

ARTÍCULO

TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios

Guadalupe Álvarez

gggalvarez@gmail.com, galvarez@ungs.edu.ar

Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

en el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural

Investigadora docente en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento

Lorena Bassa

l_bassa@yahoo.com.ar

Docente de Lengua del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes

Fecha de presentación: diciembre de 2012

Fecha de aceptación: abril de 2013

Fecha de publicación: julio de 2013

Cita recomendada

ÁLVAREZ, Guadalupe; BASSA, Lorena (2013). «TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.º 2. págs. 5-19. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-alvarez-bassa/v10n2-alvarez-bassa-es>>

<<http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v10i2.1740>>

ISSN 1698-580X

Resumen

En un estudio previo, publicado en esta misma revista, hemos observado que los blogs en español orientados a la comprensión y producción textual aún carecen de instrumentos y materiales que favorezcan los procesos cognitivos necesarios para la elaboración colaborativa de nuevos conocimientos. Frente a esta situación, en el presente artículo, analizamos un caso específico de uso de blogs de aula en una universidad argentina, en el cual se han puesto en práctica estrategias didácticas para favorecer el trabajo grupal en torno a las actividades de escritura. El análisis de este caso provee una base empírica relevante para reflexionar sobre el aprendizaje colaborativo en actividades de escritura en blogs.

Palabras clave

educación preuniversitaria, aprendizaje colaborativo, blogs, habilidades de escritura

ICTs and collaborative learning: a case study of a class blog for improving the writing skills of pre-university students

Abstract

In a previous study published in RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, we observed that blogs in Spanish aimed at textual comprehension and production still lacked the instruments and materials to foster the cognitive processes necessary for collaborative creation of new knowledge. Given that context, this article studies a specific case of using a class blog in an Argentinean university, in which didactic strategies to encourage group writing activities have been put into practice. This case study will provide an important empirical basis for reflection on collaborative learning in blog writing activities.

Keywords

pre-university education, collaborative learning, blogs, writing skills

1. Introducción

Con el advenimiento y constante desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han abierto nuevas posibilidades didácticas. Así, en el contexto universitario se han ido reconociendo las posibilidades de las nuevas tecnologías y las formas en que se pueden aprovechar, por lo cual se han incrementado los usos de la tecnología digital como soporte de la enseñanza y el aprendizaje (Litwin, 2001; Duart y Sangrà, 2001; Rodríguez Illera y Escofet Roig, 2004; Laurillard, 2010; Torres y Rama, 2010). En el área de la didáctica de la lectura y la escritura, por ejemplo, se han comenzado a explorar las alternativas tecnológicas a fin de ejercitar las habilidades en lectoescritura de los estudiantes (Álvarez, García y Qués, 2010). En este sentido, una de las herramientas más utilizadas es el blog de aula que, debido a sus particularidades, resulta especialmente efectivo para abordar las problemáticas de la lectura y la escritura (Reale, 2008): la economía, que exige al escritor precisión en sus intervenciones; el sistema de archivo, que permite a los estudiantes explorar cómo se desarrollan y conectan sus ideas a lo largo de un periodo de tiempo más o menos extenso; la retroalimentación,

que estimula la participación y la colaboración entre iguales; el uso de recursos multimedia, que abre la posibilidad de desarrollar destrezas en diversos lenguajes; la inmediatez en la publicación, que genera una rápida sensación de logro, y la participación activa, que extiende las posibilidades de aprendizaje más allá de las que ofrece el tiempo de clase. Es en este sentido en el que los blogs permiten superar, en cierta medida, la discontinuidad que impone el ritmo de trabajo durante el desarrollo de una materia, dado que entre una clase y otra suele existir un periodo extenso de tiempo, de al menos una semana.

Sin embargo, en un estudio previo (Álvarez, 2012), en el que hemos estudiado una serie de blogs en español (de México y Latinoamérica) que apuntan al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes universitarios, hemos realizado diversas observaciones que permiten deducir que no todas las características señaladas por Reale (2008) se explotan con la misma intensidad.

