una serie de marcadores que nos remiten a un registro informal en la escritura propio de los entornos digitales: la ausencia del signo de interrogación, la interjección con la duplicación de “y” como una forma de representar el alargamiento vocálico de la oralidad y la reducción del nexos incluyendo “que” en “q”. Estos usos señalan una variedad informal diferenciada de la utilizada en la escritura del trabajo práctico, tal como se lee en #DesdeNuestroPuntoDeVista, donde hallamos una variedad escrita formal y estandarizada. En efecto, las estudiantes producen alternancias respecto de los códigos lingüísticos entre los dos espacios de escritura con una finalidad discursiva, lo que muestra que, a la hora de escribir, no solo apelan a sus conocimientos del código lingüístico, sino también a sus conocimientos retóricos, relacionados con las formas que deben tener los mensajes para ser considerados adecuados y apropiados en un ámbito determinado.

Leemos una situación similar en el proceso de escritura de la crítica grupal (revisión #LaObraEstuvoMuyEntretenida- página 141), en el cual se producen los intercambios #Imaginación, #FaltabaEso y #Yafue (página 141). Allí también existe una diferenciación entre las formas lingüísticas de los estudiantes que muestra una percepción dispar de la escritura como soporte de la comunicación interpersonal entre los participantes y como objeto del trabajo práctico. En los intercambios conversacionales encontra-

¹⁰² Los marcadores de código incluyen formas léxicas, sintácticas, retóricas, fonéticas, fonológicas y paralingüísticas que son identificadas como pertenecientes a una variedad particular, un dialecto regional, un registro o una categoría social. Se trata de características variables que están disponibles para los miembros de una comunidad y que les permiten a estos distinguir entre las variedades de su repertorio comunicativo (Saville-Troike, 2003: 65)

mos una serie de elementos lingüísticos que son marcadores de un registro coloquial e informal, como la elisión del signo de interrogación inicial en #FaltabaEso, el alejamiento de la norma ortográfica (“haber” por “a ver”), la utilización de interjecciones (“uhh”), el uso de marcadores discursivos coloquiales (“a ver”) y reduplicación de letras para marcar los alargamientos vocálicos (“ahh”), la recurrencia a implicaturas conversacionales (“no tengo imaginación chicas”) y la utilización de expresiones coloquiales como “ya fue”. Todas estas marcas manifiestan en la escritura algunos rasgos de la oralidad digital. Sin embargo, cuando analizamos el proceso de revisión y reescritura en #LaObraEstuvoMuyEntretenida, vemos que las estudiantes tienen mayor cuidado con la ortografía y la gramática en el proceso de escritura del trabajo práctico, de hecho una expresión que podría ser vista como muy coloquial y que había sido escrita por JB “La salida estuvo muy entretenida” es eliminada por ella misma y reformulada. Asimismo, cuando JB le pide a MT que complete la recomendación, busca palabras adecuadas al código escolar, pero ninguna se da cuenta de la inadecuación del verbo “anhelar” y por eso no lo corrigen.

En el caso 4°S también hallamos una diferenciación en las maneras de escribir de los estudiantes entre los intercambios virtuales y el trabajo práctico. Como antes, vemos una mayor tendencia hacia el cuidado de la normativa del español en el texto respecto de la escritura en los intercambios, como se lee a continuación:

REVISIÓN 4°S: #DecimeQuéPasa	
25/08/16- 19:09	25/08/16- 22:09
(SS) -Si amor decime qué pasa?-le responde Elena.	(VF) -Si amor decime, ¿qué pasa?-le responde Elena, un poco preocupada.

REVISIÓN 4°S: #UnPlan		
24/08/16-18:25	24/08/16- 18:30	25/09/16- 19:44
(FC y SS) Al siguiente dia , resultado ser que laura queria quedarse con Dante y Mario con Elena , así que ambos charlan y se proponen preparar un plan y separarlos	(VF) Al siguiente dia , resultado ser que Laurara queriaquería quedarse con Dante y Mario con Elena , así así que ambos charlan y se proponen preparar un plan y separarlos-.	(OA) Al siguiente dia, resultado ser que Laura quería quedarse con Dante y Mario con Elena, así que ambos charlaron y se proponen preparar un plan y poder separarlos

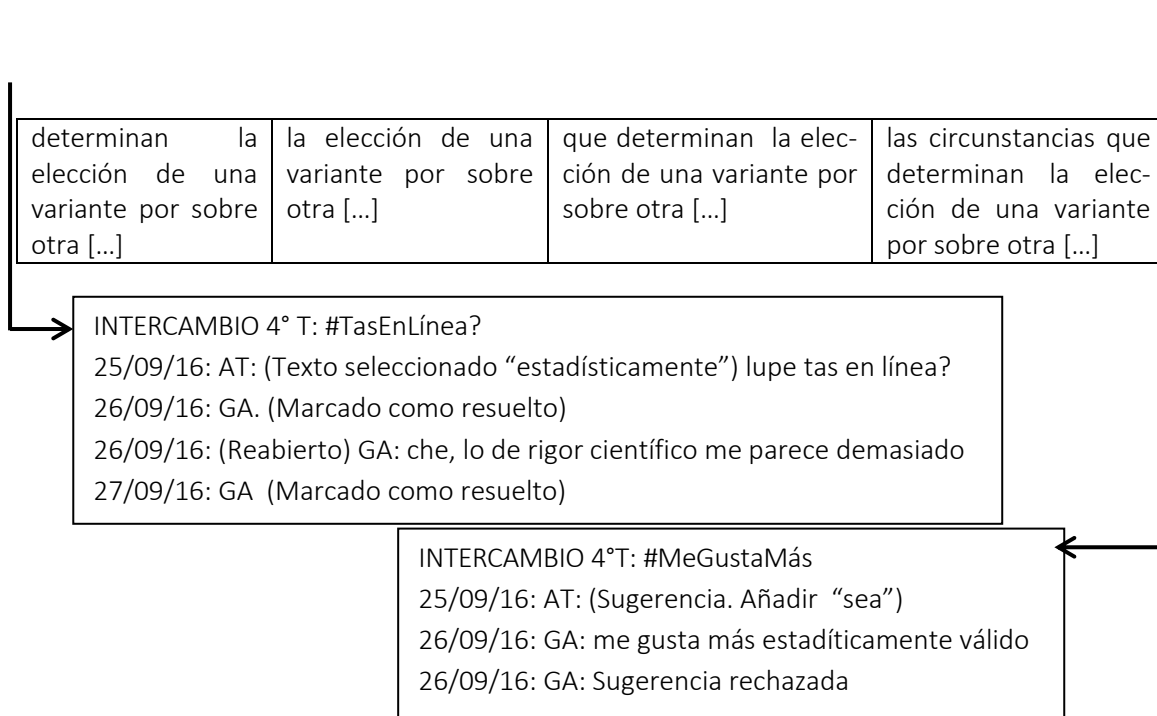
INTERCAMBIO 4°S: #QuiénEs

25/08/16: VF: (Texto seleccionado “María”) quien es?

La comparación entre #DecimeQuéPasa y #QuiénEs muestra que VF, en su comentario, no respeta la normativa de la acentuación (“quién”) ni de los signos de puntuación, ya que utiliza solamente el signo de cierre; sin embargo, la misma participante corrige a sus compañeros cuando no colocan el signo de apertura de una interrogación (en #Decime qué pasa) y o cuando comenten errores ortográficos (en #UnPlan), aunque no corrige la acentuación en “sí”. En efecto, el análisis de estos ejemplos nos permite detectar una situación particular en el caso 4°S que puede deberse al género discursivo del trabajo práctico en desarrollo: el hecho de que estén escribiendo un texto narrativo de carácter creativo hace que el lenguaje utilizado tenga ciertas características que los aleja del código escolar-académico, y los pone en serie con otros textos narrativos y literarios. Si analizamos los intercambios y revisiones presentados en la sección anterior (#Francisco, #YéndoseDeTema, #PodríaLlamarte- página 144) vemos que no es tan profunda la diferencia entre las formas lingüísticas y los estilos de los participantes para comunicarse entre sí y para desarrollar el trabajo práctico que llevan adelante. En los intercambios vemos menor cuidado en la normativa gramatical y ortográfica del castellano: multiplicación del uso de letras “a”, omisión de acentos (“quieres”), errores de tipeo (“decimo” por “decilo”), omisión de comas, utilización de marcadores discursivos conversacionales (“este”), la utilización de onomatopeyas para representar la risas, etc. Pero en la formulación del trabajo práctico también hallamos formas más coloquiales que en los otros trabajos, hallamos omisión de uno de los signos de interrogación y la reproducción de una forma de la oralidad (Emmm), y que pueden explicarse si consideramos que en el guion elaborado escriben diálogos cotidianos

También en el caso 4°T vamos a encontrar una diferenciación respecto de las formas lingüísticas en los intercambios y en el trabajo práctico, como se lee en los ejemplos que presentamos a continuación:

REVISIÓN 4°T: #RigorCientífico			
24/08/16. 15:10	25/09/16- 20:28	26/09/16- 9:49	27/09/16- 17:51
(GA) El objetivo que perseguimos en la presente investigación es la realización de un estudio estadísticamente válido sobre las circunstancias que	(AT) El objetivo que perseguimos en la presente investigación es la realización de un estudio con rigor científico estadísticamente válido sobre las circunstancias que determinan	(AT-como sugerencia) El objetivo que perseguimos en la presente investigación es la realización de un estudio con rigor científico que sea estadísticamente válido para nuestro análisis sobre las circunstancias	(GA) El objetivo que perseguimos en la presente investigación es la realización de un estudio con rigor científico que sea resulte estadísticamente válido para nuestro análisis sobre



Como podemos inferir a partir de las sucesivas revisiones y reformulaciones en #RigorCientífico, los estudiantes se preocupan por lograr una expresión lingüística que pueda dar cuenta de sus objetivos en el informe de investigación. Sin embargo, cuando estas expresiones son negociadas, los estudiantes pueden apelar a expresiones más informales y coloquiales –aunque no siempre lo hacen–. En #TasEnLínea hallamos marcadores de una variedad más informal y cercana a la oralidad como “lupe” (apodo por apócope), “tas” (en vez de estás), la ausencia del signo de apertura en la interrogación y un vocativo informal “che” (utilizado por GA). En #MeGustaMás, por el contrario, las formas lingüísticas de GA no se alejan de las utilizadas en el texto escrito, salvo por un error tipográfico (“estadísticamente” por “estadísticamente”). En los siguientes ejemplos también se puede ver el contraste entre la escritura de los intercambios y la escritura del trabajo práctico:

REVISIÓN 4°T: #LosHablantesRioplatenses		
24/08/16- 14:27	25/09/16- 14:41	26/09/16- 0:16
(GA) Como sostiene esta investigadora, los hablantes rioplatenses empleamos tres formas verbales en las prótasis de oraciones condicionales con <i>si</i> referidas al no-pasado	(GA) Como sostiene esta investigadora, los hablantes rioplatenses empleamos tres formas verbales en las prótasis de oraciones condicionales con <i>si</i> referidas a eventos no-pasados. [...]	(AT) ¹⁰³ Como sostiene esta investigadora, los hablantes rioplatenses empleamos emplean tres formas verbales en las prótasis de oraciones condicionales con <i>si</i> referidas a eventos no-pasados.

¹⁰³ Como sugerencia, sugerencia aceptada por GA 27/09/16- 15:22

INTERCAMBIO 4ºT: #Hablantes

26/09/16: AT: (Sugerencia. Sustituir “empleamos” por “emplean”)

26/09/16: GA: creo que la 1ra del plural es academica y nos situa como halbantes

27/09/16: GA: (Sugerencia aceptada)

En las revisiones y los intercambios presentados podemos ver que GA en su interacción en #Hablantes no se ciñe estrictamente a la normativa ortográfica del castellano, lo que remite a una variedad más informal y coloquial: errores en el tpeo (“halbantes”), utilización números por letras (“1ra”), omisión de tildes (“academica”, “situa”). Esto no sucedía en el intercambio #MeGustaMás, lo que indica que el cambio no solamente está en función de los marcos de cada escritura, sino que también pueden pensarse en cómo se configuran las relaciones entre los participantes, que es algo que veremos en el próximo apartado cuando nos detengamos en los roles.

Los cruces entre intercambios y revisiones nos permiten afirmar que la escritura digital no es homogénea, porque en los entornos digitales tienen lugar diferentes prácticas de escritura en función de las situaciones contextuales y las finalidades de los participantes. En esta investigación hallamos dos formas de escribir: por un lado, la escritura digital plasmada en la realización de un trabajo práctico escolar-académico que es objeto de atención y revisión por parte de los estudiantes a partir de su conciencia metalingüística; por otro lado, la escritura digital como un instrumento para establecer una comunicación a través de una plataforma digital. Esta diferenciación se puede leer a partir del análisis del *código lingüístico-discursivo* de los estudiantes: los mismos participantes que en un espacio escriben sin atender a las normativas ortográficas y gramaticales, en otros espacios las respetan y negocian cómo escribir. Siguiendo a Álvarez-Cáccamo (1998) entendemos que estos “cambios” pueden leerse como pistas de contextualización que proponen marcos específicos que recontextualizan la palabra. En los tres casos analizados los estudiantes hacen una evaluación diferenciada de los espacios de escritura digital que condiciona e influye en sus elecciones a partir de sus conocimientos del código lingüístico-discursivo: escriben de una manera cuando tienen que escribir el trabajo práctico y de otra cuando quieren conversar con sus compañeros. Esto nos da pistas de que son conscientes de la oposición entre adecuación e inadecua-

ción en relación con las funciones del escrito, específicamente con los objetivos de esas prácticas escritas. Lo que está “afuera” del texto a evaluar no sigue los patrones de la escritura “cuidada”: los estudiantes recurren a sus preferencias lingüísticas y discursivas y apelan a un registro escriturario coloquial propio de las plataformas de comunicación móvil. Por el contrario, lo que está en “el interior del texto” es pensado como un material para ser evaluado y, por lo tanto, los estudiantes recurren a un registro escriturario escolar-académico, acorde a los criterios de la normativa lingüística y ortográfica valorada en las instituciones educativas.

c. Código multimodal-retórico

Como ya señalamos, la escritura digital amplía las posibilidades de combinar el lenguaje con otros modos semióticos en la producción de un texto escrito. En efecto, los procesadores de texto permiten fácilmente trabajar el formato en cuanto a las sangrías, los espacios en blanco, la tipografía (la fuente, el color, el tamaño de las letras), la inserción de imágenes, hipervínculos, tablas, gráficos, etc. Para estudiar este aspecto retomamos la diferenciación que hacen Kress y Van Leeuwen (2001) entre *diseño multimodal* y *texto multimodal*: mientras que el diseño es un momento abstracto en el proceso de producción, como una representación mental que hacen los individuos, el texto es la realización concreta de un material en el que se combinan distintos modos semióticos. El diseño multimodal, entonces, es la conceptualización de la forma de una producción semiótica que comprende la elección de los modos y de su materialidad con el fin primordial de la realización textual en una situación comunicativa particular. Es importante destacar que la Teoría de la Multimodalidad otorga un lugar central a la intencionalidad del sujeto productor que tiene a su disposición un conjunto de medios, modos y formatos a los que recurre para expresarse y combina diferentes modos semióticos a partir de su potencial de significado (*affordance*) (Kress y Van Leeuwen, 2001; Kress, 2005; Jewitt, 2009). De manera que el texto es una expresión del interés de su productor puesto que las opciones no son idénticas sino que cada una tiene un valor particular y está circunscripta a cuestiones sociales, genéricas, políticas o estilísticas. Ahora bien, a pesar de que las opciones pueden estar determinadas por la intencionalidad de los sujetos, no siempre se presenta una intencionalidad voluntaria o consciente ajena de otras determinaciones sociales (De Luca y Godoy, 2018).

En este apartado proponemos el concepto de *código multimodal-retórico*, entendido como el conjunto de conocimientos que tienen los sujetos acerca de cómo combinar los modos semióticos disponibles de acuerdo con las finalidades e intencionalidades que tienen a la hora de producir o diseñar un texto perteneciente a un género determinado.

Como ya hemos señalado, en el caso 3°S se trabaja intensamente sobre el formato del texto: los intercambios muestran intensas negociaciones en relación con los modos semióticos utilizados (tipografía y colores) y que se toman decisiones negociadas en las que intervienen distintos puntos de vista, tal como podemos ver continuación:

INTERCAMBIO 3°S: #ColoresChillones

22/06/16: MT: (Texto seleccionado “mismas”) también chicas digan si les gustan los colores, igual si no les gustan los cambiamos,

23/06/16: JB: para mi los colores son muy chillones, tendríamos que poner un tono mas claro ¿no?

23/06/16: MT: si como quieras, le pongo unos iguales a estos pero mas claro?

23/06/16: JB: si, dale

23/06/16: JB. (Marcado como resuelto)

INTERCAMBIO 3°: #MásProlijo

23/06/16: JB: (Texto seleccionado “Es relevante ya que en el parque estaria situado en”) ¿Y si en vez de escribir la consigna y abajo la respuesta ponemos primero todas las consignas y al final respondemos todo?

23/06/16: MT: como quieras, estaría bueno nose, asi lo hacemos mas prolijo

23/06/16: JB: Dale. ¿Lo hago ahora?

23/06/16: MT: si dale

23/06/16: JB (Marcado como resuelto)

El intercambio #ColoresChillones se desencadena porque MT había coloreado cada una de las filas del cuadro comparativo con un color diferente pero, tras la evaluación negativa de los colores elegidos, MT produce una revisión multimodal y elige colores similares pero en un tono más sobrio (Página 230). El segundo intercambio se produce porque JB propone reorganizar la escritura para presentar primero todas las consignas y debajo todas las respuestas, y tras la aceptación de MT sobre la base del criterio de “prolijidad” propio de los discursos escolares, JB reorganiza el texto. Si bien en este punto nos podríamos preguntar si estas transformaciones no obedecen a una necesidad de “decorar” el texto final, entendemos que los intercambios que surgen, las opiniones y argumentos que esbozan las estudiantes y la manera en la que negocian el formato del texto, indican ciertos conocimientos acerca de los aspectos visuales de un trabajo práctico. En ambos ejemplos vemos cómo las estudiantes diseñan el texto mul-

timodal de acuerdo a sus intenciones y en relación con lo que ellas consideran adecuado o inadecuado: activan conocimientos de un código multimodal-retórico que les permite establecer esa distinción entre lo que está “bien”, lo que es “adecuado” para un trabajo práctico de carácter escolar y lo que no lo es: los “colores chillones” no son adecuados para un trabajo escolar, mientras que la “prolijidad” sí lo es. Podemos decir, entonces, que los estudiantes diseñan su texto de acuerdo a ese código multimodal-retórico y luego lo editan según esas consideraciones. En este sentido, propondremos que código multimodal-retórico y código escolar-académico se interrelacionan: los estudiantes, a partir de las prácticas letradas de las cuales participan a lo largo del sistema escolar, conocen cuáles son los diseños multimodales esperados y adecuados para cada género y tipo de trabajo en los ámbitos educativos.

En el caso 4°S no hallamos interacciones en relación con el formato textual y se producen pocas revisiones en este aspecto. En capítulos anteriores relacionamos esto con cómo los estudiantes conceptualizan el trabajo escrito: propusimos que el hecho de escribir el guion para un audiovisual que filmarían, genera una mirada instrumental sobre este texto y por eso no lo diseñan. Si bien escriben un texto multimodal en el que se combinan una serie de elementos de diferentes modos semióticos (color de la tipografía, espacios en blanco, etc.), el formato no constituye específicamente un tema de discusión y no es negociado. En este sentido, sostenemos que el formato no es diseñado, sino que se recurre a elementos multimodales solamente para destacar los paratextos, ordenar y decorar el escrito.

En el caso 4°T, por su parte, hallamos solamente tres intercambios en relación con el formato, específicamente con la detección de un espacio extra y con la separación de párrafos. Sin embargo, como señalamos en el capítulo anterior, en el trabajo se producen muchas revisiones y modificaciones sobre el formato que pueden mostrar que los estudiantes tienen conocimientos de un código multimodal-retórico, que impone ciertas particularidades para el desarrollo de trabajos de tipo académico ligadas, fundamentalmente, al formato de los elementos paratextuales y la puesta en página. Dado que estas revisiones no son consultadas ni discutidas, entendemos que se trata de un conocimiento sobre los criterios formales que comparten los estudiantes y, por lo tanto, no están sujetos a la negociación. Nos referimos a que, sin mediar consultas o intercambios, GA agrega sangrías, adapta el interlineado del texto, lo justifica y, ade-

más, trabaja con el formato de los subtítulos y ejemplos para destacarlos. Entendemos, entonces, que trabajan en relación con el diseño multimodal del trabajo: buscan adaptar el texto a los requerimientos formales de este código multimodal-retórico, considerando las exigencias formales de un trabajo de investigación.

En esta sección, entonces, pudimos observar diferencias entre los casos estudiados acerca del diseño multimodal de los escritos: mientras que en los trabajos de 3°S y 4°T podemos leer la puesta en funcionamiento de un código multimodal-retórico en el que se reúnen los conocimientos de los estudiantes acerca de cómo diseñar un escrito de acuerdo con ciertas intenciones particulares, en el trabajo de 4°S no podemos ver tal trabajo sobre el diseño multimodal. Propondremos que el texto multimodal se realiza considerando los requerimientos del género y por eso está más enfocado en algunos aspectos paratextuales ligados a una intención por “decorar” el texto, que a la idea de diseñarlo aprovechando las ventajas que los procesadores de texto aportan a la edición. Asimismo, vemos que existe una diferencia entre el trabajo de 3°S y de 4°T que tiene que ver con los intercambios entre los participantes y que podemos relacionar con el código multimodal-retórico en juego: mientras que los estudiantes de 3°S discuten sobre cómo organizar el texto, qué formato darle y qué colores utilizar, en el caso 4°S casi no hay intercambios al respecto, es decir que las modificaciones se hacen sin tener en cuenta las opiniones de los compañeros, pero a la vez no genera polémicas. Esto se puede pensar a partir de la relación entre el código multimodal-retórico y el nivel escolar de los estudiantes: propondremos que para los estudiantes de 3°S el abanico de opciones es más rico y tienen más posibilidades para elegir y por lo tanto se generan controversias. En cambio, para los estudiantes de nivel superior las opciones de ese código multimodal son más restringidas por los requerimientos del género académico, y al no tener tantas opciones disponibles para la elección, optan por las más convencionales y, por eso, no se generan negociaciones o intercambios al respecto.

En este primer apartado propusimos que los estudiantes, a la hora de revisar sus escritos e intercambiar con sus compañeros, recurren a diferentes códigos que reúnen conocimientos sobre requerimientos escolares-académicos, códigos lingüísticos y multimodales en función de ciertos efectos retóricos. En este punto, nos interesa retomar

la diferenciación que propone Flower (1979) entre la *prosa del escritor* y la *prosa del lector*: la primera está asociada a formas expresivas del pensamiento, como un registro de las ideas que se les ocurren a los escritores, tiene una estructura asociativa y narrativa, sin explicitar necesariamente las relaciones causales y omitiendo información contextual. En cambio, la *prosa del lector* se centra en la comunicación y en los lectores, por eso por su estructura y estilo verbal ofrece a su lector una organización retórica que gira en torno al tema y al objetivo del texto, para lo cual crea un lenguaje y un contexto compartido (Flower, 1979; Magadán, 2013). Flower sostiene que los escritores más novatos utilizan una *prosa del escritor*, mientras que a medida que avanzan en la educación y en el conocimiento experto sobre la escritura tienden a manejar una *prosa de lector*. Hemos hallado que los estudiantes de los tres casos buscan adaptar sus escritos a lo que el lector postulado (docente) espera de ellos, aunque también en aquellos casos en los que la consigna es más compleja que un cuestionario escolar, los estudiantes podrían tener en cuenta otros lectores posibles: una audiencia que mirará el cortometraje, en el caso de 4°S, y una comunidad académica que podrá leer el informe de investigación en el caso de 4°T. En efecto, a partir de lo observado en los párrafos anteriores podemos señalar que los intercambios y las revisiones durante el proceso de escritura digital y colaborativa revelan que los estudiantes configuran su tarea de escritura como un problema retórico (Alvarado, 2001) y por eso evalúan, desde distintos aspectos, cuál es la mejor manera de llevar adelante la tarea solicitada, apelando a los conocimientos de sus códigos académico-escolar, lingüístico-discursivo y multimodal-retórico.

Tomar la palabra, ¿tomar el control?