En particular, hemos notado que, en la mayoría de los blogs analizados, predominan los materiales y herramientas que apuntan a procesos de organización y gestión de la información, pero aún faltarían aquellos orientados a los procesos de gestión grupal del conocimiento. Así, se registra poca interacción entre los docentes y los estudiantes, y los estudiantes entre sí, y esta interacción se reduce a la resolución de problemáticas prácticas y puntuales de las clases. Aún faltarían, como propone Gros Salvat (2004), instrumentos y materiales que favorezcan los procesos cognitivos necesarios para la elaboración colaborativa de nuevos conocimientos.

Frente a esta situación, nos preguntamos cuáles podrían ser estrategias efectivas para favorecer el aprendizaje colaborativo (Dillenbourg 1999, 2002; Kreijns, Kirschner y Jochems, 2003; Stahl, Koschmann y Stuthers, 2006). A fin de elaborar una posible respuesta a este interrogante, analizamos un blog de aula utilizado en una universidad argentina en el cual se ponen en práctica estrategias didácticas para favorecer el trabajo grupal en torno a las actividades de escritura. Consideramos que este caso provee una base empírica relevante para reflexionar sobre el aprendizaje colaborativo en actividades de escritura en blogs y, sobre la base de esta reflexión, delinear sugerencias para favorecer este tipo de aprendizaje.

Así, antes de la presentación de este caso, queremos exponer qué entendemos por aprendizaje colaborativo y cuáles son sus particularidades en contextos de escritura colaborativa mediada tecnológicamente (Davoli, Monari y Severinson, 2009; Passig y Schwartz, 2007; Warschauer, 2007).

2. Sobre el aprendizaje colaborativo

El concepto de aprendizaje colaborativo aún se encuentra en permanente discusión. Diferentes investigadores siguen analizando cuáles son sus rasgos distintivos y sus posibles diferencias con la cooperación.

Algunos consideran que no existe una distinción tan clara entre ambos conceptos y que sus características comunes son más relevantes que sus diferencias. En este sentido, explican que, tanto en la colaboración como en la cooperación, se desarrolla la posibilidad de un aprendizaje activo, el rol de facilitador del docente, la enseñanza y el aprendizaje como experiencias compartidas, las responsabilidades de los estudiantes en el propio aprendizaje (Kreijns, Kirschner y Jochems, 2003).

Otros investigadores, en cambio, señalan diferencias entre los dos tipos de aprendizaje y se interesan por definir en profundidad el aprendizaje colaborativo.

Desde el aprendizaje colaborativo a través de la computadora, por ejemplo, Stahl, Koschmann y Stuthers (2006) distinguen dos formas de trabajo en grupo: la cooperación y la colaboración. De acuerdo con esta distinción, consideran que, al trabajar cooperativamente, los estudiantes resuelven las tareas de manera individual y luego combinan los resultados parciales en el producto final; mientras que, en el trabajo colaborativo, se comprometen con una tarea común, que es construida por todo el grupo. La tarea colaborativa se realiza mediante la negociación grupal de los significados y solo así el conocimiento se construye colaborativamente.

De manera similar, Dillenbourg (1999, 2002) explica que cooperación y colaboración se distinguen en función del grado de la división del trabajo. En la cooperación, los compañeros resuelven subtareas individualmente y luego ensamblan los resultados parciales en un resultado final (división de tareas de manera vertical). En cambio, en la colaboración, los compañeros realizan la tarea «juntos», aunque se presente cierta división de actividades de manera horizontal. De este modo, mientras que, en el primer caso, la división de tareas es más bien rígida, en el segundo, se puede presentar una distribución inestable, es decir, una división en la cual los roles se intercambian continuamente.

Es importante destacar que, según Dillenbourg (1999), el aprendizaje colaborativo no es ni un método ni un mecanismo, sino una suerte de contrato social que, cuando se da entre profesores y estudiantes, se vuelve un contrato didáctico.