En este apartado buscamos analizar los roles negociados y asumidos por los participantes durante el proceso de escritura digital y colaborativa en los casos estudiados. Entendemos que este objetivo es pertinente ya que los espacios digitales invitan a crear, reconfigurar y negociar los roles y las identidades sociales (Moran y Hawisher, 1998; Crystal, 2006; Noblía, 2010) y que esto se realiza a través de los textos que se escriben, comparten y publican en internet (Yus, 2010). Nos enfocamos en algunas instancias específicas del proceso de producción textual y las analizamos a la luz de los estudios sobre la interacción nos posibilita estudiar cómo se negocian, se toman y se construyen los roles sociales en los intercambios verbales; y también con la mirada procesual de la

crítica genética que habilita la observación de las acciones discursivas específicas a partir de las cuales esos roles se asumen, se refuerzan o se transforman.

Para este análisis, retomamos el concepto de *trayectoria*, que nos permite poner en relación la dimensión significativa de las acciones sociales de los participantes con sus trayectorias biográficas, y su participación (y tránsito) por redes sociales (Bonnin, 2012). Así, podremos leer en estas instancias de producción de sentido espacios en los que se ponen en juego roles y relaciones preexistentes que se renegocian o reafirman. Este análisis será posible gracias al lugar que hemos ocupado en el aula: gracias al trabajo cotidiano con los estudiantes podemos reconstruir las redes sociales en las que participan y también aportar datos de sus biografías escolares para observar y echar luz acerca de los roles de los participantes en el proceso de escritura digital y colaborativa. Asimismo, considerando los aportes de Eckert (2003, 2004) interpretaremos los recursos lingüísticos como un instrumento que no solo conlleva la posibilidad de indexación a un lugar en una matriz social, sino que también habilita la construcción de nuevos lugares y significados sociales.

Posner y Beacker (1992) y Lowry, Curtis y Lowry (2004) categorizando los roles en la escritura colaborativa, describen las siguientes posibilidades: escritor, consultor, editor, revisor, líder del grupo, facilitador, y escriba¹⁰⁴. En esta tesis, solamente trabajaremos con las algunas categorías: *escritor*, la persona que es responsable de escribir una porción del contenido, *revisor*, quien provee retroalimentación en cuanto a cuestiones formales pero no genera cambios en el contenido, *editor*, una persona que tiene la responsabilidad y la potestad de revisar, supervisar y que puede hacer cambios de contenido, estilo y formato, y *líder del grupo*, una persona que participa activamente en la autoría y en la revisión de las actividades, y lidera al grupo en los procesos de planeamiento, revisión y motivación. No trabajamos con algunas de las categorías porque se corresponden con los roles que asumirían los docentes y/o participantes externos al

¹⁰⁴ Según Posner y Beacker hallamos los siguientes roles (a) escritor, la persona que es responsable de escribir una porción del contenido; (b) un consultor, una persona externa que provee retroalimentación en relación con el contenido o con el proceso de escritura, pero no tiene responsabilidad en la producción de contenido; (c) editor, una persona que tiene la responsabilidad y la potestad de supervisar y que puede hacer cambios de contenido y de estilo, (d) un revisor, que puede ser externo o interno y que provee retroalimentación en cuanto a cuestiones formales pero no genera cambios en el contenido, (e) un líder del grupo, una persona que participa activamente en la autoría y en la revisión de las actividades, y lidera al grupo en los procesos de planeamiento, revisión y motivación, (f) un facilitador, una persona que es externa pero que guía a los estudiantes en el proceso de escritura y (g) un escriba que sintetiza el texto construido en el intercambio verbal (Posner y Beacker, 1992)

grupo (revisor externo, consultor y facilitador) o porque son frecuentes en desarrollo de escritura colaborativa en ámbitos cara a cara pero no cuando median tecnologías digitales (escriba). Si bien distinguimos las categorías teóricas de revisor y editor, consideramos que por la naturaleza colaborativa y dialogal de los trabajos que estamos estudiando, estos dos roles han sido alternantes entre los participantes, los estudiantes a medida que revisan su trabajo, reflexionan sobre él y proponen ediciones para adecuarlo a sus expectativas.

En el caso 3°S, en la producción del trabajo práctico, la participación de las cuatro estudiantes fue diferenciada: MT trabajó 430 minutos y JB durante 341 minutos, ellas fueron quienes dedican mayor cantidad de tiempo al documento, escribieron gran parte del texto y participan en los procesos de revisión. En cambio, LZ tuvo un rol menos participativo, trabajó durante 53 minutos aproximadamente, intervino pocas veces y centró su participación en la escritura de pocos fragmentos; CM, por otra parte, trabajó menos tiempo en el documento (33 minutos aproximadamente), solamente intervino para escribir su opinión personal sobre la salida didáctica y no participó en ningún intercambio¹⁰⁵.

El análisis de los intercambios y de las revisiones nos permite proponer diferenciaciones en cuanto a los roles que son asumidos y disputados por las participantes: los roles de revisoras y editoras son asumidos esencialmente por MT y JB, en cambio CM y LZ solamente asumen el rol de escritoras; por otra parte, mientras que MT y JB negocian el rol de liderazgo, LZ y CM van a tener un rol más subordinado en el grupo. Esto lo podemos observar en tres aspectos: (a) las acciones llevadas a cabo en las interacciones y revisiones; (b) el manejo del silencio en los intercambios, y (c) los recursos lingüísticos puestos en juego en los comentarios.

Si analizamos las acciones llevadas adelante en las interacciones y las revisiones vemos que existe una negociación sobre quién asume el liderazgo en el grupo entre MT y JB. A pesar de que MT es quien más participa del trabajo de escritura, JB es la que finalmente asumirá el rol de líder, porque cuando surgen conflictos, es ella quien va a determinar qué cosas son adecuadas y cuáles no en términos de los contenidos, formas lingüísticas y modos visuales, es decir que sobre ella recaen las funciones de evaluación

¹⁰⁵ Consultada sobre sus motivos, CM manifestó que durante la escritura del trabajo práctico tuvo problemas con la conexión a internet en su casa.

y de control. Este rol, como veremos a continuación, no solamente es algo que ella reclama y ocupa, sino que también MT contribuye al solicitar a menudo su opinión y evaluación, como se puede ver en #Díganme (Página 164), en donde MT hace una propuesta para completar una respuesta pero es JB quien realiza la modificación. Asimismo cuando hay opiniones contrapuestas o disidentes es JB quien toma la decisión final.

INTERCAMBIO 3°S: #DemásPersonajes

27/06/16: JB: (Texto seleccionado "propusiera") y pongo los nombres de los demás personajes de Mafalda?

27/06/16: MT: umm... nose, porai no hace falta

30/06/16: JB: que piensan las demás???

INTERCAMBIO 3°S: #Patoruzú

23/06/16: MT: (Texto seleccionado "Investigar") chicas en el punto 5, como seria un personaje para todas o cada una elige uno?? estaria bueno patoruzu

23/06/16: JB: creo que es solo uno

REVISIÓN 3°S: #PersonajeMafalda ¹⁰⁶		
22/06/16- 16:23	27/6/16- 15:26-41	27(06/16 – 16:06
(LZ) MAFALDA : su creador es quino ,su primera edicion fue el 29 de septiembrede 1964	(MT) MAFALDA : su creador es quino ,su primera edicion fue el 29 de septiembrede 1964 El 29 de Setiembre de 1964 debutó oficialmente como tira "Mafalda", en la revista "Primera Plana"; sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963.Según Joaquín Salvador Lavado (Quino) autor de "Mafalda", y dueño de una genuina modestia, todo empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza: [...]	(JB) El 29 de Setiembre de 1964 debutó oficialmente como tira "Mafalda", en la revista "Primera Plana"; sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963.Según Joaquín Salvador Lavado (Quino), autor de "Mafalda", y dueño de una genuina modestia, todo La historia de Mafalda empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza: [...]

INTERCAMBIO 3°S: #Mafalda
 23/06/16: JB: (Texto seleccionado "MAFALDA:") ¿Acá elegimos Mafalda o algún otro? O sea, Mafalda está bueno, pero pregunto
 23/06/16: MT: como quieras, peo nose porai creo que va a ser muy usado yo decía patoruzu que nose si va a ser tan usado asi hacemos algo distinto, pero igual como quieran, igual mafalda esta bueno tmb
 23/06/16: JB: si quieres hacemos Patoruzú, no se. esperemos a que se conecten Ludmi y Costy
 23/06/16: MT: sisi dale

En el intercambio #DemásPersonajes, JB consulta la opinión de las compañeras sobre la cantidad de contenido que debía figurar en la investigación sobre el personaje elegido. Ante esto, MT, produce una respuesta que no conforma a JB, por lo que pre-

¹⁰⁶ Omitimos algunas formulaciones no relevantes para este punto

gunta la opinión de otras compañeras y, finalmente, decide incluir todos los personajes de la tira humorística junto con una breve descripción de cada uno de ellos. En la revisión #PersonajeMafalda vemos que LZ había comenzado a responder el punto con el personaje de Mafalda, sin consultar esa elección con sus compañeras. Tras esto, MT produce el comentario #Patoruzú, en el que propone trabajar con otro personaje, pero cuando JB responde, lo hace contestando la primera pregunta de MT (por cómo responder la consigna) y con esto ignora su propuesta. A continuación se produce el intercambio #Mafalda, en el cual JB consulta con las compañeras qué personaje seleccionar, aclarando que Mafalda no le parece mal para cuidar la imagen de LZ, y ante esto, MT vuelve a proponer el personaje de Patoruzú, haciendo referencia a la intervención anterior. Finalmente, JB propone esperar a que las otras participantes LZ y CM se conecten para decidir el personaje. No encontramos más intervenciones al respecto así que es posible que lo hayan decidido en otro espacio interactivo (cara a cara / otra mensajería en línea) y, cinco días después, comienzan a desarrollar la escritura sobre el personaje de Mafalda. Como se puede ver allí, JB es quien asume las decisiones la escritura del trabajo práctico.

También JB asume el rol de líder cuando señala lo que *hay que* hacer y les pide a sus compañeras que trabajen en eso. El análisis de los intercambios y las revisiones nos permite ver que se trata de procesos unidireccionales ya que en ningún intercambio las compañeras le hacen pedidos a JB.

REVISIÓN 3ªS: #AcordeASuTrabajo			
22/06/16- 15.31	23/06/16- 14:08	23/06/16 14.25 a 14:31	23/06/16-14:40
(LZ) el negro no se vestía adecuadamente ya que su ropa no daba el aspecto de trabajador	(JB) el negro no se vestía adecuadamente ya que su ropa no daba el aspecto de trabajador. La ropa del Negro no era acorde a su trabajo ya que, no tenía el aspecto de un mecánico. Tampoco daba la impresión de estar impaciente por irse a Norteamérica.	(MT) La ropa del Negro no era acorde a su trabajo ya que, no tenía el aspecto de un mecánico. Tampoco daba la impresión de estar impaciente por irse a Norteamérica. El negro aparentaba ser más mayor de edad en el libro, de lo que fue caracterizado como un hombre muy joven eso le hizo perder más el sentido a la obra ya que la Yoli fue representada más mayor.	(JB) La ropa del Negro no era acorde a su trabajo ya que, no tenía el aspecto de un mecánico. Tampoco daba la impresión de estar impaciente por irse a Norteamérica. El negro fue caracterizado como un hombre muy joven eso le hizo perder más el sentido a la obra ya que, la Yoli fue representada más mayor.

INTERCAMBIO 3°S: #MuyJoven

23/06/16: JB: (Texto seleccionado “La ropa de negro no era acorde a su trabajo ya...”) Chicas! ¿Qué más pondrían? Hay que tener en cuenta que tenemos que comparar personalidad, aspecto físico y si el actor respetó el guión...

23/06/16: MT: si es verdad, podríamos poner que se veía muy joven, ya que en el libro nosotras porai lo imaginábamos mas mayor.

23/06/16: JB: dale. ¿Lo ponés?

En este ejemplo, LZ había comenzado a responder la sección de “El Negro” en el cuadro comparativo (#AcordeASuTrabajo), pero, en su rol de editora, JB percibe, por un lado, que está incompleta la comparación, por lo cual les pide a las compañeras que participen en #MuyJoven, y también opera una revisión y reformulación sobre lo escrito por LZ. El intercambio continúa cuando MT contesta la pregunta con una propuesta para completar la comparación; ante esto, JB le pide que lo escriba en el texto. En la revisión podemos ver que MT obedece lo dicho por JB y ella, en su rol de líder, revisa y corrige lo escrito por su compañera.

Asimismo, cuando analizamos los intercambios observamos que es JB la única que selecciona la opción interactiva de *marcar como resueltos* los comentarios introducidos¹⁰⁷. Si bien la decisión sobre si se dejan los comentarios abiertos o se resuelven es aleatoria y algunos quedan abiertos y otros son marcados como resueltos, es importante señalar que JB es la única participante que toma la decisión de marcar como resueltos los comentarios de sus compañeras. Esto es significativo porque, si bien los comentarios pueden ser reabiertos, es una acción comunicativa que cierra un intercambio, con lo cual implica un posicionamiento respecto de quién determina o no el alcance de estos, y refuerza la asimetría de roles en el trabajo de escritura colaborativa.

Otro tipo de acción significativa tiene que ver con los silencios en los intercambios. Como dijimos en el capítulo 3, es común que los intercambios en línea queden sin respuesta. Crystal (2006) señala que en los chats, el silencio es ambiguo porque puede significar falta de conexión, de atención (falta de acción), o puede ser un acto deliberado (silencioso). En nuestro corpus, podemos diferenciar los silencios de los participantes y cómo se posicionan frente a eso. A continuación presentamos algunos ejemplos:

¹⁰⁷ Como señalamos anteriormente, en la plataforma de Google Drive, cuando un participante introduce un comentario habilita una serie de opciones entre las cuales se encuentra la posibilidad de responderlo o no, dejarlo abierto o marcarlo como resuelto.

INTERCAMBIO 3°S: #QuéSePuedePoner

22/06/16: LZ: (Texto seleccionado "Es") chicas una pregunta en el punto uno que se puede poner en la comparación de la yoli, de Osvaldo y la escenografía?

INTERCAMBIO 3°S: #PuntoTres

25/06/16: LZ: (Texto seleccionado "Nombres") chicas avisen cuando van a querer hacer el punto 3

INTERCAMBIO 3°S: #Foto

27/06/16: JB: (Texto seleccionado "grandeza") la foto dejamos esta o la cambiamos?

INTERCAMBIO 3°S: #Díganme

22/06/16: MT: (Texto seleccionado "mismas") chicas! Díganme si esta bien lo que puse en lo de la Yoli, ah para mi no estaba bien la escenografía, porque se acuerdan que la Yoli le grita al vecino, y era como que estaba en el patio de la casa y la mitad era el living?

El análisis muestra que, aunque las tres participantes pueden no recibir respuesta a sus interacciones, existe una diferencia: mientras que algunos intercambios iniciados por JB y MT no son respondidos, otros sí lo son; en cambio, el total de los intercambios iniciados por LZ no tuvo respuesta. Por otro lado, es diferente cómo se posicionan los sujetos frente a ese silencio. LZ comienza intercambios para planificar la actividad de escritura o para pedirles ayuda a sus compañeras; sin embargo, ninguna de las otras participantes responde y LZ no insiste ni avanza con el trabajo. En cambio, MT y JB, en los intercambios que inician, no buscan planificar la escritura ni pedir ayuda, sino que consultan opiniones y, aunque no obtengan respuestas, producen modificaciones sobre el texto. Por ejemplo, JB hace una pregunta en el intercambio #Foto respecto de la imagen de Mafalda que ilustra el punto de la investigación y que ella había elegido. Nadie responde y ella decide dejar esta imagen y agrandarla en la versión final del trabajo. Asimismo, en #Díganme MT hace una pregunta sobre el escrito para consultar la opinión de las compañeras y luego hace una propuesta para completar otra de las filas de la tabla. Si bien estos dos intercambios quedan sin respuesta, creemos que se diferencian de los de LZ, ya que tanto JB como MT siguen participando en la escritura y la edición del trabajo aunque sus comentarios no sean respondidos; en cambio, LZ se relega a un rol marginal y no interviene más en esos comentarios ni en esas consignas. En este sentido, se trata de silencios diferentes: mientras que en los intercambios iniciados por LZ el silencio puede leerse como falta de acción comunicativa, en los otros intercambios, los silencios pueden tener un significado diferente: puede considerarse como la aprobación de lo realizado por un compañero.

Por último, debemos señalar que en la construcción del rol de liderazgo también se conjugan aspectos que tienen que ver con los recursos lingüísticos a los que apelan las participantes, como podemos leer en el próximo ejemplo:

REVISIÓN 3°S #AMiLaSalida				
22/06/16 - 16:17	22/06/16- 20:45	23/06/16- 13:14 a 17:11	27/06/16- 15:10	27/06/16. 16:06
(LZ) A mi la salida me gustó muchísimo, aunque de la obra algunas partes no me gustaron, me gustó mucho el paseo y el ir a pasear con mis compañeros.	(MT) A mi [...] mis compañeros. Ami me pareció muy bueno el recorrido y el compartir con mis compañeras/os en el parque Lezama, en cuanto a la obra me pareció que la mayor parte estuvo muy buena e INTERESANTE.	(JB) A mí la salida me gustó muchísimo, aunque de la obra algunas partes no me gustaron-, me gustó mucho el paseo y el ir a pasear con mis compañeros. A mí me pareció muy bueno el recorrido y el compartir con mis compañeras/os en el parque Lezama, en cuanto a la obra me pareció que la mayor parte estuvo muy buena e INTERESANTE. A mí, el paseo de la historieta me pareció muy entretenido, la obra fue muy INTERESANTE, pero no me gustó demasiado ya que no respetaba completamente las características que presentaban los personajes en el libro. En cuanto al parque Lezama, me pareció un lugar muy lindo para pasar tiempo al aire libre y compartirlo con mis amigos.(JB)	(MT) A mí [...] compañeros. A mí me pareció muy bueno el recorrido y el compartir con mis compañeras/os en el parque Lezama, en cuanto a la obra me pareció que la mayor parte estuvo muy buena e INTERESANTE.(MT) A mí, [...] mis amigos	(JB) A mí la salida me gustó muchísimo-, aunque de la obra algunas partes no me gustaron-, me gustó mucho el paseo y el ir a pasear con mis compañeros. (LZ) A mí [...] INTERESANTE. A mí, [...] mis amigos

INTERCAMBIO 3°S: #Opiniones
 23/06/16: JB: (Texto seleccionado "A mí la salida me gustó muchísimo aunque de la") Quién escribió cada una de las opiniones?
 27/06/16: JB. (Marcado como resuelto)

En la revisión #AMiLaSalida¹⁰⁸ y en el comentario #Opiniones, vemos el rol de liderazgo de JB, quien corrige los comentarios de las compañeras y hace un pedido para que indiquen de quién es cada comentario. A través del análisis contrastivo afirmamos que JB en sus intervenciones utiliza menos marcadores del registro informal y tiene más cuidado con la normativa ortográfica que sus compañeras (como se puede ver en el intercambio #MuyJoven-página 64). Mientras que MT recurre a un registro escrito in-

¹⁰⁸ Para simplificar la reproducción de datos, en algunos casos se eliden párrafos completos cuando no sufrieron modificaciones. En cada caso se señala con el comienzo y el final del párrafo y la marcación [...] para representar esa elisión.

formal caracterizado por poco cuidado en la ortografía y la puntuación, la utilización de marcadores discursivos de la oralidad, onomatopeyas e interjecciones, etc., JB, en sus intervenciones, en general utiliza una variedad más cuidada, que puede ser determinante para su rol de revisora y editora del trabajo práctico: el manejar el código lingüístico más adecuado a lo escolar le permite posicionarse de una manera particular frente a sus compañeras y liderar el trabajo de escritura colaborativa. En este sentido, el dominio del código lingüístico tiene una función metafórica (Saville-Troike, 2003) porque posibilita establecer o renegociar relaciones interpersonales a través del uso de los distintos repertorios lingüísticos disponibles. En este sentido, si JB quiere ocupar un rol de liderazgo debe apelar a formas lingüísticas que le permitan poner eso en escena en sus interacciones y así pueden ser leídas como indicadores de una cierta autoridad construida en la interacción (Bonnin y Reyes, 2017).

Podemos decir entonces que, si bien en el proceso de escritura digital y colaborativa se abren espacios para que los participantes intervengan de forma igualitaria, en el caso 3°S surgen diferencias en cuanto a la participación y los roles que pueden relacionarse con las trayectorias previas de las estudiantes en términos de sus trayectorias escolares. MT es una “buena alumna” que generalmente aprueba las diferentes instancias de evaluación de Prácticas del Lenguaje con calificaciones aceptables, LZ y CM no se destacan en la asignatura y JB es una de las “mejores estudiantes del curso”: generalmente ella obtiene calificaciones por encima de sus compañeros. Esta trayectoria escolar y la forma en la que desarrolla sus negociaciones en las interacciones con las compañeras, la posiciona en un lugar diferenciado en el desarrollo de la tarea grupal.

En el caso 4°S, a diferencia del caso 3°S, la distribución de roles no es tan clara y está en pugna: esto se debe a que hay mayores negociaciones entre los participantes. En este caso también, hay una participación diferenciada en cuanto a la escritura del trabajo práctico: si bien el grupo consta de siete integrantes (RV, FC, FB; VF, OA, SS y NR), en la escritura del guion solamente participaron seis de ellos (NR no participó de la escritura colaborativa de este trabajo, así que no la tendremos en cuenta para este aná-

lisis¹⁰⁹). Los seis estudiantes trabajaron de forma colaborativa aportando líneas en la escritura del trabajo práctico, sin embargo no todos lo hicieron de la misma manera ni durante la misma cantidad de tiempo: VF trabajó en el documento durante 145 minutos aproximadamente, RV durante 119, SS durante 105 minutos, OA durante 91 minutos, FB durante 39 minutos y FC durante 14 minutos aproximadamente. Mientras que registramos que los seis participantes ocupan el rol de escritores, en general las principales encargadas del proceso de revisión y edición fueron RV y VF, y en menor medida SS, OA y FB.

A pesar de que la participación en las revisiones es más distribuida en este caso, en general, cuando se producen situaciones conflictivas, quienes ocupan un lugar preponderante son RV y VF, diremos entonces que ellas toman los roles de revisoras y editoras. Podemos observar esta división desigual de los roles en las revisiones e intercambios, como presentamos a continuación:

REVISIÓN 4°S: #AcordaronSeguirViviendoJuntos	
25/08/16- 19: 55	25/08/16 – 19:57
(OA) Pero acordaron seguir viviendo juntos a pesar del acuerdo.	(VF) Pero acordaron seguir viviendo juntos a pesar del acuerdo que él se tendría que ir de la casa, ya que sino ninguno de los dos no iba a poder pensar bien las cosas.
<p>INTERCAMBIO 4°S: #VivirJuntos</p> <p>25/08/16: VF: (Texto seleccionado “seguir viviendo juntos a pesar del acuerdo”) me parece que no tienen que vivir juntos, Dante se tendría que ir de la casa</p> <p>25/08/16: OA: mmm... ok dale</p> <p>25/08/16: VF: [Marcado como resuelto]</p>	

En el intercambio #VivirJuntos, VF hace una observación crítica acerca de cómo continúa la historia según lo escrito por OA (#AcordaronSeguirViviendoJuntos), aunque la mitiga y hace una propuesta diferente para la trama. Tras esto, OA acepta lo dicho por VF, aunque con algunas reservas, tal como podemos leer en la interjección “mmm” y los puntos suspensivos que muestran sus dudas. Finalmente, VF produce una modificación en el escrito para ajustarlo a la propuesta que ella quería hacer. Asimismo, también hallamos casos en los que VF y RV se revisan lo escrito entre ellas y se corrigen o reformulan, como vemos en los siguientes ejemplos:

¹⁰⁹ Consultada por la docente en relación a los motivos para no participar de la tarea de escritura señaló su imposibilidad de acceder al documento digital en línea, y arguyó que participaría en la filmación del audiovisual que se haría sobre la base del guion.

REVISIÓN 4°S: #Mario/Mariano	
25/08/16- 18:55	25/08/16- 19:03
(RV) Dante en la calle estaba con Mario se cruza a la Psicóloga, que era conocida de la familia y esta le tira Indirectas al amigo para que salgan , ya que a la Psicóloga le llamaba mucho la atención (la Psicóloga puede ser Nati) Mariano	(VF) Dante estaba con Mario caminando por el centro, y se cruza a la Psicóloga. Ella era conocida de la familia y ésta le tira Indirectas al amigo para que salgan , ya que a la Psicóloga le llamaba mucho la atención Mario (la Psicóloga puede ser Nati) Mariano

<p>INTERCAMBIO 4°S: #Mario</p> <p>25/08/16: VF: (Texto seleccionado: “Mariano”) no es Mario?</p> <p>25/08/16: RV: Si si</p> <p>25/08/16: VF: [Marcado como resuelto]</p>
--

REVISIÓN 4°S: #Mario/MarianoDos	
25/08/16- 19:11	25/08/16- 19:14
(RV) La psicóloga y Mariano se encontraron en el restaurante	(RV) La psicóloga y Mariano se encontraron en el restaurante

REVISIÓN 4°S: #MientrasMásSeConocían	
25/08/16- 19:29	25/08/16- 19: 30
(VF) La charla entre ellos siguió cada vez mejor, veían que mientras más se conocían tenían muchas cosas en común.	(VF) La charla entre ellos siguió cada vez mejor, veían que mientras más se conocían tenían muchas cosas en común.

INTERCAMBIO 4°S: #Sorry

25/08/16: RV: [en el cuerpo del texto] “Valeee mario sale con Natalia mira”

25/08/16: VF: (Texto seleccionado: “Valeee mario sale con Natalia mira”) uhh sorry

25/08/16: VF: [Marcado como resuelto]

En estos ejemplos tanto VF como RV confunden los nombres de los personajes o de las relaciones entre ellos, por eso otro participante detecta el problema, produce un comentario para explicar la confusión y se producen revisiones en los escritos para corregirlos. En #Mario/Mariano y en #Mario/MarianoDos RV comete una confusión respecto de uno de los personajes, “Mario”, cuyo nombre es escrito como “Mariano” y VF cuando detecta esto produce una pregunta que señala el error. A partir de esto se producen dos procesos de corrección: una heterocorrección en la que VF corrige a RV (#Mario/Mariano) y una autocorrección en la que RV corrige el nombre del personaje (#Mario/MarianoDos). Por otro lado, también VF sufre una confusión ya que en la revisión #MientrasMásSeConocían introduce una frase que da lugar a una lectura contradictoria en relación con la escena siguiente, por eso RV la interpela en el intercambio

#Sorry y le señala el error que está cometiendo, de un modo bastante más directo que el que había usado VF en el ejemplo anterior: con una declarativa le indica cómo seguía la historia y con una expresión exhortativa la manda a revisar la escena 6. Frente a eso, VF pide perdón utilizando una expresión coloquial “Sorry” propia de un uso coloquial, y con una autocorrección borra una parte de lo escrito como una manera de corregir eso. Como vemos, existe una tensión entre RV y VF por quién revisa los escritos y quién puede corregirlos y cómo.

Estos datos nos permiten inferir que RV y VF ocupan un rol preponderante y de liderazgo en la escritura digital colaborativa, respecto de los otros compañeros que tienen roles más subordinados, aunque la distribución de las tareas de edición y revisión es más distribuida en este caso. El rol de liderazgo también se puede leer en el comienzo de la escritura, cuando RV y VF buscan motivar a sus compañeros, alentarlos a comenzar el trabajo y hacer aclaraciones, como leemos en los siguientes intercambios:

INTERCAMBIO 4°S: #NoEntiendoNada

24/08/16: RV: Che empecemos.

24/08/16: RV: No entiendo nada el de esto

24/08/16: VF: Si si

24/08/16: SS: Siii

INTERCAMBIO 4° S: #ElGrupo

24/08/16. SS: CHICOS PODEMOS PONER QUE LO ECHARON DEL ZA TRATAR MAL A ELLA PERO SE LE VA DE LAS MANOS Y LE LEVANTA LA MANO YA QUE NO SABE COMO SEGUIR MANTENIENDO LA CASA...LES PARECE O NO?

24/08/16: VF: me quieren pegar, maltrato al personaje protagonico (?)

24/08/16: RV: eu se pongámonos de acuerdo y hagamos y eso no se entendido bien

24/08/16: VF: (Texto seleccionado “eu”) Tendríamos que empezar de otra manera, algo así como dijo Franco en el grupo

24/08/16: SS: En la primer escena hay que poner el diálogo que dijo Fran por el grupo

25/08/16: OA. [Marcado como resuelto]

En los intercambios #NoEntiendoNada y #ElGrupo VF y RV buscan motivar a sus compañeros y también dirigir el comienzo de la escritura del trabajo: si bien en los intercambios también participan SS y OA, son VF y RV las que tratan de organizar la acción de la escritura, lo que se puede leer en la utilización de modalidad exhortativa en sus enunciados, “tendríamos”, “empecemos”, “pongámonos”, “hagamos”; y también porque, de modos más y menos directos, rechazan la propuesta de SS.

La dimensión negociada en el caso 4°S respecto del liderazgo también la podemos observar en el próximo ejemplo, que se produce cuando FC escribe un esquema del guion y busca reconocimiento por parte de sus compañeros.

INTERCAMBIO 4°S: #Amenme

24/08/16: FC: listo! Ahora amenme

24/08/16: RV: (Falta completar cosas)

24/08/16: FC: Falta el diálogo!

24/08/16: RV: Sisi

24/08/16: RV: Hay que completar muchas cosas pero la idea ya la tenemos pero empezamos ya

En el intercambio #Amenmé FC realiza un comentario gracioso a sus compañeros: después de escribir la estructura argumental de toda la historia, pide un reconocimiento por parte de ellos. Ante esto, RV contesta con una crítica hacia la idea de que el trabajo estaba “listo”: hace una declaración acerca de lo que falta hacer. En el siguiente turno FC realiza una intervención que acota su primera formulación y especifica el “cosas” de RV: señala específicamente que falta completar los diálogos de los personajes. De esta manera, RV impide que FC ocupe un rol preponderante frente a otros compañeros, reconoce sus avances, pero igualmente sostiene que resta mucho trabajo por hacer.

En este grupo también encontramos una cierta asimetría, porque son ellas, RV y VF, las que generalmente revisan a los demás y se revisan entre ellas, aunque los demás compañeros hagan revisiones no tienen el mismo efecto en la escritura total del relato. Por ejemplo, en los dos intercambios siguientes vemos que FB participa en su rol de revisor para hacer una crítica sobre la duración de guion pero no obtiene la respuesta deseada, lo que nos permite inferir que FB no ocupa un rol de liderazgo en el equipo.

INTERCAMBIO 4°S: #UnPoquitoLargo

24/08/16: (Texto seleccionado “Integrantes”) Gente, no es por nada, pero es de 10 o 15 minutos, no les parece un poquito largo?

24/08/16: VF: [Reabierto] mal

INTERCAMBIO 4°S: #Insisto

25/08/16: FB: (Texto seleccionado “Cuand”) Eu, insisto, se está alargando mucho

En estos intercambios FB realiza críticas para lograr que sus compañeros acorten la historia. En #UnPoquitoLargo FB, con muchas mitigaciones, hace una crítica para controlar la longitud del trabajo, sin embargo VF, en vez de responder sobre la crítica, produce una respuesta de carácter jovial en la que muestra la coincidencia con la opinión

de FB, sin embargo no lo toma como un problema a resolver. En #Insisto, FB, un día después y con avances del proceso escritor, insiste con la crítica originalmente expuesta pero de un modo más directo y sin mitigaciones. En este caso FB no tiene respuesta y los comentarios no generan efectos en el avance del proceso de escritura, entonces este silencio puede leerse como una acción silenciosa de rechazo.

Por otra parte, el análisis de las resoluciones de los comentarios, muestra que, en este caso también, son dos estudiantes VF y SS quienes marcan como resueltos los intercambios y clausuran los temas de debate.

A diferencia de lo que ocurría en el caso 3°S, en el que relacionamos la asignación de roles con las trayectorias académicas de los estudiantes, en este caso 4°S no hallamos necesariamente esa distribución: si bien VF es quien suele obtener mejores calificaciones del grupo, RV no tiene tan buenas calificaciones que expliquen su rol de liderazgo. Por otro lado, a diferencia de lo que observamos en el caso 3°S, en 4°S la distribución desigual de roles no es tan clara: si bien RV y VF ocupan un rol preponderante, FB, OA y SS también compiten por las funciones de control y de evaluación del documento. En este punto haremos dos observaciones: por un lado, resulta relevante el tiempo de participación en el trabajo, esto es, quienes están más tiempo trabajando con el documento, es decir RV y VF, son quienes tienen más preeminencia a la hora de tomar decisiones acerca de la escritura. Por otro lado, podemos considerar una relación de la distribución de roles con el tipo de consigna: un trabajo de carácter creativo genera más discusiones y tensiones respecto de cómo realizarlo porque todos los participantes sienten que pueden aportar ideas al margen de sus trayectorias escolares, pero también los lleva a negociar con más ahínco porque se comprometen con la trama y quieren que avancen de una manera o de otra.

En el caso 4°T también registramos una participación diferenciada en cuanto al trabajo colaborativo de los distintos miembros del grupo: si bien son tres los participantes, la mayor parte del proceso escritor es asumida por GA y AT; LV, si bien interviene en la escritura, lo hace en menor medida en comparación con los otros participantes¹¹⁰: GA trabaja en el documento durante 621 minutos, AT durante 434 minutos y LV lo hace

¹¹⁰ LV tenía una bebé de pocos meses que tuvo problemas de salud y estuvo internada durante el período de desarrollo de este trabajo práctico.

durante 31 minutos. LV produce algunas porciones textuales y revisa únicamente sus fragmentos. En cambio, GA y AT a medida que van avanzando en la escritura del trabajo de investigación, ambos van leyendo y revisando lo escrito, por lo cual diremos que ambos ocupan roles de escritores, revisores y editores.

A pesar de que tanto GA como AT trabajan en las revisiones, GA tiene un rol más preponderante que AT en el desarrollo del proceso de escritura digital y colaborativa. Esto se debe a que GA, además de revisar el estilo y el lenguaje también revisa el contenido del escrito y ocupa un rol de liderazgo en cuanto a las decisiones que se toman. Además, GA asume un rol de liderazgo frente a sus compañeros y centraliza las tareas de control, revisión y edición del documento, como se ve en los próximos ejemplos. La asignación de roles diferenciada la podemos observar en tres aspectos: (a) las acciones llevadas a cabo en las interacciones y revisiones; (b) el manejo del silencio en los intercambios, y (c) las formas lingüísticas y discursivas de GA.

REVISIÓN 4ªT: #Influencia		
24/08/16. 15:10	26/09/16- 0:14	27/09/16- 17:51
(GA) [...] las circunstancias que determinan la elección de una variante por sobre otra con el fin de demostrar la función que cumplen los contextos sociales en relación a las variables de uso.	(AT [sugerencia]) [...] las circunstancias que determinan la elección de una variante por sobre otra con el fin de demostrar la función influencia que cumplen los contextos sociales en relación a las variables de uso.	(GA) [...] las circunstancias que determinan la elección de una variante por sobre otra con el fin de demostrar la función que cumplen los contextos sociales en relación a las variables de uso.



INTERCAMBIO 4ªT: #AnálisisFuncionalista
 26/9/16: AT: (Sugerencia. Sustituir: "función" por "influencia")
 26/9/16: GA: El análisis es funcionalista, los usos responden a funciones no a influencias, me parece...
 27/09/16: GA (Sugerencia rechazada)

REVISIÓN 4ªT: #LosContextosPosibles			
24/09/16- 16:33	25/09/16- 17:48	26/09/16- 10:54	27/09/16- 15:25
(AT) Los contextos posibles que fueron relevados, contradicen el estudio de lavandera, ya que solo podemos observar enunciados en preterito del modo subjuntivo, sin ningun caso de uso del condicional. Sin poder afirmar por esto que los enunciados no se projueron por no encontrar el hablante contextos favorables a su uso o por	[GA borra todo esto.]	(AT [como sugerencia]) En el contexto posible se ha manifestado la utilización predominante del subjuntivo imperfecto como también la ausencia del	[GA borra el párrafo]

conocimiento de la normativa que restringe este uso del condicional en protasis.		uso del presente indicativo y el condicional.	
--	--	---	--

INTECAMBIO 4ºT: #NúmerosReales

26/09/16. AT: (Sugerencia: Añadir: “En el contexto posible se ha manifestado la utilización predominante del subjuntivo ...)

26/09/16: GA: pero andres, yo inclui con condicional, por eso elimine ese párrafo y hay que rehacerlo desde los numeros reales (que aun no están, loly esta desgrrabando más)

27/09/16: GA. (Sugerencia rechazada)

En la revisión #Influencia se puede ver la sugerencia de AT y en la última de las formulaciones se puede observar que GA la rechaza, con lo cual queda la expresión “función” que era la que ella había escrito originalmente. En el intercambio #Análisis-Funcionalista, GA apela a un registro formal y disciplinar para justificar el rechazo que hace de la sugerencia de su compañero.

También, GA supervisa el avance del trabajo y ocupa un rol de liderazgo en cuanto al contenido. Como dijimos en los capítulos anteriores, el hecho de que AT avanzara con el análisis de datos antes de que LV incluyera los suyos y contaran con los datos definitivos genera una serie de problemas y la necesidad de revisarlos. Como se puede ver del cruce entre la revisión #LosContextosPosibles y el intercambio #NúmerosReales hay una disputa entre GA y AT en relación con los datos que han obtenido con el trabajo de investigación. En efecto, esta frase se ubica en un párrafo que “explica” los datos numéricos presentados en una tabla anterior. Como no se está trabajando con la totalidad de los datos, GA borra la primera formulación de AT porque no da cuenta de los “números reales” y, en ese sentido, no se ajusta a los parámetros académicos en relación con la validez y el análisis de datos. Sin embargo, como GA no hace hecho ninguna aclaración, dos días después AT vuelve a producir una frase más breve pero con el mismo sentido, por eso GA la borra nuevamente e inicia el intercambio #NúmerosReales, donde explicita la inadecuación del párrafo a partir de los nuevos datos incorporados. GA apela a un criterio que tiene que ver con la validez de un estudio cuantitativo, que implica contabilizar los datos reales, por eso interpela al compañero.

Asimismo, en los últimos días de revisión y edición del escrito, AT trabaja a partir de la función *sugerencia* de Google Drive, que como hemos dicho en capítulos anteriores, habilita a los usuarios a realizar modificaciones en el texto pero no como algo definitivo sino atado a la aprobación de los otros participantes, a quienes la plataforma

obliga a decidir si esa sugerencia es aceptada o no. Sostenemos que es relevante que AT haya utilizado esa opción sobre el final del trabajo práctico porque muestra un lugar subordinado que él mismo está asumiendo frente a GA, quien, cuando tiene que revisar el trabajo o editarlo, lo hace con el modo *edición*, sin pedirle a AT su aprobación o desaprobarción.

Respecto de los silencios, vemos que la mayoría de los intercambios que inicia GA no reciben respuesta por parte de los participantes. En estos casos, el silencio puede ser interpretado como una acción comunicativa de respuesta en la que los participantes asienten a lo propuesto por GA, no discuten con ella y le permiten “ganar” todas las batallas discursivas.

Por último, vemos que la apelación a ciertos recursos lingüísticos y a saberes especializados en los comentarios también es importante para la reafirmación de un rol de liderazgo, como se observa a continuación:

REVISIÓN 4ªT: # Reflexión			
25/09/16- 14:47	26/09/16- 1:09	26/09/16- 18:35	26/09/16- 20:13
(GA) Las preguntas elaboradas apuntan a la proyección de eventos futuros y a la figuración por parte de los entrevistados a situarse en distintos roles sociales.	(AT [como sugerencia]) Las preguntas elaboradas apuntan a la proyección de eventos futuros y a la reflexión figuración por parte de los entrevistados a situarse en distintas funciones y roles sociales.	(GA) Las preguntas elaboradas apuntan a la proyección de eventos futuros y a la reflexión figuración por parte de los entrevistados a situarse en distintaos — distintas funciones y roles sociales	AT (como sugerencia) Las preguntas elaboradas apuntan a la proyección de eventos futuros y a la reflexión figuración por parte de los entrevistados a situarse en distintas funciones y roles sociales.
<p>INTERCAMBIO 4ªT: #Figuración</p> <p>26/09/16: AT: (Sugerencia. Sustituir “figuración” por “reflexión”)</p> <p>26/09/16: GA: reflexión a situarse no va, busquemos otra si figuración te parece mal, a mí me resulta apropiada</p> <p>26/09/16: GA. (Sugerencia rechazada)</p>			

En la revisión #Reflexión, vemos que GA había utilizado la palabra “figuración”, sin embargo, AT propone el cambio de esa palabra por “reflexión”, además de agregar “funciones” y cambiar la concordancia con el adjetivo “distinto”. Esta propuesta de AT genera controversias y por eso se produce el intercambio #Figuración. Resulta significativo que GA en su comentario utiliza tanto expresiones que son de un habla coloquial, como “no va”, con expresiones que tienen un registro más formal como “a mí me resul-

ta apropiada”, ahí podemos ver un cambio de código metafórico (Saville-Troike, 2003) en el que, a través de la puja lingüística, GA reafirma su rol de líder a través de los recursos lingüísticos que moviliza, en este sentido, las palabras son a la vez el objeto de la pugna y su herramienta. Por eso, como también sucedía en #AnálisisFuncionalista, GA va a ser cuidadosa en la elección de sus palabras para mostrarse como una hablante apta para decidir y de esta manera reafirmar su liderazgo.

En el caso 4°T podemos relacionar esta distribución diferenciada de los roles en la escritura digital y colaborativa tanto con las trayectorias empíricas de los sujetos como el tiempo que pasan trabajando en el documento. Por un lado, en el grupo GA tenía un rol predominante y de liderazgo, además tenía buenas calificaciones en la carrera y contaba con mayor experiencia que sus compañeros porque, aunque no la había concluido, había cursado la carrera de Letras en la Universidad de Buenos Aires. Por otro lado, AT, si bien obtenía buenas calificaciones en la carrera, no lo hacía en la misma medida que GA, entonces su trayectoria académica es relevante en que decida acatar a GA. Por último, este rol de liderazgo del grupo también se relaciona con la cantidad de tiempo que dedica GA a la producción, revisión y edición del documento: en efecto, GA trabajó un 50% más de tiempo que AT en la escritura, por eso es quien puede intervenir más sobre el escrito y tomar decisiones acerca de los aspectos negociados.

El análisis desarrollado en este apartado nos permitió observar cómo se asumen y negocian los roles en el proceso de escritura digital y colaborativa, y en los tres casos hallamos disputas y una distribución asimétrica en cuanto a las actividades de escritura, control y edición del texto y lo vinculamos con las trayectorias individuales y sus recorridos académicos, pero también con el tiempo de participación en los trabajos y con el tipo de consignas desarrolladas. En el caso 3°S pudimos observar que mientras que LZ y CM ocupan roles de escritoras pero tienen roles subordinados en la escritura, MT y JB, además de ser escritoras, ocupan lugares de revisoras y editoras. Además, JB ocupa un rol de liderazgo que le permite determinar lo que es correcto, adecuado y cómo se resuelve el trabajo. En el análisis del caso 4°S no encontramos una división de roles tan clara: algunos participantes que trabajan específicamente en hacer avanzar la historia (FC y FB) y otros participantes, además de escribir el guion, trabajaban también en las revisiones del escrito (RV, VF, SS y OA), aunque con ciertas tensiones respecto de

quién/es tenía/n un rol predominante en esta tarea. Por último, en el caso 4°T vimos que GA asume un rol de liderazgo con respecto a sus compañeros porque es quien coordina la escritura y ocupa un rol preponderante en la revisión y edición de los escritos. El nivel escolar de los estudiantes no implica diferencias significativas en cuanto a la distribución de roles: en los tres casos estudiados hallamos una distribución asimétrica del trabajo y de los roles. Sin embargo, sí podemos hacer una observación pertinente en cuanto al tipo de consigna desarrollada: mientras que en los trabajos que son “más académicos y escolares” en cuanto a sus requerimientos, los roles predominantes están vinculados con la trayectoria de los estudiantes; en cambio, cuando el trabajo es de carácter creativo, los estudiantes están más comprometidos con sus ideas respecto de cómo continuar la trama y sostener el estilo, lo que genera que la distribución de roles no sea tan clara como en los otros casos.

A la luz de dos enfoques: negociación de conocimientos y roles en la escritura digital y colaborativa

En este capítulo hemos cruzado dos enfoques teóricos y metodológicos que hasta el momento habíamos analizado por separado: por un lado, el enfoque comunicativo e interaccional que nos permite analizar no solo cómo los estudiantes se comunican durante el proceso de escritura colaborativa, sino también los contenidos que son negociados. Por otro lado, el enfoque genético que nos permitió estudiar los sucesivos avances, modificaciones y revisiones que hacen los estudiantes a lo largo del proceso de escritura digital y colaborativa. El análisis de los datos recogidos en los documentos digitales a la luz de este cruce de enfoques nos permitió entender que los estudiantes ponen en juego diversos conocimientos durante el proceso de escritura, a la vez que negocian y asumen diferentes roles.

En el primer apartado sostuvimos que en la escritura digital y colaborativa se ponen en juego tres códigos particulares: un código escolar-académico, un código lingüístico-discursivo y un código multimodal-retórico, y que los estudiantes ponen en funcionamiento una prosa del lector que los lleva a considerar la tarea de escritura como un problema retórico. El análisis comparativo entre los casos estudiados nos facilitó, por un lado, indagar en la manera en la que esos códigos son movilizados en cada caso y, por otro lado, examinar la relación entre esos códigos y el nivel escolar por un lado, y con el tipo de consigna trabajada, por otro. En el segundo apartado, también recurrien-

do al cruce entre intercambios y revisiones en el proceso de escritura, analizamos cómo los roles se distribuyen, negocian y asumen en el desarrollo de la escritura digital y colaborativa. En los tres casos estudiados hallamos que existe una distribución desigual de las tareas de escritura, revisión y decisión en los escritos: mientras que hay estudiantes que casi no participan, otros estudiantes avanzan y trabajan intensivamente. A su vez, hallamos roles diferenciados en los tres casos: mientras algunos ocupan roles de liderazgo, otros tienen lugares más subordinados de acuerdo con el tiempo que invierten en la escritura del trabajo práctico, las acciones que llevan adelante, las formas lingüísticas a las que apelan y sus trayectorias escolares y académicas particulares.

Los resultados hallados en este capítulo nos permiten revisar y discutir algunos de los trabajos presentados en los antecedentes. En primer lugar, debemos señalar su congruencia con lo observado por trabajos previos sobre el proceso de escritura colaborativa (Cliff Hodges, 2002; Storch, 2005; Fernández Dobao, 2014), y especialmente en contextos digitales (Barile y Durso, 2002; Passig y Schwartz, 2007; Davoli, Monari y Eklundh, 2009; DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks, 2010; Álvarez y Bassa, 2016; Ferrari y Bassa, 2017), ya que cuando trabajan colaborativamente en la revisión de su trabajo, los estudiantes ponen en juego sus conocimientos, con los que avanzan en la resolución de las consignas específicas, tener mayor precisión y ahondar en la complejidad del escrito. Asimismo los estudiantes obtienen retroalimentación por parte de los compañeros respecto del lenguaje y de las ideas que se expresan en el trabajo. En este marco, aportamos al análisis lo que categorizamos como *código académico-escolar*, que implica la existencia de expectativas particulares en cada uno de los casos. Estas expectativas determinan diferencias en relación a qué entienden los estudiantes como “un buen escrito” a partir de sus conocimientos enciclopédicos, socioculturales y retóricos adquiridos durante su tránsito por el sistema escolar y académico. Es importante señalar que estas creencias no siempre se corresponden con las expectativas particulares y específicas de los profesores que producen la consigna y luego corrigen los trabajos.

En segundo lugar, el análisis del código *lingüístico-discursivo* en los casos estudiados nos permitió observar diferenciaciones en cuanto a la escritura digital, que tienen que ver con los contextos de producción en los cuales se desarrolla la escritura y con los propósitos comunicativos de los estudiantes. Muchos autores han propuesto que internet y las tecnologías digitales han influido en todos los planos del lenguaje (fo-

nético, fonológico, gramatical, léxico, registros, variedades) ya que facilita la comunicación y acerca la escritura a la oralidad, propicia el surgimiento de variedades lingüísticas particulares ancladas en espacios en línea y una actitud más informal en cuanto a la normativa de la escritura (Yus, 2001, 2010; Cassany, 2003, 2012; Chartier, 2004; Crystal, 2006; Levis, 2006; Cano, 2010; Magadán, 2013; Cordon y Jarvio, 2015). Nuestro análisis nos permitió observar que esas características de la escritura se registran en mayor medida en los intercambios virtuales de los estudiantes, pero significativamente en menor medida en el espacio de escritura del trabajo práctico, donde hallamos muchos procesos de revisión, corrección y reformulación de carácter metalingüístico. Esta observación nos permite hipotetizar que, si bien se trata en ambos casos de escritura digital, los estudiantes distinguen que se trata de dos prácticas diferenciadas con características propias y, así, adecuan sus formas lingüísticas a partir del repertorio que tienen disponible.