De acuerdo con este concepto, una interacción colaborativa se define según diversos criterios: a) la interactividad; b) la sincronidad, que es relativa ya que, si una tecnología asincrónica se utiliza intensamente y propicia una mutua modelización, tiene un efecto sincrónico; c) la «negociabilidad», que en ocasiones se da cuando hay cierta ambigüedad en la tarea, por lo cual cierta dosis de aquella contribuye a la negociación y al establecimiento de acuerdos alrededor de ciertos conceptos (*grounding*), lo que favorece el aprendizaje. En este sentido, la efectividad del aprendizaje colaborativo depende de la composición del grupo, el ámbito de la comunicación y las características de la tarea.

En función de estos criterios, Dillenbourg (1999) considera que las probabilidades de que se generen interacciones colaborativas aumentan cuando se establecen las condiciones iniciales adecuadas (armar los grupos, establecer los problemas adecuados, usar el software apropiado, etc.) y cuando el docente ocupa el rol de facilitador realizando mínimas intervenciones pedagógicas para redireccionar el trabajo en equipo en un sentido productivo. Así, la colaboración puede ser promovida, de manera complementaria, ya sea estructurando el proceso colaborativo o, retroactivamente, regulando las interacciones (Dillenbourg, 2002).

Asimismo, para Kreijns, Kirschner y Jochems (2003), en contextos mediados por computadora, el aprendizaje colaborativo se puede promover a través de:

- 1) Uso de métodos de aprendizaje colaborativo que han resultado satisfactorios en contextos de formación presencial.

- 2) Construcción de interactividad, que representa el grado en que una tecnología permite la conexión de dos vías entre los participantes en función de la información por audio, vídeos, textos y gráficos.
- 3) Cambio de roles de instructores y estudiantes. En particular, sugieren desplazarse del aprendizaje centrado en el docente al centrado en el estudiante, de lo individual a lo grupal, de los grupos de aprendizaje continuo a los de aprendizaje asincrónico.
- 4) Incremento de la presencia social. En este sentido, cabe aclarar que, para los autores, uno de los obstáculos para el aprendizaje colaborativo está relacionado con la tendencia de los educadores a generar interacciones sociales solo en función de objetivos educativos. Para contrarrestar esta limitación, conviene promover los procesos vinculados con el conocimiento mutuo, el compromiso con las relaciones sociales, el desarrollo de la confianza y pertenencia, y la construcción de comunidades online.

De acuerdo con las observaciones anteriores, nos centraremos ahora en los estudios que han analizado las particularidades de la escritura colaborativa, particularmente en contextos tecnológicos.

2.1. El aprendizaje colaborativo y la escritura en contextos mediados tecnológicamente

La escritura es un proceso complejo ante el cual los estudiantes suelen presentar dificultades. Por este motivo, desde hace un tiempo, se vienen desarrollando diversas investigaciones orientadas a superar dichos obstáculos. Así, por ejemplo, se han explorado las potencialidades de la escritura colaborativa y la tutorización entre iguales, las cuales han revelado importantes beneficios en el marco de la producción textual (Yarrow y Topping, 2001). Por otra parte, en el contexto tecnológico actual, esta modalidad de producción colaborativa se ha visto influenciada por los cambios en materia de tecnologías de la escritura.

En este sentido, Warschauer (2007) explica que la comunicación sincrónica mediada por computadora, que tiene lugar entre los estudiantes, con tutor o sin él, se ha vuelto popular en las clases de composición en inglés debido a sus diferentes beneficios. Se ha mostrado, por ejemplo, que los estudiantes comienzan a controlar las discusiones en la medida en que pueden hablar entre ellos sin esperar el permiso del docente, y esto promueve la discusión y las relaciones colaborativas. De esta manera, los estudiantes se vuelven mejores escritores al contar con una audiencia y un propósito auténticos para escribir (Faigley, 1990). En este sentido, Warschauer (2007) destaca que el discurso electrónico, aunque no es la única forma de romper la discusión centrada en el docente, representa un modo efectivo para lograrlo.