En tercer lugar, el análisis del *código multimodal-retórico* puesto en juego por los estudiantes es congruente con aquellos aportes que entienden que internet y los dispositivos digitales incluyen el nivel del diseño multimodal al procesamiento de la escritura (Kress, 2005; Jewitt, 2009; Tabachnik, 2012). En el análisis hallamos diferencias interesantes que explicamos de acuerdo con los objetivos y expectativas de los estudiantes, respecto del tipo de trabajo que estaban realizando: los estudiantes que consideran el escrito como un documento de evaluación atienden especialmente al diseño para adecuar su presentación a ciertos criterios estilísticos; en cambio, los estudiantes que consideran su escrito como un “borrador” para otra instancia de producción no trabajan tanto sobre el formato. De esta manera, sostenemos que, a pesar de las potencialidades de las herramientas digitales y el formato visual de la pantalla, no todos los estudiantes se detienen en el proceso de diseño multimodal, sino que el aprovechamiento de los distintos modos semióticos estará ligado a las intencionalidades de los estudiantes de acuerdo al trabajo realizado y a sus conocimientos sobre el formato de los tipos textuales requeridos, ya que, como dijimos, resulta diferente el diseño multimodal que puede tener un informe de investigación que el que resulta adecuado para un trabajo práctico escolar.

Las observaciones respecto de la negociación de roles en el proceso de escritura digital y colaborativa en los casos analizados son congruentes con lo hallado por Olinger

(2011), quien señala que en el proceso de escritura colaborativa entre estudiantes universitarios se activa una matriz de identidades que se ponen en juego durante la interacción. Sin embargo, por el tipo de análisis que desarrollamos en nuestra tesis pudimos hacer algunos aportes relevantes: en primer lugar, señalamos que en la asignación de roles se ponían también en juego aspectos de las propias trayectorias escolares académicas de los participantes. Por otra parte, el análisis de los roles en las revisiones y las interacciones nos permitió observar que en nuestros durante el proceso de revisión colaborativo y dialógico, los roles de revisores y editores son alternantes entre los participantes, ya que a medida que avanzan en el examen del escrito, producen intervenciones para discutir o editar el contenido, el lenguaje y el formato.

En este capítulo, entonces, pudimos avanzar con el análisis de algunos aspectos que habían quedado pendientes en los capítulos anteriores, como las expectativas y los criterios de los estudiantes sobre sus producciones y también la distribución de los roles a lo largo del desarrollo del escrito. Gracias al cruce de datos entre los intercambios de los estudiantes y las revisiones hechas en cada trabajo complejizamos la descripción y el estudio del proceso de escritura digital y colaborativa.

Capítulo 6. Conclusiones: ¿cómo es escribir con otros en línea?

Interpretar el significado de la conducta lingüística requiere conocer el significado en el que está inmersa.

Muriel Saville-Troike

Como apunta Saville-Troike en el epígrafe, creemos que entender el significado de una conducta lingüística requiere conocer el significado de la práctica social en la que está inmersa, por eso, en esta tesis, para analizar los procesos de escritura digital y colaborativa, desarrollamos un estudio de casos múltiples que nos permitió adentrarnos en las particularidades de cada situación de escritura y, a partir de eso, tratar de echar luz sobre las conductas lingüísticas de los participantes.

A lo largo de las páginas de esta tesis seguimos un recorrido en el cual, a partir de algunos conceptos teóricos, hicimos un análisis detenido de nuestros casos de estudio. En la introducción presentamos el marco general en el que se insertaba la tesis y las preguntas que guiaban nuestra investigación y detallamos los objetivos generales y específicos que buscábamos alcanzar. Entendemos que esos objetivos han sido cumplidos en las páginas anteriores y en este capítulo enumeraremos las conclusiones obtenidas y propondremos una discusión acerca de algunos conceptos a la luz de las observaciones realizadas.

En el primer capítulo hicimos una extensa revisión bibliográfica en la que presentamos trabajos que estudian la escritura digital: dimos cuenta de cómo se la ha caracterizado desde diferentes perspectivas y también con distintos enfoques, como proceso, como producto y como práctica social. Además, retomamos conceptos y conclusiones de algunos trabajos que estudian la escritura colaborativa en papel y nos detuvimos en aquellas investigaciones que específicamente analizan la escritura digital y colaborativa. La revisión bibliográfica nos permitió, por un lado, distanciarnos de posturas dicotómicas en las que se discute si las tecnologías han cambiado las formas de leer y escribir, para sostener, como lo hicimos a lo largo de la tesis, que las tecnologías digitales han reconfigurado las relaciones en las prácticas materiales de escritura y lectura, y también las ideas sobre las prácticas de escritura. Por otro lado, pudimos revisar conceptos, ideas y propuestas que fueron la base para el estudio que desarrollamos y, por tal motivo, pudimos observar ciertos vacíos en la investigación de los cuales la tesis se proponía dar cuenta. En el segundo capítulo presentamos los enfoques teóricos y los lineamien-

tos metodológicos que seguimos; dentro de las categorías conceptuales retomamos tres que fueron cruciales: la descripción de la escritura como un complejo proceso recursivo (Flower y Hayes, 1981), la definición de la escritura digital (DeVoss, Eidman-Aadah y Hicks, 2010) y la categorización de la escritura colaborativa (Lowry, Curtis y Lowry, 2004). También explicamos la metodología de investigación seguida: evaluamos la pertinencia de los casos a partir de sus particularidades, dimos cuenta de los enfoques teóricos que usamos para el análisis y de las etapas en el proceso de indagación.

En los siguientes tres capítulos presentamos el análisis propiamente dicho. En el tercer capítulo nos detuvimos en los intercambios entre los estudiantes durante el proceso de escritura y observamos diferencias entre los casos en cuanto a la cantidad y el tipo de intercambios, sus funciones y las temáticas discutidas, y las pusimos en relación con el nivel escolar y el tipo de consigna. Asimismo, observamos que las opciones que habilita la plataforma Google Drive resultan influyentes en el tipo de interacciones que los participantes desarrollan por sus potencialidades: como dijimos, la plataforma habilita intercambios breves en los márgenes del documento a partir de la inserción de “Comentarios” y “Sugerencias”. En el cuarto capítulo analizamos las formas de trabajo, las estrategias de producción textual y las revisiones que ponen en juego los estudiantes de cada caso, considerando su nivel escolar y la consigna que tenían que desarrollar. También observamos que en los tres casos se producen revisiones sobre el contenido, el lenguaje y el formato de los escritos, y que estas revisiones se dan en los tres subprocesos de la escritura (planificación, redacción, revisión), lo que aporta evidencia en favor del procesamiento recursivo en la escritura. Por último, analizamos cómo los estudiantes revisan sus escritos para lograr construir una voz colectiva conveniente para la enunciación de sus trabajos. En el capítulo quinto, finalmente, llevamos adelante un cruce de los dos enfoques que seguimos en nuestra tesis: las categorías de los estudios sobre la interacción y el enfoque procesual de la crítica genética, lo que nos permitió la interpretación de las revisiones hechas por los estudiantes a la luz de sus intercambios. A partir de este cruce, pudimos observar que (a) los estudiantes manejan una serie de conocimientos ideológicos, culturales y discursivos socialmente determinados (a los que llamamos *códigos*) y que los ponen en funcionamiento a la hora de escribir sus textos; y (b) los estudiantes no participan de manera equitativa e idéntica en el proceso de escri-

tura digital y colaborativa, sino que asumen y negocian roles sociales particulares en cada grupo según sus trayectorias escolares y sus intervenciones particulares.

A partir de las observaciones que hicimos en los capítulos de esta tesis y que aquí presentamos sucintamente, podemos proponer, como cierre, algunas conclusiones y también revisar y discutir algunos de los trabajos y propuestas teóricas que desarrollamos en los antecedentes de la investigación.

En primer lugar, podemos sostener que la propuesta metodológica de esta tesis, es decir la triangulación entre un enfoque comunicativo-interaccional, un enfoque genético y los estudios sobre los discursos digitales, es productiva y valiosa a la hora de realizar un análisis cualitativo sobre la escritura digital y colaborativa. Fue esta triangulación la que nos permitió analizar las revisiones y modificaciones que los participantes hacen sobre sus trabajos, y así ganar en profundidad y capacidad interpretativa. Este abordaje resulta novedoso por la combinación de enfoques y resulta un aporte para los estudios sobre discursos digitales, ya que no solamente utilizamos categorías y lineamientos metodológicos propios de la etnografía de la comunicación, sino que lo complementamos con el enfoque de la crítica genética para el análisis de las sucesivas versiones de los textos escritos digitalmente. Destacamos específicamente que un enfoque como el que desarrollamos en esta tesis nos permite operacionalizar la mirada teórica respecto del lugar de las tecnologías digitales en la escritura. Como ya expresamos, entendemos que para estudiar la escritura en pantallas es necesario poner en relación las tecnologías digitales con las prácticas sociales y culturales en las cuales estas se insertan y adquieren sentido para no caer en miradas simplistas; por el contrario es necesario reflexionar sobre las prácticas letradas en la nueva ecología de prácticas de la lectura y la escritura (Haas, 1999; Bolter, 2001; Gee, 2015). Con un enfoque como el desarrollado en esta tesis podemos entender cómo se relacionan las herramientas tecnológicas con las prácticas sociales de las que participan y con los objetivos particulares de los sujetos que se apropian de ellas. En este sentido es que podemos decir que analizamos la escritura digital y colaborativa en términos de una *remediación* (Bolter, 2001), en la que se reconfiguran las relaciones entre las prácticas materiales de escritura y el ideal de escritura que esa práctica expresa. Desde este marco, definimos la escritura digital y colaborativa como una compleja práctica social y situada en la cual se conjugan: por un lado, las potencialidades y restricciones de los dispositivos y plataformas digitales que inter-

vienen en los usos que hacen los sujetos de ellos y, por otro lado, el proceso de negociación que se establece entre los sujetos escritores que, según sus conocimientos e intereses, entablan un proceso dialógico para construir un escrito.

En segundo lugar, el trabajo realizado en estas páginas nos permite afirmar que la escritura en medios digitales favorece la colaboración a la vez que contribuye con la reflexión y la metacognición sobre el proceso escritor. Específicamente, coincidimos con aquellos autores que sostienen que Google Drive habilita un espacio digital que simplifica el desarrollo de trabajos académicos colaborativos por las similitudes con otros programas conocidos y utilizados y, por las posibilidades que brinda para la comunicación y la coordinación de la escritura colaborativa (Tan y Jones, 2008; Herrick, 2009; Rodríguez, Lozano, Aradillas y Duque, 2011; Brodahl, Hadjerrouity Hansen, 2011; Delgado y Casado, 2012; Zhou, Simpson y Pinette Domizi, 2012; Bresco y Verdú, 2014). Sostenemos, además, que Google Drive no solo es óptimo para el desarrollo de actividades de carácter colaborativo porque facilita el trabajo en forma sincrónica y asincrónica, sino porque los estudiantes pueden trabajar con la misma porción textual y ver en tiempo real las modificaciones que hacen sus compañeros. Además, entendemos que una de las grandes potencialidades de esta plataforma digital es que habilita, dentro de la misma pantalla, espacios interactivos para que los participantes conversen entre sí y dejen comentarios, así pueden establecer intercambios entre ellos; esto facilita el desarrollo de la escritura colaborativa, ya que la misma requiere interactividad para su funcionamiento efectivo (Cassany, 2000; Barile y Durso, 2002; Merchant, 2007; DeVoss, 2010). Coincidimos, con Valente (2016) acerca de los beneficios de esta plataforma y destacamos su importancia para ámbitos académicos y educativos. Por otra parte, los resultados hallados en la investigación muestran que existen intercambios en los subprocesos de planificación, redacción y revisión: esto revela que los estudiantes, al tener que escribir en línea y con otros, contribuyen con sus opiniones y esta comunicación favorece la realización del escrito, como ya había sido propuesto en otros trabajos (Davoli, Monari y Eklundh, 2009; Ferrari y Bassa, 2017).

Un aporte que realiza esta tesis tiene que ver con la descripción de las opciones específicas que habilita la plataforma Google Drive y cómo estas resultan influyentes en el tipo de interacciones de los participantes. Nos referimos a que, por las posibilidades que habilita Google Drive, los intercambios que pueden producirse en el proceso de

escritura digital y colaborativa son breves y centrados específicamente en la tarea de la escritura. Por otro lado, las formas de intervención (modo sugerencia y modo edición) que la plataforma provee estandarizan ciertas formas de participación durante el trabajo de los estudiantes. Resta mencionar que, desde un punto de vista didáctico, Google Drive constituye una plataforma muy rica para el análisis lingüístico, discursivo y pedagógico sobre las prácticas de escritura en general, ya que a través de la función “Historial de versiones” permite ver detalladamente las modificaciones, revisiones que realiza cada uno de los participantes ordenadas cronológicamente.

En tercer lugar, destacamos que el análisis del proceso de escritura digital y colaborativa a partir del estudio de las distintas versiones del escrito y de los intercambios que los estudiantes entablan nos permitió detenernos en los tipos de revisiones realizan los estudiantes y específicamente qué aspectos negocian y acuerdan en sus intercambios en línea. Los hallazgos son congruentes con los realizados por otros investigadores argentinos, como Álvarez y Bassa (2016), Valente (2016) y Ferrari y Bassa (2017). Encontramos, al igual que observan Álvarez y Bassa (2016), que a lo largo del proceso de escritura digital y colaborativa los estudiantes ponen en funcionamiento diferentes estrategias de producción textual. De cualquier manera, no observamos que los textos producidos por estudiantes que trabajan en paralelo (Caso 4°T) tengan menor calidad organizativa que aquellos que trabajan de manera simultánea (Casos 3°S y 4°S), antes bien, lo que pudimos observar es que estas estrategias diferenciadas influyen en las formas de intercambio entre los participantes. Los estudiantes que trabajan mayormente de manera simultánea tienen la posibilidad de intercambiar con sus compañeros y organizar de forma conjunta el trabajo, por eso, discuten más que aquellos estudiantes que trabajan de modo asincrónico, quienes desarrollan menos intercambios interactivos, de menor duración y se valen más de la posibilidad de hacer sugerencias. Creemos que eso sí resulta influyente en su carácter colaborativo: mientras que los estudiantes que trabajan de forma sincrónica interactúan más y negocian cómo desarrollar el trabajo de escritura y también cómo resolver los desacuerdos que puedan surgir (Caso 3°S y 4°S), los estudiantes que trabajan de forma asincrónica interactúan menos y mayormente negocian aspectos conflictivos durante la etapa de la revisión (4°T). Así, concluimos que los estudiantes de nivel secundario trabajan –al menos durante el proceso de

redacción— de forma más colaborativa (se apoyan entre ellos, se consultan y buscan sus opiniones); en cambio, los estudiantes de superior lo hacen de manera más autónoma, y en este sentido, se trata de un trabajo más cooperativo que colaborativo. Sin embargo, hicimos una observación pertinente en este sentido: sostuvimos que el análisis de las revisiones de los estudiantes muestra un trabajo colaborativo, recursivo e interdependiente en los tres casos analizados en cuanto a los criterios revisados y los consensos que se logran.

Asimismo, la triangulación del enfoque comunicativo, el genético y los discursos digitales nos permitió ver que los estudiantes en sus procesos de escritura digital y colaborativa ponen en funcionamiento una serie de conocimientos o códigos, que categorizamos como el *código académico-escolar*, el *código lingüístico-discursivo* y el *código multimodal-retórico*. En este sentido, propusimos que, en cada uno de los casos estudiados, los estudiantes vehiculizan determinados conocimientos a partir de la configuración de la tarea como un problema retórico particular, esto implica tomar diferentes decisiones en el proceso de escritura, como se puede leer en sus intercambios verbales y en sus revisiones. Si bien expusimos algunos recaudos acerca de la categorización en contenido, lenguaje y formato, entendemos que es una categorización válida y que nos ha permitido presentar los datos de forma ordenada y analizarlos de acuerdo con los objetivos establecidos. Los intercambios y las revisiones sobre el contenido nos permiten observar cómo los estudiantes entienden los requerimientos escolares y académicos de las consignas que tienen que resolver y también cómo configuran las mejores maneras de elaborar esos trabajos. En este sentido, podríamos sostener que las intensas negociaciones y los procesos de revisión sobre los criterios de las consignas contribuyen a la elaboración colaborativa del conocimiento (Lankshear y Knobel, 2011) a la vez que favorecen actividades de metacognición de los estudiantes sobre la tarea que están desarrollando (Ferrari y Bassa, 2017). El aporte que hacemos en este sentido tiene que ver con la propuesta de que los estudiantes ponen en funcionamiento ciertas expectativas propias del campo académico-escolar y, en función de ellas, motivan sus intercambios y desarrollan sus revisiones. Estas expectativas nos aportan datos sobre cómo conciben el trabajo, que no siempre coincide con las expectativas de los docentes. Por otra parte, los intercambios y las revisiones sobre el lenguaje nos han brindado

resultados congruentes con los hallados por Valente (2016) y Ferrari y Bassa (2017), quienes observan que la realización de trabajos de escritura digital y colaborativa incrementa las operaciones de revisión y favorece la reflexión sobre el lenguaje en relación con la sintaxis, el léxico, la ortografía y la puntuación. En efecto, hallamos que los estudiantes en los tres casos analizados llevan adelante intercambios y operaciones de revisión que revelan la reflexión sobre diversos aspectos lingüísticos y discursivos. El aporte particular que pudimos hacer a partir del análisis en esta tesis tiene que ver con la diferenciación que hacen los estudiantes entre los espacios discursivos digitales y en línea: observamos que en los documentos de Google Drive analizados existen dos espacios de escritura con sus formas lingüísticas propias. La observación de esta diferencia es un llamado de atención para ser cautelosos respecto de afirmaciones de carácter general sobre las características de la escritura digital en línea, que muchas veces bajo consignas pesimistas no consideran cómo los estudiantes se apropian del lenguaje y lo utilizan en los espacios digitales de acuerdo a los contextos particulares. Finalmente, los intercambios y las revisiones sobre el formato aportan evidencia en favor de las propuestas acerca de que la digitalidad facilita la edición de textos, el movimiento de fragmentos, el trabajo sobre la puesta en página, etc.; pero a la vez abre un abanico de opciones multimodales que hacen que la escritura sea más compleja —como vimos en especial en los diseños de los documentos de los casos 3°S y 4°T— ya que en la escritura se combina el trabajo con la tipografía, el diseño de cuadros, la inclusión de imágenes, etc. (Kress, 2005; Jewitt, 2009; Tabachnik, 2012). En este sentido, el aporte que introducimos tiene que ver con el análisis del concepto de *diseño multimodal* a la luz de las expectativas y los conocimientos de los estudiantes. Estudiamos los intercambios y las revisiones que produjeron (o no) los estudiantes sobre el formato del documento para indagar si están considerando un nivel de diseño multimodal del documento, y cuáles son las consideraciones que hacen sobre las herramientas del formato y qué valor le dan a las potencialidades de edición en la escritura digital de acuerdo al tipo de trabajo que realizan.

Por último, nos detenemos en que el análisis de los intercambios y de las acciones llevadas adelante por los participantes nos permitió, asimismo, analizar cómo se negocian los significados durante el proceso de escritura digital y colaborativa y tam-

bién cómo, a partir de esto, se asumen y reconfiguran los roles en el interior del grupo. Describimos la utilización de diversas estrategias de mitigación en la negociación, lo que es coincidente con lo señalado por Ferrari y Bassa (2017) quienes sostienen que los estudiantes movilizan diversos recursos relacionados con la modalización y la evaluación para realizar diversos comentarios metadiscursivos sobre el texto que escriben. Esto puede ser ampliado a la luz de las observaciones hechas en esta tesis: no solo recurren a estrategias de la modalización y la evaluación para hacer comentarios metadiscursivos, sino que también utilizan estos recursos para organizar la tarea de escribir, salvar desacuerdos y negociar acerca del contenido, el lenguaje y el formato de sus escritos. En cuanto a los recursos lingüísticos que ponen en juego los estudiantes en sus intercambios, observamos que entre los estudiantes de nivel secundario, que probablemente guarden entre ellos vínculos más solidarios y de compañerismo, existe mayor cantidad de estrategias mitigadoras de la amenaza a las imágenes sociales de los compañeros. En cambio, en el grupo de superior se observó el desarrollo de acciones amenazantes sin tantas estrategias de la cortesía verbal que las mitigaran. En este sentido propusimos que existen diferencias en cuanto a las agendas particulares de los grupos estudiados en cada caso: mientras que para los estudiantes de nivel secundario los intercambios revestirían una importancia crucial no solamente en cuanto a la tarea, sino como un espacio de organización y regulación de las relaciones sociales, grupales e identitarias entre ellos, para los estudiantes de nivel superior, en cambio, la comunicación está esencialmente centrada en la resolución de la tarea. Por último, el cruce entre los procesos de interacción y las acciones que llevan adelante los participantes nos permitió profundizar el análisis sobre la negociación y configuración de los roles en el equipo de trabajo. En los tres casos analizados hallamos una distribución desigual de las tareas y los roles en la escritura digital colaborativa y, en efecto, observamos que allí se pone en juego una matriz de identidades sociales (Olinger, 2011). Sin embargo, el aporte que podemos hacer a partir de las particularidades de los casos estudiados se cifra en la relación entre los roles negociados y asumidos en el proceso de escritura digital y colaborativa con otros aspectos cruciales como las trayectorias individuales, las formas de interactuar en el desarrollo de la tarea, junto con las particularidades de las consignas específicas de trabajo.

A modo de cierre diremos que en esta tesis hemos analizado detalladamente tres casos de escritura digital y colaborativa para entender cómo son las negociaciones y las revisiones que llevan adelante estudiantes de distintos niveles educativos cuando tienen que resolver una tarea específica. Si bien hallamos resultados interesantes para el campo de los estudios sobre los discursos digitales y sobre los procesos de escritura, y también hicimos algunas observaciones significativas para el campo de la didáctica de la Lengua y la Literatura, entendemos que resultarían valiosos nuevos trabajos sobre los procesos de escritura digital y colaborativa que se enfocaran en aspectos que aquí no hemos abordado. El estudio de la retroalimentación que pueden aportar los docentes durante el proceso de escritura digital y colaborativa, la comparación en los procesos de escritura digital y colaborativa entre grupos de estudiantes que realicen la misma tarea, el contraste entre trabajos realizados de forma manuscrita y otros llevados adelante a través de tecnologías digitales constituyen, en este sentido, un promisorio campo para investigaciones futuras.

¿Qué llevamos al aula? Algunos apuntes didácticos

El interés creciente que se observa desde hace varios años por investigar lo que pasa por la mente de un escritor cuando compone un texto, [...] está relacionado con la preocupación por enseñar a escribir a niños y adolescentes.

Maite Alvarado

Como leemos en el epígrafe de Maite Alvarado (2001), en general los estudios que se enfocan en los procesos de escritura buscan entender cómo enseñar a escribir o, mejor dicho, cómo facilitar el aprendizaje de la escritura a los estudiantes de diversos niveles educativos. Esta tesis no es la excepción: su interés último es producir una contribución para la didáctica de la Lengua y la Literatura, en general, y para la didáctica de la escritura, en particular. En estos apuntes, entonces, nos detenemos en algunas observaciones hechas en las páginas anteriores en función de las aulas de clase. Creemos que esto es pertinente porque no siempre docentes y estudiantes tienen en cuenta de forma consciente la importancia de aprender y enseñar el proceso de escritura; por el contrario, tienden a concebirlo de un modo estrictamente normativo (corrección en cuanto a la ortografía y la gramática), sin considerar la importancia de enseñar y aprender la estructuración de las ideas, los aspectos retóricos y enunciativos y los géneros discursivos, así como también de reflexionar acerca de las representaciones sobre las prácticas de lectura y escritura en los diferentes contextos socioculturales (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; di Stefano y Pereira, 2004; Carlino, 2005; Magadán, 2018a).

En primer lugar, debemos señalar que, para los profesores, la plataforma Google Drive constituye una herramienta de mucho valor, en especial cuando se trata de proponer u organizar trabajos grupales, gracias a la opción disponible del *Historial de Versiones*. Esta opción es beneficiosa para los docentes en dos sentidos particularmente: por un lado, el historial de versiones permite que los docentes puedan observar las revisiones que van haciendo los estudiantes durante el proceso de escritura digital y, de esta manera, pueden explorar los aspectos particulares de esas revisiones y correcciones, a la vez que entender cómo evalúan sus propios escritos, es decir, si se detienen en aspectos del contenido, del lenguaje, del discurso académico y/o del formato visual. Así, podrán tener un panorama más claro acerca de cómo se van desarrollando las prácticas de escritura y saber de qué manera pueden contribuir con esto. En este sentido, el gran

beneficio para la didáctica de la escritura se sustenta en que los docentes, gracias a la plataforma Google Drive, pueden hacer un seguimiento específico de cómo trabajan los grupos (Magadán, 2013) y así pueden obtener información que les dé pautas sobre aquellos aspectos que deben trabajar más en sus clases, o en qué temáticas y/o estrategias los estudiantes requieren mayor andamiaje para avanzar en sus aprendizajes. Por otro lado, el *Historial de Versiones* habilita a los docentes a observar con claridad las estrategias de escritura que ponen en juego los estudiantes, esto implica saber qué estudiantes trabajan en la producción del documento y en qué contribuye cada uno específicamente. De esta manera, se puede evitar que la tarea de escritura recaiga sobre un solo participante del grupo de trabajo o que haya participantes ociosos en la escritura colaborativa. Si bien algunos docentes podrán usar y valorar esta posibilidad de Google Drive como una herramienta de control panóptico y punitivo sobre las prácticas de los estudiantes —y de esta manera sancionar aquellas prácticas y situaciones que consideren inadecuadas— entendemos que no es eso lo realmente valioso de esta plataforma. En cambio, destacamos que los docentes, al tener un control más pormenorizado sobre las estrategias de escritura, podrán planificar la enseñanza de la escritura —en todas sus etapas— dar seguimiento a los avances en la producción escrita, intervenir para resolver situaciones problemáticas y proveer guía durante el proceso de escritura.

En segundo lugar, los intercambios y las revisiones que se producen en la plataforma Google Drive pueden constituir excelentes insumos para las clases de Lengua y Literatura, ya que en ellas se pueden leer las dudas que van surgiendo entre los estudiantes y las decisiones que toman en su proceso de escritura y en sus interacciones. En este sentido, en las clases regulares, 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 los usos que hacen los propios hablantes en situaciones auténticas de escritura e interacción. En efecto, muchos de los intercambios y las revisiones analizadas (y listadas en los Anexos) pueden contribuir a la enseñanza y a la reflexión metalingüística sobre la ortografía, la puntuación, los aspectos morfológicos y sintácticos (conectores, concordancia, tiempos verbales, etc.), los géneros discursivos y las estrategias de coherencia y cohesión, entre otros. Retomando a Finocchio (2010), quien propone que es necesario transformar la revisión y la reescri-

tura en contenidos de enseñanza en el aula fijando criterios, aspectos de revisión y modalidades de resolución, entendemos que a partir de estos casos auténticos de revisión e interacción, los docentes pueden modelizar estas prácticas de escritura, listar aspectos importantes a revisar, formular criterios específicos y reflexionar sobre su importancia para mejorar la calidad de los escritos. Asimismo, las interacciones registradas en los márgenes de los documentos pueden constituir insumos para la reflexión metalingüística y metadiscursiva sobre las características de la oralidad y la escritura presentes en los discursos digitales, en este sentido, se puede trabajar en las clases de Lengua y Literatura sobre las características y potencialidades de diferentes géneros, sobre el continuum oralidad-escritura, sobre las variedades lingüísticas y la adecuación al registro en contextos situacionales y genéricos particulares (Magadán, 2013; Magadán, 2018b).

En tercer lugar, como observamos a lo largo de la tesis, el tipo de consigna dada a los estudiantes resulta crucial para los intercambios y las revisiones que se desarrollan en el proceso de escritura digital y colaborativa. En este sentido, diremos que aquellos trabajos prácticos que constan de una serie de preguntas o de consignas para resolver no favorecen que los estudiantes desarrollen una mirada crítica sobre la elaboración del escrito; por el contrario, este tipo de trabajo propicia que busquen completar las respuestas y engrosarlas cuantitativa más que cualitativamente. Coincidimos, en este aspecto, con Alvarado y Cortés (2001), quienes afirman que es necesario que la escuela enfrente a los jóvenes a tareas de escritura que planteen desafíos interesantes, que se presenten como problemas y demanden, para su resolución, la puesta en práctica de estrategias diversas. Por otro lado, las consignas de “preguntas y respuestas” favorecen las prácticas de *copiar y pegar* materiales y recursos de internet. Esto no implica que los estudiantes no lean y/o entiendan la información que seleccionan de internet, como se pudo ver en algunas de revisiones y reformulaciones que realizan; en efecto, los estudiantes copian el material e incluyen reformulaciones para ordenar la información y ocultar las marcas polifónicas, sin embargo, estas relecturas no generan procesos de mayor elaboración ni tampoco revisiones macrotextuales. En este aspecto, entonces, coincidimos con Cano (2010), quien entiende que las prácticas de *copiar y pegar* se relacionan con tareas que prevén como resultado textos que ya existen, y por esto los estudiantes no ponen en funcionamiento estrategias de escritura vinculadas a la reformulación global de la información. En contraposición con estas prácticas, observamos

que cuando las consignas son de carácter más abierto y creativo, o proponen un trabajo de campo, favorecen que los estudiantes comprometan una mirada más personal y crítica sobre el texto que están desarrollando, y realicen revisiones macrotextuales atendiendo a la originalidad de su trabajo, la validez de lo que exponen y la coherencia y cohesión en sus escritos. En este sentido, podemos proponer que, si los docentes aspiran a que sus estudiantes utilicen internet como una fuente de recursos pero no que copien y peguen información en sus escritos de forma acrítica, deberán generar consignas que les exijan elaboraciones propias sobre los materiales obtenidos de la red. Por último, hemos observado que los tipos de consignas se relacionan con los roles que los participantes pueden asumir y negociar: hemos visto que, mientras que los trabajos más apegados a contenidos académicos y escolares tienden a favorecer que los estudiantes con “mejores” trayectorias académicas dirijan la escritura y los procesos de evaluación y control, los trabajos de orden creativo favorecen un acceso más igualitario a las funciones de control y evaluación del escrito.

Por último, es necesario detenernos en el lugar que juegan los procesos de retroalimentación entre los estudiantes a la hora de realizar los escritos: en el análisis pudimos observar que los estudiantes trabajan colaborativamente a partir de las interacciones comunicativas que desarrollan y esto les permite aclarar dudas, establecer negociaciones sobre algunos puntos y controlarse mutuamente en el avance del proceso escritor. Como señala Magadán (2018a) la tarea de redacción grupal invita a los alumnos a estar más atentos y a tener que justificar sus decisiones vinculadas con la elección de las palabras, la construcción de las frases y/o el estilo. En los casos investigados esto se produce de forma espontánea, ya que, por decisiones teóricas y metodológicas previas, desde nuestro lugar docente no dimos indicaciones precisas sobre las formas en que los estudiantes debían interactuar entre sí. En este sentido, y considerando el valor que tienen estos intercambios, entendemos que sería pertinente guiar más a los estudiantes en la tarea de escritura grupal, para incentivar la colaboración y el aporte conjunto de retroalimentación. A su vez, si los docentes participan con sus comentarios y observaciones a través de intervenciones pertinentes y adecuadas, pueden modelizar estas intervenciones para sus alumnos. Así también, los docentes aprovecharían las potencialidades de la plataforma para brindar retroalimentación a sus estudiantes y, así, favorecer el andamiaje en el proceso de escritura. Cano (2010) señala que uno de los

problemas en la didáctica de la escritura se cifra en que, a pesar de que son muy diversos los aspectos a revisar en un texto, en general las correcciones son muy específicas cuando se trata de aspectos normativos, pero inespecíficas en las dificultades globales del escrito, con marcas o expresiones que no orientan a los alumnos en la posibilidad de resolver los problemas. Entendemos, que una plataforma como Google Drive puede contribuir con el proceso de retroalimentación sobre algunos aspectos como la organización en párrafos, el léxico, los tiempos y modos verbales, la adecuación al género y al registro, la coherencia y cohesión textual, entre otros. Siguiendo a Lankshear y Knobel (2011), sostenemos que este tipo de plataformas permiten proveer retroalimentación continua a través de preguntas y sugerencias hechas en cada documento, y, de esta manera, hacer un aporte para que los estudiantes vean la escritura como un proceso sostenido que implica muchas etapas de revisión, y no como un producto corregido y finalizado.

Más allá de las potencialidades de la plataforma Google Drive, podemos hacer algunos apuntes de carácter más general a partir de las observaciones de la tesis. Creemos que la escritura digital y colaborativa constituye una práctica enriquecedora para docentes y estudiantes porque lleva a repensar la escritura como una práctica social y situada que implica aspectos cognitivos del procesamiento individual, junto con negociaciones y revisiones grupales de acuerdo a las exigencias y los requerimientos del contexto sociocultural. Por otro lado, una práctica de alfabetización como la escritura digital y colaborativa, permite repensar y renegociar los roles entre docentes y estudiantes. Esto quiere decir que más allá de los roles propios del sistema educativo, entre estudiantes que escriben un texto para obtener una calificación óptima, y los docentes que leen los textos para corregirlos y determinar las calificaciones, una práctica como la escritura digital y colaborativa habilita una reestructuración, por lo menos provisoria, de esos roles. Alumnos y docentes pueden leer como “lectores” y no solamente como evaluadores y alumnos, y así entablar un diálogo colaborativo, en el que se provean interpretaciones, opiniones, observaciones y sugerencias en la elaboración de los escritos (Cassany, 1993).

En los apuntes anteriores intentamos pensar cómo las observaciones hechas a lo largo de la tesis podían contribuir provechosamente con la didáctica de Lengua y Litera-

tura. Entendemos que la escritura colaborativa con tecnologías digitales constituye una experiencia única tanto para la reflexión sobre los procesos individuales a la hora de componer un texto, como para poner de manifiesto la dimensión comunicativa de la escritura, como práctica social y situada que tiene determinaciones propias de los contextos socioculturales y de los géneros discursivos. Es necesario, si se busca enseñar a escribir en cualquier nivel educativo, detenerse y reflexionar sobre estos aspectos, para intentar integrarlos en las prácticas didácticas cotidianas en el aula y para, a partir de esas reflexiones, enriquecer las consignas de modo que constituyan oportunidades para los estudiantes en su aprendizaje de la escritura.

Referencias bibliográficas

- Agha, A. (2005). Voice, footing, enregisterment. *Journal of linguistic anthropology*, 15(1), 38-59.
- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Alvarado, M. (Coord.) *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, Nº 1.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarez, I., Espasa, A. y Guasch, T. (2012). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education*, 37:4, 387-400.
- Álvarez, G. y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10 (2), 5-19.
- Álvarez, G. y Bassa, L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Exlibris #5*, 242-247.
- Álvarez-Cáccamo, C. (1998) From 'switching code' to 'code-switching': Towards a reconceptualisation of communicative codes. En Auer, P. (Ed.) *Code-Switching In Conversation Language, interaction and identity*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación Acción Participativa*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Apothéloz, D. (2005). Progression du texte dans les rédactions conversationnelles: les techniques de la reformulation dans la fabrication collaborative du texte. En Bouchard, R. y Mondada, L. (Eds.), *Les processus de la rédaction collaborative* (165-199). Paris: L'Harmattan.
- Arnoux, E., di Stefano, M. y Pereira, M.C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: The Clarendon Press.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité (s) énonciative (s). *Langages*, (73), 98-111.
- Ayala Pérez, T. (2014). La palabra escrita en la era de la comunicación digital. En *Literatura y Lingüística* nº30, 301-322.
- Barile, A. L., y Durso, F. T. (2002). Computer-mediated communication in collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 18:2, 173-190.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México, D.F.: Siglo XXI
- Barton, D., y Lee, C. (2013). *Language online. Investigating Digital Texts and Practices*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Barton, M. y Heiman, J. (2012). Process, product, and potential: The archaeological assessment of collaborative, Wiki-Based student projects in the technical communication classroom. *Technical Communication Quarterly*, 21(1), 46-60
- Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, 105-106, 5-22.
- Blommaert, J., Muylaert, N., Huysmans, M. y Dyers, C. (2005). Peripheral normativity: Literacy and the production of locality in a South African township school. *Linguistics and Education* 16. 378-403
- Bloomfield, C. (2015). Une écriture réellement collaborative? Incidences génétiques du fonctionnement démocratique de l'Oulipo. *Genesis. Manuscrits-Recherche-Invention*, (41), 119-130.
- Bolter, J. D. (2001). *Writing Space. Computer, Hypertext, and the Remediation of Print*. 2nd Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bonito, J. y Sanders, R. (2002). Speakers' footing in a collaborative writing task: A resource for addressing disagreement while avoiding conflict. *Research on language and social interaction*, 35(4), 481-514.
- Bonnin, J.E. (2007). El discurso colectivo como objeto del análisis del discurso: reflexiones metodológicas a partir de un caso de discurso religioso. En *Cuadernos de Investigación. Universidad de Ibagué*, 12, 83-96.
- Bonnin, J.E. (2010) Dinámicas de la voz y producción de legibilidad en los Documentos Finales de Medellín (1968). Un análisis genético-discursivo. En *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 10: 2, 7-28.

- Bonnin, J. E. (2012). *Génesis política del discurso religioso. Iglesia y Comunidad Nacional (1981) entre la dictadura y la democracia en Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bonnin, J. E. (2018). *Discourse and Mental Health: Voice, Inequality and Resistance in Medical Settings*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Bonnin, J.E. y Reyes, A. (2017) Negotiating use, norm and authority in online language forums. *Current Issues in Language Planning*, 18(2), 136-160.
- Bouchard, R. (1997). Les pratiques métalangagières en situation fonctionnelle (production collective de texte écrit). *Lynx*, 37, 97-106.
- Brescó, J.E. y Verdú, N. (2014). Valoración del uso de las herramientas colaborativas Wikispaces y Google Drive en la educación superior. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 49. Recuperado de Recuperado http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec49/n49_Bresco_Verdu.html
- Brodahl, C., Hadjerrouit, S., y Hansen, N. K. (2011). Collaborative writing with Web 2.0 technologies: education students' perceptions. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 10, 73-103
- Britton, J. et al. (1975). *The development of writing abilities*. Londres: Macmillan.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Studies in interactional sociolinguistics, 4. Politeness: Some universals in language usage*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bruffee, K., (1995). Sharing our toys- Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, pp12-18
- Bustos Sánchez, A. (2009). Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12 (2), 35-55.
- Calle Álvarez, G Y. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*. 12 (1), 27, 27-45.
- Cano, F. (2010). Leer y escribir con tecnologías digitales. En Brito, A. (dir.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Castells, M. (2001). ¿Comunidades virtuales o sociedad red? *La Galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 21, 1-11.
- Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y educación*, 15 (3), 239-251.
- Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cerrato Pargman, T. (2003). Collaborating with writing tools: An instrumental perspective on the problem of computer-supported collaborative activities. *Interacting with computers*, 15(6), 737-757.
- Chartier, R. (2000). Las revoluciones de la cultura escrita. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chaverra, D. y Villa, N. (2006). *Tecnologías de la información y de la comunicación ¿Nuevas herramientas de escritura o nuevos medios?* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Chaverra, D. (2011). *Las habilidades metacognitivas en la producción de textos digitales. Una experiencia de aula en la educación básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Chaverra, D. I. (2012). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista Lasallista de Investigación*, 8 (2), 104-111.
- Choy, SO y Ng, KC (2007). Implementing wiki software for supplementing online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23, 209–226.
- Cliff Hodges, G. (2002). Learning through collaborative writing. *Literacy*, 36(1), 4-10.
- Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Cordón García, J. A., y Jarvio Fernández, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38 (2), 137-145.
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge United Press.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. En *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195.

- Davoli, P., Monari, M., y Eklundh, K. S. (2009). Peer activities on Web-learning platforms—Impact on collaborative writing and usability issues. *Education and Information Technologies*, 14(3), 229-254.
- Delgado Benito, V. y Casado Muñoz, R. (2012). *Google Docs: una experiencia de trabajo colaborativo en la Universidad. Enseñanza & Teaching*, 30, 1, 159-180.
- Deleuze, G. y Guatari, F. (1974). *El antiedipo*. Barcelona: Barral.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo: una impresión freudiana*. Madrid: Trotta.
- DeVoss, D. N., Eidman-Aadahl, E., y Hicks, T. (2010). *Because digital writing matters: Improving student writing in online and multimedia environments*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- De Luca, N. y Godoy, L. (2018). Más que palabras. Análisis del Discurso Multimodal. En Marafioti, R. y Bonnin, J.E. (Eds.) *Voces en conflicto. Enunciación y teoría de la argumentación en la audiencia por la Ley de Medios*. Moreno: UNM Editora.
- De Wever, B; Van Keer, H; Schellens, T y Valcke, M (2011). Assessing collaboration in a wiki: The reliability of university students' peer assessment. *Internet and Higher Education*, 14, 201–206.
- di Stefano, M., y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. *Textos en contexto*, 6, 24-37.
- Díaz-Noci, J. (2001). *La escritura digital: hipertexto y construcción del discurso informativo en el periodismo electrónico*. Bilbao: Universidad del País Vasco- Servicio Editorial.
- Díez-Bedmar, M. B., y Paredes, P. P. (2009). La investigación del discurso escrito en el aprendizaje de idiomas en entornos colaborativos y wikis. *Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico V, 62-90.
- Dillembourgh, P.; Baker, M. (1996) *Negotiation spaces in Human-Computer Collaborative Learning*. Proceedings of the International Conference on Cooperative systems, Juan-Les-Pins, France, June 12-14, 1996.
- Dooly, M. (2011). Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: Task-as-workplan vs. task-as-process. *Language Learning & Technology*, 15 (2) pp. 69–91.
- Dooly, M., y Sadler, R. (2005). Computers as Toolkits: Language E-learning through International Collaboration. En Chovanec, J. (Ed.) *Theory and Practice in English Studies (vol. 3)*. Brno: Masaryk University.
- Dooly, M., y Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, 25(1), 4-29.
- Domingo, M., Jewitt, C. and Kress, G. (2014). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. En Pahl, K. y Rowsell, J. (Eds.) *The Routledge Handbook of Contemporary Literary Studies*. Londres: Routledge.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Trad. Pedro Pena. Madrid: Cambridge University Press, AKAL.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2007). Lenguajes en plural. *Revista El Monitor de la educación*, 13, 25-32.
- Eckert, P. (2003). Language and adolescent peer groups. *Journal of language and social psychology*, 22(1), 112-118.
- Eckert, P. (2004). The meaning of style. *Texas Linguistic Forum* 47, 41-53.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Erkens, G., Jaspers, J., Prangma, M., y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 463-486.
- Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers, ou, L'entrée dans l'écriture*. Ceditel : Université de Grenoble-Stendhal.
- Fabre-Cols, C. (2004). Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (51), 13-24.
- Fernández Dobao, A. (2014). Attention to form in collaborative writing tasks: Comparing pair and small group interaction. *Canadian Modern Language Review*, 70(2), 158-187.
- Ferrari, L. y Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4 (8), 121-142
- Ferreiro, E. (2006). Nuevas Tecnologías y Escritura. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, nº 30, 46-53.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿de qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438.

- Fiormonte, D. y Martiradonna, V. (2010). La representación digital de la génesis del texto: un caso de estudio. En Arcocha-Scarcia, A, Lluch-Prats, J y Olaziregui, M. (Eds.), *En el taller del escritor: génesis textual y edición de textos*. Bilbao: Servicio Editorial del País Vasco.
- Finocchio, A. M. (2010). Leer y escribir en la escuela. En Brito, A. (dir). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English* 41. 19-37.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Fuchs, C. (1982). *La paraphrase*. París: Presses Universitaires de France.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris: Editions Ophrys.
- García Negroni, M. M. y Tordesillas Colado, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos
- García Negroni, M.M. (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y *ethos* discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. *Letras de Hoje*, 44 (1). 46-56.
- Gargiulo, S. (2009). Proyecto wiki: la escritura colaborativa digital en adultos que estudian inglés como lengua extranjera. *Puertas Abiertas*, (5). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4354/pr.4354.pdf
- Gee, J. P. (2005). The new literacy studies: From 'socially situated' to the work. *Situated literacies: Reading and writing in context*, 2, 177-194.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Londres/New York: Routledge.
- Giammateo, M. y Albano, H. (2012). La palabra en la red: características lingüísticas de la comunicación en Internet. En Giammateo, M. y Albano, H. (coord.) *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Goldchluk, G. (2017). Rutas de la crítica genética. En Martínez, A., Gonzalo, Y Busalino, N. (Coords.) *Rutas de la lingüística en la Argentina II*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Grésillon, A. y Lebrave, J. L. (1982). Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs. *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Paris: Éditions du Centre.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N. K y Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Gumperz, J. J. (1977). The sociolinguistic significance of conversational code-switching. *RELC journal*, 8(2), 1-34.
- Gutiérrez, X. (2008). What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like?. *The Modern Language Journal*, 92(4), 519-537.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Haas, C. (1996) *Writing technology. Studies on the materiality of literacy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Haas, C. (1999). On the relationship between old and new technologies. *Computers and Composition*, 16(2), 209-228.
- Helm, F. (2013). A dialogic model for telecollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(2), 28-48.
- Horning, A. (2012). *Reading, Writing, and Digitizing: Understanding Literacy in the Electronic Age*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Herrick, DR (2009). Google This! Using Google Apps for Collaboration and Productivity. *ACM SIGUCCS Fall Conference*, St Louis, MO; 11-14 October. Recuperado el 03/02/13 de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1629513&dl=ACM&coll=DL&CFID=975937867&CFTOKEN=30293439>
- Hirvela, A. (1999). Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL journal*, 8(2), 7-12.
- Hymes, D. (1964). Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist. The ethnography of communication*, 66, 1-34.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. Londres: Taylor & Francis.

- Hyland, K. (2010). Researching Writing. En Paltridge, B., & Phakiti, A. (Eds.). *Continuum companion to research methods in applied linguistics*. Londres, Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Janssen, J., Erkens, G., Kirschner, P. A., y Kanselaar, G. (2012). Task-related and social regulation during online collaborative learning. *Metacognition and Learning*, 7(1), 25-43.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NY: NYU press.
- Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Londres: Routledge.
- Jewitt, C. y Kress, G. (2003). *Multimodal Literacy*. Nueva York: Peter Lang.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1994) *Cooperative Learning in the Classroom*. Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2012). *Literacies*. Nueva York: Cambridge University Press
- Krafft, U. (2005). La matérialité de la production écrite. Les objets intermédiaires dans le chantier d'écriture de Paulo et Méité. En Bouchard, R. y Mondada, L. (Eds.). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris : L'Harmattan, 165-199.
- Krafft, U., y Dausendschon-Gay, U. (2000). Systèmes écrivants et répartition des rôles interactionnels. *Studia Romanica Posnaniensia*. Adam Mickiewicz University Press, Poznań, XXV/XXVI, 199-212.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. París: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). La construction de la relation interpersonnelle: quelques remarques sur cette dimension du dialogue. *Cahiers de linguistique française*, 16, 69-87.
- Kerbrat-Orecchioni, C. *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Colin.
- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 13 (1), 79-95
- Kessler, G. y Bikowski, D. (2010) Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning: attention to meaning among students in wiki space. *Computer Assisted Language Learning*, 23:1, 41-58
- Kessler, G., Bikowski, D., y Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, 16 (1), 91-109.
- Keys, C. (1994). The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative writing assignments: An interpretive study of six ninth-grade students. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 1003-1022.
- Kitade, K. (2008). The role of offline metalanguage talk in asynchronous computer-mediated communication. *Language Learning & Technology*, 12 (1), 64-84.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres/ NY: Oxford University Press.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Landow, G. (2006). *Hipertexto 3.0: la teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós [Edición en español 2009]
- Lankshear, C., Snyder, I., y Green, B. (2000). Teachers and Technoliteracy: Managing Literacy. *Technology and Learning in Schools*. Londres: Allen & Unwin.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning* (2nd edn.) Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Lavandera, B. (1979). Análisis semántico de variación en tiempos verbales: oraciones condicionales del español. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 17, 113-136.
- Lebrave, J.L. y Grésillon, A. (2009). Linguistique et génétique des textes: un décalogue. Recuperado el 08/07/17 de <http://www.item.ens.fr/index.php?id=434571>
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres/Nueva York: Longman.
- Lemke, J. L. (2005). Multimedia genres and traversals. *Folia Linguistica*, 39(1-2), 45-56.
- Levis, D. (2006). "Hablar" con el Teclado. El habla escrita del chat (y de otros mensajes escritos con computadoras y celulares). En: *Revista Razón y Palabra*, 53. Recuperado <http://www.razoNYpalabra.org.mx/antiores/n54/dlevis.html>

- Ligorio, M. B., Talamo, A., y Pontecorvo, C. (2005). Building intersubjectivity at a distance during the collaborative writing of fairytales. *Computers & Education*, 45(3), 357-374.
- Lin, W., Huang, H., y Liou, H. (2013). The effects of text-based SCMC on SLA: A meta analysis. *Language Learning & Technology*, 17 (2), 123–142
- Liddicoat, A. (2007). *An introduction to conversation analysis*. London: Continuum.
- Lois, É. (2001). *Génesis de escritura y estudios culturales. Introducción a la crítica genética*. Buenos Aires: Edicial.
- Lois, É. (2005). *Archivos. Cómo editar la literatura latinoamericana del siglo XX*. Poitiers: Centre de Recherches Latino-Américaines.
- Lois, É. (2014). La Crítica genética: un marco teórico sobre la disciplina, objetivos y método. *Creneida*, 2, 57-78.
- Lowry, P. B., Curtis, A., y Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *The Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Magadán, C. (2013) *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning
- Magadán, C. (2018a). Clase 6: Los contenidos y las prácticas: la enseñanza de la escritura. *Didáctica de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Magadán, C. (2018b). Clase 3: Los contenidos y las prácticas: la enseñanza de la oralidad. *Didáctica de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Mauri, T., Clarà, M., & Remesal, A. (2011). La naturaleza del discurso en la escritura colaborativa online: intersubjetividad y elaboración del significado. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 219-233.
- Mauri, T., Colomina, R. M., Clarà, M., & Ginesta, A. (2011). Ayudas al aprendizaje en tareas de escritura colaborativa con Moodle. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1103-1128.
- Merchant, G. (2007). Writing the future in the digital age. *Literacy*, 41(3), 118–128.
- Montenegro, M., y Pujol, J. (2009). Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico X.
- Moran, C. y Hawisher, G. E. (1998). The rhetorics and languages of electronic mail. En Snyder, I. (Ed.). *Page to Screen*. Londres: Routledge.
- Moulthrop, S. (1994). Rhizome and Resistance: Hypertext and the Dreams of a New Culture. En Landow, G. P. (ed.). *Hyper / Text / Theory*. Baltimore/ Londres: Johns Hopkins University Press.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. Vasilachis de Gialdino, I. (Coord) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Barcelona.
- Nixon, R., y McClay, J. K. (2007). Collaborative writing assessment: Sowing seeds for transformational adult learning. *Assessing Writing*, 12(2), 149-166.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. En *Harvard educational review*, 66(1), 60-93.
- Noblia, M. V. (2009). Modalidad, evaluación e identidad en el chat. *Discurso & Sociedad*, 3(4), 738-768.
- Noblia, M. V. (2010). *La relación interpersonal en el chat: procesos de construcción y negociación de la identidad*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Noël, S., y Robert, J. M. (2004). Empirical study on collaborative writing: What do co-authors do, use, and like?. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 13(1), 63-89.
- Olinger, A. (2011). Constructing identities through “discourse”: Stance and interaction in collaborative college writing. *Linguistics and Education*, 22(3), 273-286.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. Cape Cod Community College, Massachusetts.
- Papacharissi, Z. (Ed.). (2010). *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites*. NY: Routledge.
- Passig, D., y Schwartz, G. (2007). Collaborative writing: Online versus frontal. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 395-412.
- Pérez Fernández, P. (2006). Usos educativos de wikis. *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (9), 127-144.
- Pétillon, S. (2010). Psychologie cognitive et production écrite: de l’effet «épistémique» à la catalyse. *Genesis. Manuscrits—Recherche—Invention*, 30; pp. 197-206.