En esta línea de pensamiento, Davoli, Monari y Severinson (2009) analizan el uso de tres plataformas educativas diferentes (Ping Pong, Blackboard y Moodle), en las cuales se trabaja la escritura colaborativa en situaciones de aprendizaje que combinan clases presenciales y educación a distancia.

Respecto de la escritura, los autores observan que el uso de las plataformas influencia (positiva o negativamente) la actitud de los estudiantes frente a la escritura. Los estudiantes afirman que su

escritura es no solo más formal, sino también más espontánea. Esta contradicción se vincula con el hecho de que el medio online es, a la vez, más público y también menos directo si se compara con una clase tradicional.

En cuanto a las tareas de comentario de los trabajos de los compañeros de una asignatura, los usuarios señalan una mayor dedicación de tiempo para esta actividad a través de las herramientas asincrónicas de las plataformas que en las clases presenciales. Por otra parte, algunos estudiantes manifiestan que es más fácil relacionarse mediante las plataformas, en particular para aquellos que son tímidos o que tienen alguna disminución (por ejemplo, visual). Además, algunos alumnos consideran que las interacciones en las plataformas son más «democráticas» que las de las clases presenciales ya que, en la plataforma, todos se pueden expresar y tienen igual importancia.

Por último, al usar la plataforma, el aprendizaje fue percibido como un proceso dinámico en el que el docente tiene un rol diferente del habitual. Esto avala la idea de que las metodologías de trabajo entre iguales colaboran con los modelos de educación en los que el pensamiento crítico (más que la autoridad) es la base del aprendizaje.

Passig y Schwartz (2007), por su parte, comparan la calidad de tareas de escritura académica realizadas de manera colaborativa tanto de manera presencial como en línea (utilizando, en este caso, las herramientas de GROOVE).

En la mayoría de los parámetros analizados, los resultados demuestran una mayor calidad en la escritura colaborativa en línea. Las diferencias comparativas más significativas se vinculan con aspectos relativos a la originalidad y a la maduración intelectual del escrito. El aspecto más destacadamente favorecido es el vinculado a la organización estructural de los textos, lo cual coincide con lo señalado en otros estudios (Goldberg, Russell y Cook, 2003). Parecería, entonces, que la tecnología de la escritura colaborativa en línea permite a los estudiantes crear un texto más coherente y consensuar las conclusiones sin la necesidad de una negociación tan sinuosa como en la presencialidad. También se establece una tendencia a realizar más borradores, lo cual mejora la calidad de la producción final.

3. Metodología

En consonancia con las cuestiones planteadas, la metodología de la investigación es de carácter netamente cualitativo y encuadrable en el método de estudio de casos (Vasilachis de Gialdino, 2007). En particular, llevamos a cabo un estudio de caso descriptivo, por lo que realizamos una amplia descripción del caso analizado.

Desde esta perspectiva, se plantean diferentes actividades y métodos organizados en dos fases fundamentales.

Por un lado, se recolectan datos relativos al diseño y la implementación de la experiencia mediante la observación participante y la entrevista al docente y a los estudiantes.

Por otro lado, se analizan los datos teniendo en consideración aspectos fundamentales del diseño de la propuesta, de su implementación y de sus resultados en función de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

El caso que se analiza corresponde al uso de blogs en dos comisiones (de aproximadamente cincuenta alumnos cada una) de una asignatura en la que se desarrollan distintas tareas de comprensión y producción de textos. Esta asignatura (Lengua) forma parte del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), ubicada en la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Su aprobación es requisito obligatorio para comenzar a cursar las diversas carreras que ofrece esta universidad. En particular, el caso analizado se centra en comisiones de ingresantes a carreras vinculadas con la ciencia y la tecnología. Esta experiencia ha sido realizada a lo largo de dos años consecutivos de estudios (2011 y 2012).

4. El uso de blog en un taller de lectoescritura

4.1. El diseño del blog de aula

Como ya se ha señalado, en esta asignatura preuniversitaria se abordan distintas consignas de producción de textos. Como espacio virtual de trabajo, complementario a las clases presenciales (de cinco horas semanales, distribuidas en dos encuentros semanales), se crea en 2011 un blog de aula para cada comisión de la asignatura.