- Posner, I. y Beacker, R. (1992). How People Write Together. *Proceedings 25th Hawaii International Conference on System Sciences*, Vol IV, 127-138.
- Reviglio, M. C. (2009). La tecnología de la escritura: Del punzón al teclado, del papiro al blog. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (106), 68-71.
- Rimmershaw, R. (1992). Collaborative writing practices and writing support technologies. In Sharples, M. (Ed.), *Computers and Writing. Issues and Implementations*. Dordrecht: Springer-Science+Business Media, 15-28
- Rodríguez, A. L., Lozano, D. E. V., Aradillas, A. L. S., y Duque, E. E. (2011). Uso de Google Docs como herramienta de construcción colaborativa tomando en cuenta los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 4(8).
- Rohman, G. (1965). Prewriting. The stage of discovering in writing process. *College Composition and Communication*, 16, 106-112.
- Sadler, R. y Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration: what we have learnt. *ELT Journal*, 70(4), 401-413.
- Sánchez-Jara, Javier (2016). Del reconocimiento de la variante a la senda de lectura en el ámbito de la edición crítica digital. *Álabe* 13. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5108/343-1409-1-PB.pdf?sequence=1>
- Saville-Troike, M. (2003). *La etnografía de la comunicación*. 3ra Edición. Buenos Aires: Prometeo Libros [Edición en castellano 2005].
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharples, M. (1999). *How we write. Writing as creative design*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Sharples, M., Goodlet, J., Beck, E., Wood, C., Easterbrook, S. y Plowman, L. (1993). Research issues in the study of computer supported collaborative writing. En Sharples, M. (Ed.) *Computer supported collaborative writing* (pp. 9-28). Londres: Springer
- Snyder, I. (Ed.) (1998) *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Snyder, I. (Ed.) (2002). *Silicón Literacies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14(3), 153-173.
- Suwantarathip, O y Wichadee, S. (2014). The Effects of Collaborative Writing Activity Using Google Docs on Students' Writing Abilities. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 148-156.
- Tabachnik, S. (2012). *Lenguaje y juegos de escritura en la red: una incursión por las comunidades virtuales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Talib, T., & Cheung, Y. L. (2017). Collaborative writing in classroom instruction: A synthesis of recent research. *The English Teacher*, (2), 15. 43-57.
- Tan, J y Jones, M (2008). An Evaluation of Tools Supporting Enhanced Student Collaboration. *Frontiers in Education Conference*. 38th Annual. Recuperado de http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=4720318
- Tannen, D. (1979). What's in a frame? Surface evidence for underlying expectatios. En Freedle, R. (Comp.) *New Dimensions in Discourse Proccesing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tosi, C. (2009) Discurso escolar y argumentación. Acerca de algunas estrategias en la construcción del *ethos* disciplinar de Ciencias Sociales. *COGENCY*, 1 (1). 113-138.
- Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Uribe Zapata, A, Ramírez Salazar, D. y Álvarez, O. (2017). Exploración de un ejercicio de escritura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de básica primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 29-41.
- Vardi, I. y Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso. *Signo & Señal*, 16, 15-32.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) (Coord) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Barcelona.
- Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity—The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 107-117.

- Vass, E., Littleton, K., Miell, D. y Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 192-202.
- Valdés, R. (2013). Anhelos, realidades y sueños ante la perspectiva y urgencia de la edición crítica digital. Reflexiones desde un grupo de investigación. *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, XX, 1-46.
- Valente, E. (2016). El empleo de TIC en la escritura conjunta en el ámbito académico. *Exlibris*, (5), 248-250.
- Vinagre, M. y Muñoz, B. (2011). Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. *Language Learning & Technology*, 15 (1) 72–103
- Ware, P. y O’Dowd, R. (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 12(1), 43–63.
- Williams, R. (1981). “Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales”. En: *Historia de la comunicación*, Vol. 2 *De la imprenta hasta nuestros días*. Barcelona: Bosch.
- Yarrow, F. y Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British journal of educational psychology*, 71(2), 261-282.
- Yeh, H. (2014). Exploring how collaborative dialogues facilitate synchronous collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 23-37.
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática*. Barcelona: Ariel
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- Zhou W., Simpson, E., Pinette Domizi, D. (2012). Google Docs in an Out-of-Class Collaborative Writing Activity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 359-375.
- Zorraquino, M., y Portolés, J. J.(1999). Marcadores del discurso. En Bosque, I. y Demonte, V. (Coords). *Gramática descriptiva del español*, 3, pp. 4051-4313.

Anexos

Anexo I: Consignas

CONSIGNA 3°S

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.

MADE IN LANÚS (Obra presenciada)	COMPARACIÓN	MADE IN LANÚS (Obra leída)
	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 diseñó 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 Investigación¹¹¹

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.

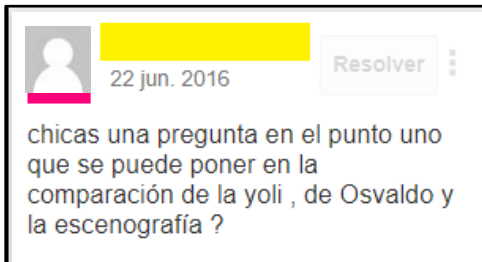
Partes del trabajo: introducción, objetivos, marco teórico, metodología, análisis de los datos, presentación de los datos utilizando un gráfico, conclusiones.

¹¹¹ 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.

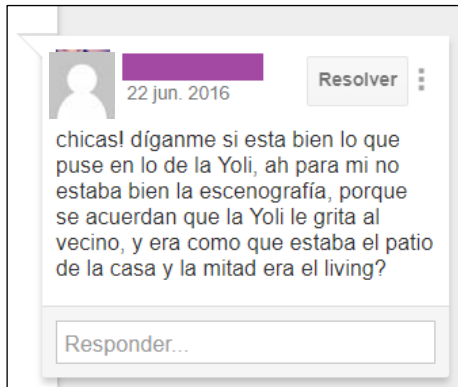
Anexo II- Imágenes de los intercambios

Caso 3°S

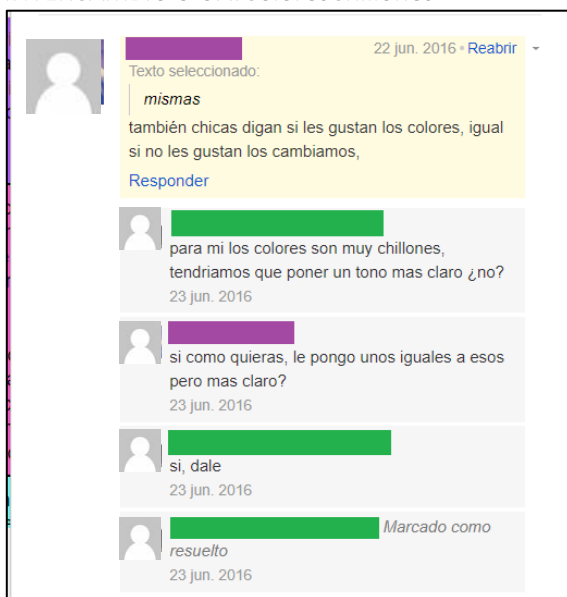
INTERCAMBIO 3°S: #Comparación¹¹²



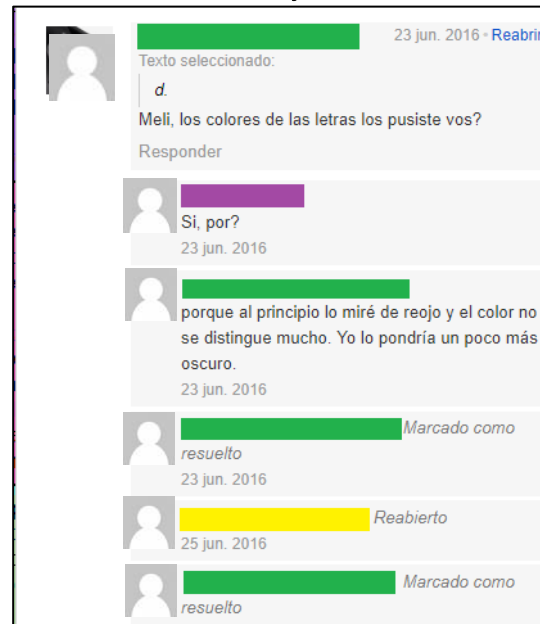
INTERCAMBIO 3°S: #Díganme



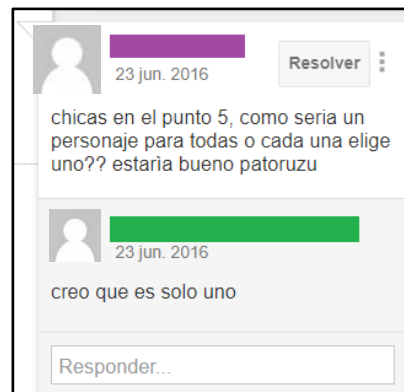
INTERCAMBIO 3°S: #ColoresChillones



INTERCAMBIO 3°S: #Reojo



INTERCAMBIO 3°S: #Patoruzu



¹¹² Utilizamos avatares grises para proteger la identidad de los participantes

INTERCAMBIO 3°S: #MuyJoven

23 jun. 2016 Resolver

Chicas! ¿Qué más pondrían? Hay que tener en cuenta que tenemos que comparar personalidad, aspecto físico y si el actor respetó el guión...

23 jun. 2016

si es verdad, podríamos poner que se veía muy joven, ya que en el libro nosotras porai lo imaginabamos mas mayor.

23 jun. 2016

dale. ¿Lo ponés?

INTERCAMBIO 3°S: #Mafalda

23 jun. 2016

Texto seleccionado:

MAFALDA :

¿Acá elegimos Mafalda o algún otro? O sea, Mafalda está bueno, pero pregunto

Responder • Resolver

como quieras, peo nose porai creo que va a ser muy usado yo decia patoruzu que nose si va a ser tan usado asi hacemos algo distinto, pero igual como quieran, igual mafalda esta bueno tmb

23 jun. 2016

si quieres hacemos Patoruzú, no se. esperemos a que se conecten Ludmi y Costy.

23 jun. 2016

sisi dale

23 jun. 2016

INTERCAMBIO 3°S: #MásProlijo

23 jun. 2016 • Reabrir

Texto seleccionado:

Es relevante ya que el parque estaria situado en

¿Y si en vez de escribir la consigna y abajo la respuesta ponemos primero todas las consignas y al final respondemos todo?

Responder

como quieras, estaria bueno nose, asi lo hacemos mas prolijo

23 jun. 2016

Dale. ¿Lo hago ahora?

23 jun. 2016

si dale

23 jun. 2016

Marcado como resuelto

23 jun. 2016

INTERCAMBIO 3°S: #Opiniones

23 jun. 2016 • Reabrir

Texto seleccionado:

A mí la salida me gustó muchísimo, aunque de la

Quién escribió cada una de las opiniones?

Responder

Marcado como resuelto

27 jun. 2016

Al añadir un comentario, se reabrirá este

INTERCAMBIO 3°S: #PuntoTres

25 jun. 2016 Resolver

chicas avisen cuando van a querer hacer el punto 3

Responder...

INTERCAMBIO 3°S: #ConsignasYRespuestas

23 jun. 2016 • Reabrir

Texto seleccionado:

Desarrollar

que dicen si le cambiamos la fuente a las letras de las consignas, y las respuestas en otro o el mismo?

Responder

Marcado como resuelto

30 jun. 2016

INTERCAMBIO 3°S: #Foto

27 jun. 2016 Resolver

la foto dejamos esta o la cambiamos?

Responder...

INTERCAMBIO 3°S- #YaFue

30 jun. 2016 Resolver

puse eso nose si esta bien

30 jun. 2016

si, ya fue

INTERCAMBIO 3°S: #DemásPersonajes

27 jun. 2016 Resolver

y pongo los nombres de los demás personajes de Mafalda?

27 jun. 2016

umm...nose, porai no hace falta

30 jun. 2016

que piensan las demás????

INTERCAMBIO 3°S- #HabíaAlguna

30 jun. 2016 Resolver

Había alguna?

30 jun. 2016

ayy ni idea, pero sino hay ponemos q no había no??

INTERCAMBIO 3°S- #ObraEscrita

30 jun. 2016

Texto seleccionado:
el texto.
Pongo "el texto" o "en la obra escrita por Nelly Fernandez Tiscornia"?
Responder + Resolver

obra escrita creo que es mejor
30 jun. 2016

ok
30 jun. 2016

INTERCAMBIO 3°S: #Imaginación

30 jun. 2016 Resolver

Falta esto, no tengo imaginación chicas

30 jun. 2016

uhh haber , podemos poner lgo todas y unirlo todo despues

INTERCAMBIO 3°S: #FaltabaEso

30 jun. 2016 Resolver

Recomendás la obra a los demás?

30 jun. 2016

ahh mal faltaba eso

Caso 4°S

INTERCAMBIO 4°S- #NoEntiendoNada

Diálogo y Descripción de las Escenas:

Che empezemos .
No entiendo nada el de esto
Si si
Siii

INTERCAMBIO 4°S- #Comentarios

Mariana? Y Roberto ahre no emmm sara me gusta y lucas
Diálogo y Descripción de las Escenas
Primer escena:

Texto seleccionado: 24 ago. 2016
Mariana
Chicas, ahí no van los comentarios
Responder • Resolver

perdonn
24 ago. 2016

Si tenemos que empezar como dijo fran
24 ago. 2016

Marcado como resuelto
25 ago. 2016

Intercambio 4° S- #ElGrupo

CHICOS PODEMOS PONER QUE LO ECHARON DEL TRABAJO, EMPReZA TRATAR MAL A ELLA PERO SE LE VA DE LAS MANOS Y LE LEVANTA LA MANO YA QUE NO SABE COMO SEGUIR MANTENIENDO LA CASA...LES PARECE O NO?
me quieren pegar, maltrato al personaje protagonico (?)
eu se pongámonos de acuerdo y hagamos y eso no se entendido bien

Texto seleccionado: 24 ago. 2016 • Reabrir
eu
Tendríamos que empezar de otra manera, algo así como dijo Franco en el grupo
Responder

En la primer escena hay que poner el diálogo que dijo Fran por el grupo
24 ago. 2016

Marcado como resuelto
25 ago. 2016

Al añadir un comentario, se reabrirá este

INTERCAMBIO 4° S- #Amenmé

listo! Ahora amenme
(Falta completar cosas)
Falta el dialogo !
Sisi
Hay que completar muchas cosas pero la idea ya la tenemos pero empezamos ya

Intercambio 4°S- #Elena

Texto seleccionado: 24 ago. 2016 • Reabrir
Escena
Antes de la segunda escena tendría que haber un dialogo entre Elena y Dante. Sobre que paso ese día en el trabajo para que Dante trate así a Elena
Responder

Marcado como resuelto
24 ago. 2016

INTERCAMBIO 4°S- #UnPoquitoLargo

24 ago. 2016 • Reabrir

Texto seleccionado:
Integrantes

Gente, no es por nada, pero es de 10 o 15 minutos, no les parece un poquito largo?

Responder

Marcado como resuelto
24 ago. 2016

Reabierto
mal
24 ago. 2016

Marcado como resuelto
24 ago. 2016

INTERCAMBIO 4°S- #Francisco

-Emm... Entonces, podría llamarte más tarde te parece?
- Y si en vez de llamarme, te quedas conmigo?
Aguantaaaaa este tampoco tanto ~~francisee~~Francisco
aparte Nati no te va a decir eso décimo vos si quieres

INTERCAMBIO 4°S- #YYo?

25 ago. 2016 -

Texto seleccionado:
a

Y yooo ??? Donde aparezco

Responder • Resolver

INTERCAMBIO 4°S- #YéndoseDeTema

25 ago. 2016 -

Texto seleccionado:
Y si en vez de llamarme, te quedas conmigo?
esto ya es mucho jajajaj

Responder • Resolver

nos estamos yendo de tema
25 ago. 2016

Marcado como resuelto
25 ago. 2016

Reabierto
JAJAJAJ LO PUSO FRAN
25 ago. 2016

INTERCAMBIO 4°S- #VivirJuntos

25 ago. 2016 • Reabrir -

Texto seleccionado:
seguir viviendo juntos a pesar del acuerdo
me parece que no tienen que vivir juntos, Dante se tendría que ir de la casa

Responder

mmm.... ok dale
25 ago. 2016

Marcado como resuelto
25 ago. 2016

INTERCAMBIO 4°S- #Insisto

25 ago. 2016 -

Texto seleccionado:
Cuand

Eu, insisto, se está alargando mucho

Responder • Resolver

INTERCAMBIO 4°S- #Sorry

La charla entre ellos siguió vez mejor, veían que mientras más se conocían tenían muchas cosas en común. [Valeee mario sale con Natalia mira la sexta escena](#)

25 ago. 2016 • Reabrir -

Texto seleccionado:
Valeee mario sale con Natalia mira

uhh sorry

Responder

Marcado como resuelto
25 ago. 2016

INTERCAMBIO 4°S- #AIDíaSiguiete

25 ago. 2016 • Reabrir

Texto seleccionado:
Al siguiente día, resulto ser que Laura quería no entiendo esto

Responder

Marcado como resuelto
25 ago. 2016

Al añadir un comentario, se reabrirá este

INTERCAMBIO 4°S- #Mario

25 ago. 2016 • Reabrir

Texto seleccionado:
Mariano no es Mario?

Responder

Si si
25 ago. 2016

Marcado como resuelto
25 ago. 2016

INTERCAMBIO 4°S- #QuiénEs

25 ago. 2016

Texto seleccionado:
Maria quien es ?

Responder • Resolver

Caso 4°T

INTERCAMBIO 4°T- #TasEnLínea?

25 sept. 2016 • Reabrir

Texto seleccionado:
estadísticamente lupe tas en línea?

Responder

Marcado como resuelto
26 sept. 2016

Reabierto
che, lo de rigor científico me parece demasiado
26 sept. 2016

Marcado como resuelto
27 sept. 2016

INTERCAMBIO 4°T- #AnálisisFuncionalista

26 sept. 2016

Sustituir: "función" por "influencia"

Responder

el análisis es funcionalista, los usos responden a funciones no influencias, me parece...
26 sept. 2016

Sugerencia rechazada
27 sept. 2016

INTERCAMBIO 4°T- #MeGustaMás

25 sept. 2016

Añadir: "sea"

Responder

me gusta más estadísticamente válido
26 sept. 2016

Sugerencia rechazada
27 sept. 2016

INTERCAMBIO 4°T- #NúmerosReales

26 sept. 2016

Añadir: "En el contexto posible se ha manifestado la utilización predominante del subjuntivo imperfecto y la ..."

Responder

pero andres, yo inclui con condicional, por eso elimine ese parrafo y hay que rehacerlo desde los numeros reales (que aun no estan, loly esta desgrabando más)
26 sept. 2016

Sugerencia rechazada
27 sept. 2016

INTERCAMBIO 4ºT- #Figuración

26 sept. 2016 -

Sustituir: "figuración" por "reflexión"

Responder

reflexión a situarse no va, busquemos otra si figuración te parece mal, a mi me resulta apropiada

26 sept. 2016

Sugerencia aceptada

27 sept. 2016

INTERCAMBIO 4ºT- #Habla

26 sept. 2016 -

Sustituir: "empleamos" por "emplean"

Responder

creo que la 1ra del plural es academica y nos situa como hablantes....

26 sept. 2016

Sugerencia aceptada

27 sept. 2016

INTERCAMBIO 4ºT - #SeguimosSiguiendo

26 sept. 2016 -

Sustituir: "R" por "No obstante r"

Responder

no obstante que? si seguimos siguiendo a lavandera

26 sept. 2016

Sugerencia rechazada

27 sept. 2016

INTERCAMBIO 4ºT- #PorLoTanto

26 sept. 2016 -

Eliminar: ", por lo tanto,"

Responder

esto es consecuencia de lo anterior, el analisis funcionalista que hizo lavandera

26 sept. 2016

Sugerencia rechazada

27 sept. 2016

Intercambio 4º T: A

26 sept. 2016 -

Añadir: "teórico"

Responder

Sugerencia rechazada

27 sept. 2016

Intercambio 4º T: B

26 sept. 2016 -

Añadir párrafo

Responder

Sugerencia rechazada

27 sept. 2016

Intercambio 4º T: C

26 sept. 2016 -

Sustituir: "trabajo" por "investigación"

Responder

Sugerencia aceptada

27 sept. 2016

Intercambio 4º T: D

26 sept. 2016 -

Añadir: "elaborar"

Responder

Sugerencia aceptada

27 sept. 2016

Intercambio 4º T: E

26 sept. 2016 -

Añadir párrafo

Responder

Sugerencia rechazada

26 sept. 2016

Intercambio 4º T: F

26 sept. 2016 -

Añadir: "de contexto"

Responder

Sugerencia aceptada

26 sept. 2016

Intercambio 4º T: G

26 sept. 2016 -

Añadir: "En consecuencia hay"

Responder

Sugerencia aceptada

26 sept. 2016

Intercambio 4° T: H

26 sept. 2016 -

Sustituir: "existen" por "."

Responder

26 sept. 2016 *Sugerencia aceptada*

Intercambio 4° T: Ñ

26 sept. 2016 -

Añadir: "de la lengua"

Responder

26 sept. 2016 *Sugerencia aceptada*

Intercambio 4° T: I

26 sept. 2016 -

Añadir: "pero que en el medio existen un amplio espectro de situaciones hipotéticas,"

Responder

26 sept. 2016 *Sugerencia aceptada*

Intercambio 4° T: O

26 sept. 2016 -

Sustituir: "observar" por "describir"

Responder

26 sept. 2016 *Sugerencia aceptada*

Intercambio 4° T: J

26 sept. 2016 -

Añadir: "el contexto real y contrario son dos extremos de grado de probabilidad"

Responder

26 sept. 2016 *Sugerencia aceptada*

Intercambio 4° T: P

26 sept. 2016 -

Eliminar: "final"

Responder

26 sept. 2016 *Sugerencia aceptada*

Intercambio 4° T: K

26 sept. 2016 -

Eliminar: "n"

Responder

26 sept. 2016 *Sugerencia rechazada*

Intercambio 4° T: Q

26 sept. 2016 -

Añadir: "."

Responder

26 sept. 2016 *Sugerencia aceptada*

Intercambio 4° T: L

26 sept. 2016 -

Eliminar: "de"

Responder

26 sept. 2016 *Sugerencia aceptada*

Intercambio 4° T: R

26 sept. 2016 -

Añadir: "funciones y"

Responder

26 sept. 2016 *Sugerencia aceptada*

Intercambio 4° T: M

26 sept. 2016 -

Añadir: "en relación a"

Responder

26 sept. 2016 *Sugerencia aceptada*

Intercambio 4° T: S

26 sept. 2016 -

Sustituir: "o" por "a"

Responder

26 sept. 2016 *Sugerencia aceptada*

Intercambio 4° T: N

26 sept. 2016 -

Sustituir: "el objetivo" por "la finalidad"

Responder

26 sept. 2016 *Sugerencia aceptada*

Intercambio 4° T: T


26 sept. 2016 -


Añadir: "que pretendemos evaluar"

Responder


26 sept. 2016 *Sugerencia aceptada*


Intercambio 4° T: U

 **Sustituir:** "de edad." por "." 26 sept. 2016 -
Responder


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AB

 **Sustituir:** "E" por "Consideramos que e" 26 sept. 2016 -
Responder


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: V

 **Sustituir:** "y" por "," 26 sept. 2016 -
Responder


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AC

 **Sustituir:** "los" por "el criterio de" 26 sept. 2016 -
Responder

 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016

Intercambio 4° T: W

 **Añadir:** "y educación" 26 sept. 2016 -
Responder


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AD

 **Añadir:** "la hipótesis" 26 sept. 2016 -
Responder


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: X

 **Sustituir:** "estudio" por "análisis" 26 sept. 2016 -
Responder


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AE

 **Sustituir:** "La" por "Esta" 26 sept. 2016 -
Responder

 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: Y

 **Sustituir:** "Nuestra" por "La" 26 sept. 2016 -
Responder


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AF

 **Añadir:** "determinados" 26 sept. 2016 -
Responder


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: Z

 **Sustituir:** "a" por "en" 26 sept. 2016 -
Añadir: "la práctica del"


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AG

 **Añadir:** "Por este motivo" 26 sept. 2016 -
Responder


 **Sugerencia rechazada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AA

 **Sustituir:** "todo" por "este" 26 sept. 2016 -
Responder

 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016

Intercambio 4° T: AH

 **Añadir:** "En consecuencia" 26 sept. 2016 -
Responder


 **Sugerencia rechazada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AI

 **Añadir:** "en determinados contextos" 26 sept. 2016 -
Responder

 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AJ

 **Sustituir:** "un análisis" por "un enfoque"
Responder 26 sept. 2016 -


 **Sugerencia rechazada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AK

 **Añadir:** "para el análisis"
Responder 25 sept. 2016 -


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AL

 **Eliminar:** "nte"
Responder 26 sept. 2016 -


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AM

 **Añadir:** "que"
Responder 26 sept. 2016 -


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AN

 **Añadir:** "la autora"
Responder 26 sept. 2016 -


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AÑ

 **Sustituir:** "e" por "a"
Responder 26 sept. 2016 -


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AO

 **Sustituir:** "usado" por "utilizado"
Responder 26 sept. 2016 -


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AP

 **Añadir:** "que"
Responder 25 sept. 2016 -


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016

Intercambio 4° T: AQ

 **Añadir:** "de la lengua"
Responder 25 sept. 2016 -


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AR

 **Eliminar espacio**
Responder 26 sept. 2016 -


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AS

 **Sustituir:** "R" por "Los r"
Responder 26 sept. 2016 -


 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016


Intercambio 4° T: AT

 **Añadir:** "el teórico"
Responder 26 sept. 2016 -

 **Sugerencia aceptada**
26 sept. 2016

Intercambio 4° T: AU

 **Eliminar:** "trabajo de"
Responder 26 sept. 2016 -

 **Sugerencia rechazada**
26 sept. 2016

Anexo III: Imágenes de las revisiones en el corpus

Caso 3°S

Revisión 3°S #ElParqueLezama

<p>4) Investigar y responder: ¿Dónde se localiza el Parque Lezama?</p> <p>a. <u>se encuentra en el barrio de la boca</u></p>
<p>4) a. 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.</p>
<p>4) <u>El parque Lezama</u> 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.</p>

Revisión 3°S #SuNombreSeDebe

<p>¿A qué se debe su nombre?</p> <p>Su nombre se debe al terrateniente de salta Jose Gregorio de <u>LezamaLezama</u>.</p>
<p>c. Su nombre se debe al terrateniente de Salta José Gregorio de Lezama. Lezama había comprado el terreno a principios de 1857 para instalar su casa de veraneo. Su primera esposa, María Carolina de Álzaga, hizo traer colecciones de ejemplares de plantas exóticas de todas partes del mundo. Vivieron allí 17 años. Al fallecer su esposa, Lezama se casa con su cuñada, Ángela de Álzaga. Cuando <u>Ángela de Álzaga</u> fallece, su viuda cede el parque a la Municipalidad de Buenos Aires por una pequeña suma de dinero, con la condición de <u>que fuera un lugar público y que llevara el nombre de su marido.</u></p>



Revisión 3°S #MabelFueBienRepresentada

<p>Mabel fue bien representada ya que el personaje en los dos ámbitos (obra leída y presenciada) coinciden mucho entre sí en su forma de ser por ejemplo ella se muestra ser muy segura <u>de lo que es en realidad</u></p>	<p>Mabel fue bien representada ya que el personaje en los dos ámbitos (obra leída y presenciada) coinciden mucho entre sí <u>en su forma</u>, no solo físicamente sino también en su personalidad <u>de ser por ejemplo</u> ella se muestra ser muy segura de lo que es en realidad.</p>	<p>Mabel fue bien representada ya que el personaje en los dos ámbitos (obra leída y presenciada) coinciden mucho entre sí, no solo físicamente sino también en su personalidad, ella se muestra ser muy segura de lo que es en realidad, y se muestra <u>n</u> también los cambios que <u>adquirió durante el exilio.</u></p>
---	--	---

Revisión 3ºS #AcordeASuTrabajo

<p>el negro no se vestiavestía adecuadamente ya que su ropa no daba el aspecto de trabajador</p>	<p>La ropa del Negro no era acorde a su trabajo ya que, no tenía el aspecto de mecánico.</p> <p>el negro no se vestía adecuadamente ya que su ropa no daba el aspecto de trabajador Tampoco daba la impresión de estar impaciente por irse a Norteamérica.</p>	<p>La ropa del Negro no era acorde a su trabajo ya que, no tenía el aspecto de un mecánico. Tampoco daba la impresión de estar impaciente por irse a Norteamérica. El negro fue caracterizado como un hombre muy joven eso le hizo perder más el sentido a que la yoli fue representada más mayor.</p>	<p>La ropa del Negro no era acorde a su trabajo ya que, no tenía el aspecto de un mecánico. Tampoco daba la impresión de estar impaciente por irse a Norteamérica. El negro fue caracterizado como un hombre muy joven eso le hizo perder m que la yoli fue representada más mayor.</p>
--	--	--	---

Revisión 3ºS #Mafalda

<p>MAFALDA:</p> <p>El 29 de Setiembre de 1964 debutó oficialmente como tira "Mafalda", en la revista "Primera Plana"; sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963. Según Joaquín Salvador Lavado (Quino), autor de "Mafalda", y dueño de una genuina modestia, todo empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza: "En realidad Mafalda iba a ser una historieta para promocionar una nueva línea de electrodomésticos llamada Mansfield. La agencia Agnes Publicidad le encargó el trabajo a Miguel Brasco, pero como él tenía otros compromisos, me lo pasó a mí. Esto fue en 1963. Pero la campaña nunca se hizo y las ocho tiras que dibujé quedaron guardadas en un cajón. Hasta que el año siguiente Julián Delgado, secretario de redacción de "Primera Plana", me pidió una historieta. Entonces rescaté esas tiras y bueno, ahí empezó todo. Mafalda cautivó a generaciones con su simpatía a lo largo y a lo ancho del planeta. Se hizo famosa a causa de la gracia de sus preguntas y comentarios, su inocencia, sus ideales libertarios, su inconformismo y sus ocurrencias disparatadas. Estas fueron las características más salientes de su personalidad y lo que la despegó del resto. Mafalda es un clásico, una obra maestra de la historieta."</p>  <p>Mafalda es una nena curiosa, inquieta y terriblemente irónica, nacida de una típica familia porteña. En un cuerpo de niña despunta la rebeldía juvenil marcada por el progresismo. Pero Mafalda es una rebelde sensata, no es una destructora anárquica del mundo. Es contestataria, con una cabeza abierta y propensa a filosofar a partir de cualquier hecho cotidiano. Representa la aspiración idealista y satírica a hacer de éste un mundo mejor, aunque la envuelve el pesimismo y la preocupación en casi todo el tiempo debido a las circunstancias que lo aquejan inevitablemente.</p>	<p>MAFALDA:</p> <p>Mafalda es una nena curiosa, inquieta y terriblemente irónica, nacida de una típica familia porteña. En un cuerpo de niña despunta la rebeldía juvenil marcada por el progresismo. Pero Mafalda es una rebelde sensata, no es una destructora anárquica del mundo. Representa la aspiración a hacer de éste un mundo mejor, aunque la envuelve el pesimismo y la preocupación en casi todo el tiempo debido a las circunstancias que lo aquejan inevitablemente.</p> <p>La historia de Mafalda empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza: "En realidad Mafalda iba a ser una historieta para promocionar una nueva línea de electrodomésticos llamada Mansfield. La agencia Agnes Publicidad le encargó el trabajo a Miguel Brasco, pero como él tenía otros compromisos, me lo pasó a mí. Esto fue en 1963. Pero la campaña nunca se hizo y las ocho tiras que dibujé quedaron guardadas en un cajón. Hasta que el año siguiente Julián Delgado, secretario de redacción de "Primera Plana", me pidió una historieta. Entonces rescaté esas tiras y bueno, ahí empezó todo. Mafalda cautivó a generaciones con su simpatía a lo largo y a lo ancho del planeta. Se hizo famosa a causa de la gracia de sus preguntas y comentarios, su inocencia, sus ideales libertarios, su inconformismo y sus ocurrencias disparatadas. Estas fueron las características más salientes de su personalidad y lo que la despegó del resto. Mafalda es un clásico, una obra maestra de la historieta."</p> <p>El autor de esta historieta es Joaquín Salvador Lavado, cuyo sobrenombre es Quino, nació el 17 de julio de 1932, aunque en los registros oficiales conste el 17 de agosto. En 1963, crea a Mafalda para una agencia de publicidad que no la utiliza. La tira aparece por primera vez el 29 de septiembre de 1965 en el semanario Primera Plana y en 1965, el diario El Mundo la comienza a publicar. A fines de 1967 se interrumpe la tira por la desaparición de El Mundo. Al año siguiente se reanuda en el semanario Siete Días y aparece por primera vez en Europa, en 1973 Quino entrega las últimas cuatro tiras y hace que Mafalda y sus amigos se despidan. En 1981 se estrena Buenos Aires un largometraje de Mafalda, en 1989 se publica Mafalda Inédita y en 1992, Todo Mafalda. La historia de Mafalda empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza.</p> 
---	--

Revisión 3ºS #VestíaAdecuadamente

<p>el negro no se vestía adecuadamente ya q</p>	<p>el negro no se vestiavestía adecuadamente ya que su ropa no daba el aspecto de trabajador</p>
--	--

Revisión 3ºS #MuyBienCaracterizada

<p>La yoli en la obra estaba muy bien caracterizada, ya que el vestuario y las expresiones eran las mismas</p>	<p>La yoli en la obra estaba muy bien caracterizada, ya que el vestuario y las expresiones expresiones eran las mismas.</p>
---	--

Revisión 3°S #Amí

❖ Amí me pareció muy bueno el recorrido y el compartir con mis compañeras/os en el parque Lezama, en cuanto a la obra me pareció que la mayor parte estuvo muy buena e interesante.

❖ Amí me pareció muy bueno el recorrido y el compartir con mis compañeras/os en el parque Lezama, en cuanto a la obra me pareció que la mayor parte estuvo muy buena e interesante.

Revisión 3°S #EsRelevanteYaQue

b. ¿Por qué es relevante en torno de la historia y la fundación de Buenos Aires? Es relevante ya que el parque estaría situado en un lugar llamado PUNTAS DE BUENOS AIRES ya que en ese lugar Pedro de Mendoza realizó la primera fundación de Buenos Aires en 1536, luego fue abandonado por el asedio de los indígenas locales en el siglo XVIII, el parque era utilizado por la compañía de Filipinas como vendedora de esclavos.

b. Es relevante ya que el parque estaría situado en un lugar llamado PUNTAS DE BUENOS AIRES ya que en ese lugar Pedro de Mendoza realizó la primera fundación de Buenos Aires en 1536, luego fue abandonado por el asedio de los indígenas locales en el siglo XVIII, el parque era utilizado por la compañía de Filipinas como vendedora de esclavos.

Revisión 3°S #Prácticas

Curso: 3a Materia: PRACTICAS DEL LENGUAJE	Curso: 3°A Materia: PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	Curso: 3°A Materia: PRÁCTICAS DEL LENGUAJE
--	---	---

Revisión 3°S #DesdeNuestroPuntoDeVista

2) No encontré ninguna diferencia argumental

2) En la obra desde nuestro punto de vista no encontramos ninguna diferencia argumental ya que la obra presenciada y la leída coinciden mayormente con todas las características en base de lo que se trataba la obra.

Revisión 3°S #VerHistoriaDelCómic

El 29 de Setiembre de 1964 debutó oficialmente como tira "Mafalda", en la revista "Primera Plana"; sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963 (ver "Historia del cómic en Argentina - 4ª parte"). Según Joaquín Salvador Lavado (Quino), autor de "Mafalda", y dueño de una genuina modestia, todo empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza: "En realidad Mafalda iba a ser una historieta para promocionar una

El 29 de Setiembre de 1964 debutó oficialmente como tira "Mafalda", en la revista "Primera Plana"; sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963. Según Joaquín Salvador Lavado (Quino), autor de "Mafalda", y dueño de una genuina modestia, todo empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza: "En realidad Mafalda iba a ser una

Revisión 3ºS #LaObraEstuvoMuyEntretenida

3) La obra estuvo muy entretenida
3) La obra estuvo muy entretenida La obra en sus aspectos positivos fue muy divertida e interesante, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes.
3) La obra estuvo muy entretenida La obra en sus aspectos positivos fue muy divertida e interesante, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes. Lo negativo de ella fue la interpretación de algunos personajes, como Mabel y el Negro, ya que no reflejaban lo mismo que en el texto.

Caso 4ºS

Revisión 4ºS #VelatorioyFin

7 Escena: Asesino/a Mata a Dante en la calle sin el saber el porque 8 Escena : Velatorio y Fin
7 Escena: Asesino/a Matamata a Dante en la calle sin el saber el porqueporqué 8 Escena : Velatorio y Fin
7 Escena: Asesino/a mata a Dante en la calle sin saber el porqué 8 Escena : Velatorio y Fin

Revisión 4ºS #CuandoLlegóCansado

Primera escena: Elena esperaba ansiosa a su marido, con una cena para festejar su primer aniversario. El cuando llegó cansado de su trabajo no prestó atención a la sorpresa que le había hecho su mujer pero aún , pensando que era un día cualquiera así decidió tratarla mal ya que había tenido un mal día en el trabajo
Elena esperaba ansiosa a su marido, con una cena para festejar su primer aniversario. EÉl cuando llegó cansado de su trabajo no prestó atención a la sorpresa que le había hecho su mujer, pensando que era un día cualquiera decidió tratarla la trató mal ya que había tenido un mal día en el trabajo. Decidió ir a la habitación y lo único que quería hacer era dormir para no pensar en lo que le había pasado ese día en la empresa.

Revisión 4°S #LaPsicóloga

Dante en la calle estaba con su " amigo" y se Cruza a la Psicologa y esta le tira Indirectas al amigo para que salgan , ya que a la Psicologa le llamaba mucho la atención (la Psicologa puede ser Nati)

Dante en la calle estaba con su "amigo" Mario se cruza a la Psicóloga-Psicóloga, que era conocida de la familia y esta le tira Indirectas al amigo para que salgan , ya que a la Psicóloga le llamaba mucho la atención (la Psicóloga puede ser Nati) Mariano

Quinta Escena:
Dante estaba con Mario caminando por el centro, y se cruza a la Psicóloga. Ella era conocida de la familia y ésta le tira Indirectas al amigo para que salgan , ya que a la Psicóloga le llamaba mucho la atención Mario (-la-Psicóloga puede ser Nati) Mariano

Revisión 4°S- #SaltaMario

Y entre medio de la convención salta mario diciendo

Y entre medio de la convención salta mario diciendo

La charla entre ellos siguió cada vez mejor muy entretenida, también de sumo Mario.

Revisión 4°S #LosMismosGustos

Mario sale con la Psicologa y se enamora de ella.

Mario sale con la Psicóloga y se enamora empieza a ver que tenían los mismos gustos y sin saber el se enamora de ella

Mario sale con la Psicóloga y empieza a ver que tenían los mismos gustos y sin saber el se enamora de ella

Revisión 4°S- #QueríaQuedarse

Al siguiente día , resulto ser que Laura queria quedarse con Dante y Mario con Elena , así que ambos charlan y se proponen preparar un plan y separarlos

Al siguiente día , resulto ser que Laura queria quedarse con Dante y Mario con Elena , así que ambos charlan y se proponen preparar un plan y separarlos.

Revisión 4°S- #YendoMuyBien

-me alegro mucho, a mi en la empresa no me está yendo muy bien pero estoy tratando de solucionarlos.-le responde Dante.

-me alegro mucho, a mi en la empresa no me está yendo muy bien pero estoy tratando de solucionarlos.-le responde Dante.

Revisión 4°S #DecimeQuéPasa

-Si amor decime qué pasa?-le responde Elena.

-Si amor decime, ¿qué pasa?-le responde Elena, un poco preocupada.

Revisión 4°S #HabíaRecomendado

mejor amigo) para pensar mejor las cosas. Elena estaba de acuerdo con la propuesta, ~~su~~ ~~amiga (Ori)~~ Keila le había recomendado lo mismo, ya que desde afuera se veía que la

mejor amigo) para pensar mejor las cosas. Elena estaba de acuerdo con la propuesta, Keila y Mia le había recomendado lo mismo, ya que desde afuera se veía que la relación no fluía

mejor amigo) ~~mejor~~ mejor las cosas. Elena estaba de acuerdo con la propuesta, Keila y Mia le habían recomendado lo mismo, ya que desde afuera se veía que la relación no fluía

Revisión 4°S- #LoQueLeSucedeaElla

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,

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 #LeDijoLoMismo

Al siguiente día Dante decide proponerle un tiempo a Elena (consejo de "Mario" su mejor amigo) para pensar mejor las cosas Elena esta de acuerdo con la propuesta porque su amiga (Ori) le dijo lo mismo, ya que desde afuera se veía que la relación no fluía muy bien

La mañana siguiente Dante decide proponerle un tiempo a Elena (consejo de "Mario" ~~mejor~~ mejor amigo) para pensar mejor las cosas. Elena estaba de acuerdo con la propuesta, ~~porque~~ su amiga (Ori) le dijo lo mismo había recomendado lo mismo, ya que desde afuera se veía que la relación no fluía muy bien y que tomarse un tiempo en ese momento iba a ser lo mejor para los dos.

Revisión 4°S- #MarianaYKeila

Elena llega a una cafetería para encontrarse con sus amigas (sofi y ori)
-Hola chicas ¿Cómo andan?- preguntó Elena

Elena llega a una cafetería para encontrarse con sus amigas (~~sofi y ori~~) Sofi y Keila
-Hola chicas ¿Cómo andan?- preguntó Elena

Elena llega a una cafetería para encontrarse con sus amigas ~~Sofi~~ Mariana y Keila
-Hola chicas ¿Cómo andan?- preguntó Elena

Revisión 4°S #LaPlay

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, mientras que él salió con su mejor amigo a tomar algunos tragos y después jugar un rato a la play.

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, mientras que él salió con su mejor amigo a tomar algunos tragos y después jugar un rato a la play jugar a las cartas.

Revisión 4°S #Velódromo

Al siguiente día, resulto ser que Laura quería quedarse con Dante y Mario con Elena, así que ambos charlaron y se proponen preparar un plan y poder separarlos. Al cabo de unos días, Elena estaba caminando por el velódromo con Sofi y Keila cuando

Al cabo de unos días, Elena estaba caminando por el velódromo por Lanús con Mariana y Keila cuando a Mariana le pareció ver a Dante y le avisó a las chicas.

Revisión 4°S #EmpresaDeChocolates

Dante era dueño de una las empresas de chocolates más importantes en todo el país. Ese día había sido muy agotador, las ventas no venían nada bien, y lo que lo tenía muy preocupado era que una de las ventas que tenía con mayor aporte de dinero

Dante era dueño de una las empresas de chocolates bienes raíces más importantes en todo el país. Ese día había sido muy agotador, las ventas no venían nada bien, y lo que lo tenía muy preocupado era que una de las ventas con mayor aporte de dinero

Caso 4°T

Revisión 4°T- #LaCategoríaContrario

Por otro lado, la categoría contrario manifiesta una actitud en la que el hablante no considera posible el cumplimiento del enunciado en el mundo real. Ejemplo de esto son las respuestas obtenidas en las entrevistas en la que se solicita al entrevistado que se sitúe en una posición muy alejada de su rol social.
Tal es el vaso de

Por otro lado, la categoría **contrario** manifiesta una actitud en la que el hablante no considera posible el cumplimiento del enunciado en el mundo real. Ejemplo de esto son las respuestas obtenidas en las entrevistas en la que se solicita al entrevistado que se sitúe en una posición muy alejada de su rol social.
Tal es el caso de: "¿Si el medio fuese mío como lo titularía? Paritarias para todos."

Revisión 4°T- #ContradicenElEstudio

Los contextos posibles que fueron relevados, contradicen el estudio de lavandera, ya que solo podemos observar enunciados en preterito del modo subjuntivo, sin ningun caso de uso del condicional. Sin poder afirmar por esto que los enunciados no se projueron por no encontrar el hablante contextos favorables a su uso o por conocimiento de la normativa que restringe este uso del condicional en protasis.

Los contextos posibles que fueron relevados, contradicen el estudio de lavandera, ya que solo podemos observar enunciados en preterito del modo subjuntivo, sin ningun caso de uso del condicional. Sin poder afirmar por esto que los enunciados no se projueron por no encontrar el hablante contextos favorables a su uso o por conocimiento de la normativa que restringe este uso del condicional en protasis.

Revisión 4ªT #ContrariamenteAlPrecedenteEstudio

Análisis de los contextos posibles.

Contrariamente al precedente estudio realizado por Beatriz Lavandera, en la presente variante es donde menos casos hemos podido relevar; y estos se presentaron en un único tiempo verbal, el preterito del subjuntivo.

Análisis de los contextos posibles.

Tal como en el precedente estudio realizado por Beatriz Lavandera, en los contextos posibles es donde mayor recurrencia de las tres opciones del sistema hemos relevado.

~~Contrariamente al precedente estudio realizado por Beatriz Lavandera, en la presente variante es donde menos casos hemos podido relevar; y estos se presentaron en un único tiempo verbal, el preterito del subjuntivo. En: "Si fuese sindicalista realizaría un paro general ¡ya!". El hablante se ubica en correspondencia~~

Revisión 4ªT #ConElFinDeAcrecentar

natural. 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. Nuestro objetivo final será observar cómo el

Realizaremos una serie de preguntas buscando que el hablante no perciba que elementos están siendo estudiados en sus respuestas para lograr de esta manera una mayor representación del fenómeno del lenguaje. Las preguntas elaboradas apuntan a la proyección de eventos futuros y a la figuración por parte de los entrevistados a situarse en distintos roles sociales.

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 app), de emisiones radiales y declaraciones televisivas.

Revisión 4ªT #NuestroObjetivoFinal

Nuestro objetivo final será observar cómo el entrevistado utiliza oraciones con condicionales según las preguntas formuladas.

representación del fenómeno del lenguaje. Nuestro objetivo final será observar cómo el entrevistado escoge las opciones disponibles en el sistema para la formulación de la prótasis en oraciones condicionales con *si* al responder espontáneamente las preguntas formuladas.

Nuestro objetivo final será observar cómo los hablantes escogen entre las opciones disponibles en el sistema para la formulación de la prótasis en oraciones condicionales con *si* al formular emisiones espontáneas.

Nuestro objetivo final será observar cómo los hablantes escogen entre las opciones disponibles en el sistema para la formulación de la prótasis en oraciones condicionales con *si* al formular emisiones espontáneas, con el objetivo de realizar un posterior análisis semántico de sus contextos de enunciación.

Nuestro objetivo final será ~~observar~~ describir cómo los hablantes escogen entre las opciones disponibles en el sistema de la lengua para la formulación de la prótasis en oraciones condicionales con *si* al formular emisiones espontáneas, con el ~~objetivo~~ la finalidad de realizar un posterior análisis semántico de sus contextos de enunciación.

Revisión 4ºT #UnAnálisisDeCarácter

Realizamos, por lo tanto, un análisis de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación.

Realizamos, por lo tanto, un análisis de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación.

Revisión 4ºT #LaCategoríaReal

La categoría real expresa que el hablante considera prácticamente como un hecho real el cumplimiento de su predicación. Por ejemploconsidera posible el cumplimiento del

La categoría real representa aquello que el hablante considera prácticamente como un hecho real el cumplimiento de su predicación. Por ejemplo

Revisión 4ºT #DeterminadaVariante

El objetivo que perseguimos en esta investigación es realizar un relevo estadísticamente válido sobre las circunstancias que **determinan** la elección de una determinada variante sobre otra.

El objetivo que perseguimos en esta investigación es realizar un relevo estadísticamente válido sobre las circunstancias que **determinan** la elección de una variante por sobre otra.

Revisión 4ºT #ElMarcoTeórico

sociales determinados. 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.

Sin embargo, el marco determinante usado en este trabajo es el 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. Realizamos, por lo

Sin embargo, el marco teórico determinante—usado utilizado en este trabajo investigación es el elaborado por la autora Beatriz Lavandera consistente en el análisis semántico de la variación en el uso de tiempos verbales en las oraciones condicionales con si del español de Buenos Aires.

Sin embargo, el marco teórico determinante utilizado en esta trabajo 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.

Sin embargo, el marco determinante utilizado en este 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.

Revisión 4ºT #QueDeterminanLaElección

El objetivo que perseguimos en esta investigación es realizar un relevo estadísticamente válido sobre las circunstancias que **determinan la elección de una determinada variante sobre otra**

El objetivo que perseguimos en esta investigación es realizar un relevo estadísticamente válido sobre las circunstancias que **determinan** la elección de una variante por sobre otra.

El objetivo que perseguimos en la presente investigación es la realización de un estudio estadísticamente válido sobre las circunstancias que determinan la elección de una variante por sobre otra con el fin de demostrar la función que cumplen los contextos sociales en relación a las variables de uso.

Revisión 4ºT #LaCategoríaRealExpresa

La categoría real expresa que el hablante considera prácticamente como un hecho real el cumplimiento de su predicación. Por ejemploonsidera posible el cumplimiento del

La categoría **real** representa aquello que el hablante considera prácticamente como un hecho real respecto del cumplimiento de su predicación. **Por ejemplo**

La categoría **real** representa aquello que el hablante considera prácticamente como un hecho real respecto del cumplimiento de su predicación. *“Si le apuntan a tu hijo vamos a ver qué haces”.*

Revisión 4ºT #TodoProyectoSociolingüístico

Teniendo en cuenta que en todo proyecto sociolingüístico el primer criterio que debemos definir es cómo aplicamos nuestro marco teórico. En consecuencia entendemos que el

~~teniendo en cuenta que e~~En todo proyecto sociolingüístico el primer criterio que debemos definir es cómo aplicamos nuestro marco teórico. En consecuencia entendemos que el

En ~~este~~**todo** proyecto sociolingüístico el primer criterio que debemos definir es cómo aplicamos nuestro marco teórico ~~en~~ **la práctica del** trabajo de campo científico. En

Consideramos que eEn ~~este~~**todo** proyecto sociolingüístico el primer criterio que debemos definir es cómo aplicamos nuestro marco teórico ~~en~~ **la práctica del** trabajo de campo científico. En consecuencia, entendemos que el método

Revisión 4ºT #CadaMiembro

Cada miembro que conforma el grupo, entrevistará a cinco personas. Los datos arrojados por los mismos serán expuestos mediante este trabajo de investigación.

~~Cada miembro que conforma el grupo, entrevistará a cinco personas~~Se realizarán en total treinta entrevistas que serán grabadas para su posterior análisis. ~~Los datos arrojados por los mismos serán expuestos mediante este trabajo de investigación.~~

muestreo: total de entrevistas, total de audios y placas. Corpus: 25 oraciones

Del muestreo total seleccionamos un corpus de veintiún casos, quince audios de mensajería de whatsapp y seis extraídos de medios de comunicación.

Revisión 4ºT #LosHablaantesRioplatenses

Como sostiene esta investigadora, los hablantes rioplatenses empleamos tres formas verbales en las prótasis de oraciones condicionales con *si* referidas al no-pasado: dos de

Como sostiene esta investigadora, los hablantes rioplatenses empleamos tres formas verbales en las prótasis de oraciones condicionales con *si* referidas a eventos no-pasados: ~~e~~**D**os de ellas son categorizables como pertenecientes al uso

Como sostiene esta investigadora, los hablantes rioplatenses ~~empleamos~~ emplean tres formas verbales en las prótasis de oraciones condicionales con *si* referidas a eventos no-pasados. Dos de ellas son categorizables como pertenecientes al uso

Revisión 4ªT #Claramente

Otra variante relevada es el uso del presente del indicativo en contextos contrarios como las declaraciones "Si tengo la plata, le pediría a Riquelme que vuelva." en la que el hablante claramente se muestra sin la posibilidad de cumplir su enunciación.

Otra variante relevada es el uso del presente del indicativo en contextos contrarios como la siguiente declaración: "Si tengo la plata, le pediría a Riquelme que vuelva." (4) en la que el hablante claramente se muestra sin la posibilidad de cumplir con la expresión de deseo formulada su enunciación.

Otra variante relevada es el uso del presente del indicativo en contextos contrarios como la siguiente declaración: "Si tengo la plata, le pediría a Riquelme que vuelva." (4) en la que el hablante claramente se muestra sin la posibilidad de cumplir con la expresión de deseo formulada.

Revisión 4ªT #FácilmenteVerificable

Resulta fácilmente verificable que los hablantes del español rioplatense suelen alternar entre el uso del presente del indicativo, del subjuntivo o del condicional en dichas oraciones,

Resulta fácilmente verificable que los hablantes del español rioplatense suelen alternar entre el uso del presente del indicativo, del pretérito del subjuntivo o del condicional en dichas oraciones, usando discriminadamente las opciones que ofrece

Resultados arrojados demuestran verificable que los hablantes del español rioplatense suelen alternar entre el uso del presente del indicativo, del pretérito del subjuntivo o del condicional en dichas oraciones. No obstante el hablante

Revisión 4ªT #Limitaciones

método primordial para recopilar datos del habla es la entrevista individual. Pero a la vez reconocemos que el habla de esta entrevista es formal comparada con el habla cotidiano.

método primordial para recopilar datos del habla es la entrevista oral e individual. Pero a la vez reconocemos que una de las limitaciones más notorias sobre el estudio del habla de cada entrevista es que se manifiesta de manera formal comparada con el habla cotidiano. Por esta razón estudiaremos a determinados sujetos en su contexto social

Revisión 4ªT #LineamientosTeóricos

Siguiendo los lineamientos teóricos de Lavandera, este estudio pretende demostrar que la incursión en dicho "desvío" es una opción socialmente condicionada e interpretable a partir de condicionamientos contextuales. La autora sostiene que la elección realizada por los

Siguiendo los lineamientos teóricos de Lavandera, este estudio pretende demostrar que la incursión en dicho "desvío" es una opción socialmente condicionada e interpretable a partir de condicionamientos contextuales determinados.

Revisión 4ªT #Labov

Marco teórico

Para el desarrollo del trabajo hemos seguido los lineamientos teóricos de Labov, en la en cuanto a

Marco teórico

Para el desarrollo del trabajo hemos seguido los lineamientos teóricos de Labov en cuanto a

Marco teórico

Esta investigación sociolingüística parte de los lineamientos teóricos trazados por William Labov sobre el estudio cuantitativo de conductas lingüísticas en relación a contextos sociales determinados. Sin embargo, el marco determinante usado en este trabajo es el

Anexo IV: Imágenes de revisiones del capítulo 5

Caso 3°S

Revisión 3°S - #LaObraEstuvoMuyEntretenida

<p>3) La obra estuvo muy entretenida</p>
<p>3) La obra estuvo muy entretenida</p> <p>La obra en sus aspectos positivos fue muy divertida e interesante, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes.</p>
<p>3) La obra estuvo muy entretenida</p> <p>La obra en sus aspectos positivos fue muy divertida e interesante, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes.</p> <p>Lo negativo de ella fue la interpretación de algunos personajes, como Mabel y el Negro, ya que no reflejaban lo mismo que en el texto.</p>
<p>3) La obra en sus aspectos positivos fue muy divertida e interesante, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes.</p> <p>Lo negativo de ella fue la interpretación de algunos personajes, como Mabel y el Negro, ya que no reflejaban lo mismo que en el texto: la obra escrita por Nelly Fernández Tiscornia.</p>
<p>3) La obra en sus aspectos positivos fue muy divertida e interesante, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes.</p> <p>Lo negativo de ella fue la interpretación de algunos personajes, como Mabel y el Negro, ya que no reflejaban lo mismo que en la obra escrita por Nelly Fernández Tiscornia.</p> <p>En base a todo lo positivo es una obra muy buena y es digna de ser vista y anhelada por muchas personas más.</p>

Revisión 3°S- #ColoresChillones

MADE IN LANÚS (Obra presenciada)	COMPARACIÓN	MADE IN LANÚS (Obra leída)
La yoli en la obra estaba muy bien caracterizada, ya que el vestuario y las expresiones eran las mismas.	YOLI	La yoli, estaba desarreglada ya que limpiaba todo el día, y su economía no era buena
	MABEL	Mabel
el negro no se vestía adecuadamente ya que su ropa no daba el aspecto de trabajador	EL NEGRO	El negro es un mecánico. Se viste con un mameluco que está manchado y desarreglado. Desde un primer momento, el Negro dice que Estados Unidos es mejor que la Argentina y muestra un gran entusiasmo al contarle la noticia a Yoli y a Osvaldo. El negro, además, parecía ser una persona de mediana edad.
	OSVALDO	Osvaldo siempre estaba contento con la llegada a Argentina y trataba que la yoli y el negro no se sintieran avergonzados.
	ESCENOGRAFÍA	El escenario principal es el patio de la casa de la Yoli y el Negro. A un costado está la puerta de la cocina, de la cual se ve la punta de la mesada, hay otra puerta.

Revisión 3°S- #Más Prolijo

<p>a. ¿Dónde se localiza el Parque Lezama? Se encuentra en el barrio de la boca .</p> <p>b. ¿Por qué es relevante en torno de la historia y la fundación de Buenos Aires? Es relevante ya que el parque estaría situado en un lugar llamado PUNTAS DE BUENOS AIRES ya que en ese lugar Pedro de Mendoza realizó la primera fundación de buenos aire en 1536 , luego fue abandonado por el asedio de los indígenas locales en el siglo XVIII, el parque era utilizado por la compañía de Filipinas como vendedora de esclavos.</p> <p>¿A qué se debe su nombre? Su nombre se debe al terrateniente de salta Jose Gregorio de Lezama.</p> <p>c. ¿Quién diseña el Parque a fines del siglo XIX? Desarrollar</p> <p>El diseño del nuevo parque en el año 1896 fue realizado por el paisajista Charles Thays En la parte baja se creó una escuela , en Brasil y Balcarce se construyó un restaurante con forma de molino , el parque también tenía un tren para niños , un teatro , una provisional plaza de toros , un lago con gondolas , un kiosco , un lactario , un tambo , una pergola y rosedal , una pista de patinaje , un enorme palco/ tribuna para fiestas , un circo , un picadero y varios monumentos .</p> <p>d. ¿Qué estatuas y esculturas podemos encontrar actualmente en el Parque?</p> <p>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. MAFALDA : su creador es quino ,su primera edición fue el 29 de septiembre de 1964</p>	<p style="text-align: center;">♦</p> <p style="text-align: center;"><u>RESPUESTAS:</u></p> <p>4)</p> <p>a. El parque Lezama 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.</p> <p>b. Es relevante ya que el parque estaría situado en un lugar llamado PUNTAS DE BUENOS AIRES ya que en ese lugar Pedro de Mendoza realizó la primera fundación de Buenos Aires en 1536 , luego fue abandonado por el asedio de los indígenas locales en el siglo XVIII, el parque era utilizado por la compañía de Filipinas como vendedora de esclavos.</p> <p>c. Su nombre se debe al terrateniente de Salta José Gregorio de Lezama. Lezama había comprado el terreno a principios de 1857 para instalar su casa de veraneo. Su primera esposa, María Carolina de Álzaga, hizo traer colecciones de ejemplares de plantas exóticas de todas partes del mundo. Vivieron allí 17 años. Al fallecer su esposa, Lezama se casa con su cuñada, Ángela de Álzaga. Cuando Gregorio de Lezama fallece, su viuda cede el parque a la Municipalidad de Buenos Aires por una pequeña suma de dinero, con la condición de que fuera un lugar público y que llevara el nombre de su marido.</p> <p>d. El diseño del nuevo parque en el año 1896 fue realizado por el paisajista Charles Thays. En la parte baja se creó una escuela, en Brasil y Balcarce se construyó un restaurante con forma de molino, el parque también tenía un tren para niños, un teatro, una provisional plaza de toros, un lago con gondolas, un kiosco, un lactario, un tambo, una pergola y rosedal, una pista de patinaje, un enorme palco/tribuna para fiestas, un circo, un picadero y varios monumentos.</p> <p>e.</p> <p>5) MAFALDA : su creador es quino ,su primera edición fue el 29 de septiembre de 1964</p>
---	--

Revisión 3°S: #PersonajeMafalda

<p>MAFALDA : su creador es quino ,su primera edición fue el 29 de septiembre de 1964</p>
<p>El 29 de Setiembre de 1964 debutó oficialmente como tira "Mafalda", en la revista "Primera Plana"; sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963. Según Joaquín Salvador Lavado (Quino), autor de "Mafalda", y dueño de una genuina modestia, todo empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza: "En realidad Mafalda iba a ser una</p>
<p>El 29 de Setiembre de 1964 debutó oficialmente como tira "Mafalda", en la revista "Primera Plana"; sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963. Según Joaquín Salvador Lavado (Quino), autor de "Mafalda", y dueño de una genuina modestia, todo</p> <p>La historia de Mafalda empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza: "En realidad Mafalda iba a ser una historieta para promocionar una nueva línea de electrodomésticos llamada Mansfield. La agencia Agnes Publicidad le encargó el trabajo a Miguel Brascó, pero como él tenía otros compromisos, me lo pasó a mí. Esto fue en 1963.</p>

Caso 4°S

Revisión 4°S #DecidióIrALaHabitación

<p>Elena esperaba ansiosa a su marido, con una cena para festejar su primer aniversario. Él cuando llegó cansado de su trabajo no prestó atención a la sorpresa que le había hecho su mujer, pensando que era un día cualquiera decidió tratarla la trató mal ya que había tenido un mal día en el trabajo. Decidió ir a la habitación y lo único que quería hacer era dormir para no pensar en lo que le había pasado ese día en la empresa.</p>
<p>Elena esperaba ansiosa a su marido, con una cena para festejar su primer aniversario. Él cuando llegó cansado de su trabajo no prestó atención a la sorpresa que le había hecho su mujer, la trató mal ya que había tenido un mal día en el trabajo. Decidió ir a la habitación y lo único que quería hacer era dormir para no pensar en lo que le había pasado ese día en la empresa.</p> <p>Dante era dueño de una las empresas de chocolates más importantes en todo el país. Ese día había sido muy agotador, las ventas no venían nada bien, y lo que lo tenía muy preocupado era que una de las ventas que tenía con mayor aporte de dinero</p>

Revisión 4°S- #UnPlan

Al siguiente día , resultado ser que Laura quería quedarse con Dante y Mario con Elena , así que ambos charlan y se proponen preparar un plan y separarlos

Al siguiente día , resultado ser que Laura quería quedarse con Dante y Mario con Elena , así que ambos charlan y se proponen preparar un plan y separarlos.

Al siguiente día, resultado ser que Laura quería quedarse con Dante y Mario con Elena , así que ambos charlaron y se proponen preparar un plan y poder separarlos. Al cabo de unos

Revisión 4°S- #PodríaLlamarte

-Emm... Entonces, podría llamarte más tarde te parece?

- Y si en vez de llamarme, te quedas conmigo?

-Emm... Entonces, podría llamarte más tarde te parece?

-Si, estaría bien

Revisión 4°S #DecimeQuéPasa

-Si amor decime qué pasa?-le responde Elena.

-Si amor decime, ¿qué pasa?-le responde Elena, un poco preocupada.

Revisión 4°S- #AcordaronSeguirViviendoJuntos

-Si creo que sí está bien, hay que tomarnos un tiempo, porque la relación así no puede seguir, yo, ya me cansé de vivir peleando y la verdad que la situación no me gusta para nada- Le responde Elena convencida de lo que su marido le propone. Pero acordaron seguir viviendo juntos a pesar del acuerdo.

-Creo que sí está bien, hay que tomarnos un tiempo, la relación así no puede seguir, ya me cansé de vivir peleando y la verdad que la situación no me gusta para nada- Le responde Elena, un poco confundida, convencida de lo que su marido le propone. Pero acordaron seguir viviendo juntos a pesar del acuerdo que él se tendría que ir de la casa, ya que sino ninguno de los dos no iba a poder pensar bien las cosas.

Revisión 4°S #Mario/Mariano

Dante en la calle estaba con su amigo Mario se cruza a la Psicóloga-Psicóloga, que era conocida de la familia y esta le tira indirectas al amigo para que salgan , ya que a la Psicóloga le llamaba mucho la atención (la Psicóloga puede ser Nati) Mariano

Dante estaba con Mario caminando por el centro, y se cruza a la Psicóloga. Ella era conocida de la familia y ésta le tira indirectas al amigo para que salgan , ya que a la Psicóloga le llamaba mucho la atención Mario (la Psicóloga puede ser Nati) Mariano

Revisión 4°S #Mario/MarianoDos

a-La psicóloga y Mariano se encontraron en el restaurante

-nunca pensé que vos eras así

La psicóloga y Mariano se encontraron en el restaurante

-nunca pensé que vos eras así, si te hubiese conocido desde antes no estuviera haciendo lo que estoy haciendo ahora..

Revisión 4°S #MientrasMásSeConocían

-me alegre, yo en este momento es todo lo contrario, en la empresa las cosas no andan nada bien- dijo él un poco angustiado.

La charla entre ellos siguió cada vez mejor, veían que mientras más se conocían tenían muchas cosas en común. [Valeee mario sale con Natalia mira la sexta escena](#)

~~-me alegre, yo en este momento es todo lo contrario, en la empresa las cosas no andan nada bien- dijo él un poco angustiado-o~~

~~La charla entre ellos siguió cada vez mejor, veían que mientras más se conocían tenían muchas cosas en común. Valeee [mario sale con Natalia mira la sexta escena](#)~~

Caso 4°T

Revisión 4°T- #NoHemosIncorporado

~~En nuestro corpus no hemos incorporado la opción del uso del condicional en prótasis por no haber encontrado ninguna en nuestro muestreo.~~

En nuestro corpus no hemos incorporado la opción del uso del condicional en prótasis por no haber encontrado ninguna en nuestro muestreo. malísimo!!!!!!!

~~En nuestro corpus no hemos incorporado la opción del uso del condicional en prótasis por no haber encontrado ninguna en nuestro muestreo. malísimo!!!!!!!~~

Revisión 4°T- #NoObstante

Realizamos, por lo tanto, un análisis de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación.

Realizamos, por lo tanto, un análisis de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación en determinados contextos.

No obstante ~~rRealizamos, por lo tanto, un análisis~~un enfoque de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación en determinados contextos.

No obstante ~~rRealizamos, por lo tanto,~~ un análisis de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación en determinados contextos sociales.

~~No obstante~~ ~~rRealizamos,~~ por lo tanto, un análisis de carácter funcionalista centrado en el sentido semántico de la variación en determinados contextos sociales.

Revisión 4ªT #RigorCientífico

El objetivo que perseguimos en ~~esta~~ presente investigación es ~~la realización de un relevante estudio~~ estadísticamente válido sobre las circunstancias que determinan la elección de una ~~determinada~~ variante por sobre otra ~~con el fin de demostrar la función que cumplen los contextos sociales en relación a las variables de uso.~~

El objetivo que perseguimos en la presente investigación es la realización de un estudio **con rigor científico** estadísticamente válido sobre las circunstancias que determinan la elección de una variante por sobre otra con el fin de demostrar la función que cumplen los contextos sociales en relación a las variables de uso.

El objetivo que perseguimos en la presente investigación es la realización de un estudio con rigor científico **que estadísticamente sea válido para el nuestro** análisis sobre las circunstancias que determinan la elección de una variante por sobre otra con el fin de demostrar la ~~función~~ **influencia** que cumplen los contextos sociales en relación a las variables de uso.

El objetivo que perseguimos en la presente investigación es la realización de un estudio ~~con rigor científico~~ que **resulte** estadísticamente ~~sea~~ válido para nuestro análisis sobre las circunstancias que determinan la elección de una variante por sobre otra con el fin de demostrar la ~~función~~ **influencia** que cumplen los contextos sociales en relación a las variables de uso.

Revisión 4ªT-# Reflexión

~~una mayor representación del fenómeno del lenguaje. Las preguntas elaboradas apuntan a la proyección de eventos futuros y a la figuración por parte de los entrevistados a situarse en distintos roles sociales.~~

una mayor representación del fenómeno del lenguaje **que pretendemos evaluar**. Las preguntas elaboradas apuntan a la proyección de eventos futuros y a la **reflexión figuración** por parte de los entrevistados a situarse en ~~distintaes~~ **funciones y roles** sociales.

~~pretendemos evaluar~~. Las preguntas elaboradas apuntan a la proyección de eventos futuros y a la **reflexión figuración** por parte de los entrevistados a situarse en ~~distintaes~~ **funciones y funciones y** roles sociales.

una mayor representación del fenómeno del lenguaje **que pretendemos evaluar**. Las preguntas elaboradas apuntan a la proyección de eventos futuros y a la **reflexión figuración** por parte de los entrevistados a situarse en distintas **funciones y roles** sociales.

Revisión 4°T #Influencia

El objetivo que perseguimos en ~~estala presente~~ investigación es ~~la realizaci3n de un releve estudio~~ estadisticamente v3lido sobre las circunstancias que determinan la elecci3n de una ~~determinada variante por~~ sobre otra ~~con el fin de demostrar la funci3n que cumplen los contextos sociales en relaci3n a las variables de uso.~~

El objetivo que perseguimos en la presente investigaci3n es la realizaci3n de un estudio con rigor cientifico que estadisticamente sea v3lido para el an3lisis sobre las circunstancias que determinan la elecci3n de una variante por sobre otra con el fin de demostrar la ~~funci3n~~ **influencia** que cumplen los contextos sociales en relaci3n a las variables de uso.

El objetivo que perseguimos en la presente investigaci3n es la realizaci3n de un estudio ~~con rigor cientifico~~ que ~~resulte~~ estadisticamente ~~sea~~ v3lido para nuestro an3lisis sobre las circunstancias que determinan la elecci3n de una variante por sobre otra con el fin de demostrar la funci3n ~~influencia~~ que cumplen los contextos sociales en relaci3n a las variables de uso.

Revisi3n 4°T- #LosContextosPosibles

Los contextos posibles que fueron relevados, contradicen el estudio de lavandera, ya que solo podemos observar enunciados en preterito del modo subjuntivo, sin ningun caso de uso del condicional. Sin poder afirmar por esto que los enunciados no se projeron por no encontrar el hablante contextos favorables a su uso o por conocimiento de la normativa que restringe este uso del condicional en protasis.

~~Los contextos posibles que fueron relevados, contradicen el estudio de lavandera, ya que solo podemos observar enunciados en preterito del modo subjuntivo, sin ningun caso de uso del condicional. Sin poder afirmar por esto que los enunciados no se projeron por no encontrar el hablante contextos favorables a su uso o por conocimiento de la normativa que restringe este uso del condicional en protasis.~~

En el contexto posible se ha manifestado la utilizaci3n predominante del subjuntivo imperfecto y la ausencia del uso del presente indicativo y el condicional.

~~En el contexto posible se ha manifestado la utilizaci3n predominante del subjuntivo imperfecto y la ausencia del uso del presente indicativo y el condicional.~~