La propuesta inicial del blog consiste en habilitar un espacio de materiales complementarios a la asignatura y una vía de comunicación continua con los alumnos (tanto de dudas puntuales como de información general). Para ello, se presenta en el blog información relativa a la asignatura (programa, bibliografía optativa, entre otros) y enlaces de consulta recomendada (a distintos diccionarios y a bibliotecas virtuales).

Por sus características como gestor de contenidos (*content management system*, CMS), la docente decide abrir los blogs en WordPress ya que ofrece distintas plantillas («páginas» en su propia terminología) que permiten organizar y clasificar jerárquicamente las entradas de un modo más complejo y variable que otros CMS (como por ejemplo, Blogspot o Blogger).

4.2. La implementación del blog de aula. La revisión individual, cooperativa y una tendencia hacia la reescritura colaborativa

En función de la interacción de los alumnos con y en el blog y de las tareas desarrolladas en él, se pueden distinguir analíticamente tres etapas en la implementación de este, siempre en estrecha articulación con las clases presenciales.

4.2.1. La revisión individual de la propia escritura

En una primera etapa, la docente decide publicar en el blog de aula distintas producciones de los alumnos que fueron resueltas satisfactoriamente de manera general (más allá de que tal vez presenten algunas cuestiones puntuales para revisar). La publicación se realiza de manera organizada en distintas carpetas que agrupan distintas resoluciones «modelo» a una consigna dada. Se trata de

consignas breves de escritura y, por lo tanto, compatibles con el formato de texto consecutivo de este espacio.

La publicación es indicada por la docente, previa marcación de qué elementos deben ser re-visitados y editados en el texto. El horizonte de la publicación, entonces, justifica (y motiva) que los estudiantes vuelvan sobre sus textos y los reescriban, tarea que «en papel» suele ser eludida por los alumnos ya que, en general, no le encuentran sentido.

El alcance de la revisión de los textos indicada, además, se amplía con las sucesivas publicaciones. Esto se debe al interés y el consiguiente resultado que la docente percibe de parte de los estudiantes en la tarea. De este modo, las correcciones de la profesora, en un primer momento, apuntan a la edición de aspectos ortográficos, de puntuación y de sintaxis (de nivel local) y, gradualmente, se expanden a aspectos más generales de estructuración, originalidad y precisión de los textos. Para ejemplificar, «Reescribir esta oración para evitar el mal uso del gerundio» es un caso de lo primero y «Reordenar la información del segundo y el tercer párrafo para lograr mayor claridad» de lo segundo.

En esta primera fase, entonces, el uso del blog logra profundizar la revisión de los textos, que se realiza individualmente y combinando el trabajo en papel y la publicación virtual. Es esta última, sin embargo, la que convierte a la reescritura en un objetivo educativo del que el alumno o la alumna se apropia.

Así, en conjunto, los alumnos logran posicionarse de manera más activa frente a la tarea de revisión (que suelen delegar enteramente en el docente), aunque vale mencionar que lo hacen a partir de las pautas de la profesora que funcionan como un «andamiaje» para esta tarea. Con todo, la revisión alcanza una amplitud poco frecuente «en papel». Así, la docente, en esta primera etapa, se ubica en un rol tradicional de guiar al alumno, que, sin embargo, logra, blog mediante, «hacerse cargo» de la reescritura de su propio texto.

4.2.2. La revisión cooperativa

Sin embargo, paulatinamente, el rol de la docente se va modificando y esto tiene que ver con que adquiere protagonismo la dinámica entre iguales en relación con la tarea de revisión en los blogs.

En esta etapa, la profesora continúa el trabajo de reescritura de las producciones propias pero la tarea propuesta difiere. En esta instancia, la docente publica los textos que los alumnos y alumnas ya revisaron conjuntamente con un comentario (que enfatiza los aspectos mejor logrados del texto) y una propuesta. Esta última se vincula con alguna de las dificultades que la profesora considera más frecuentes en la construcción de textos cohesivos y coherentes (por ejemplo, el uso de conectores para articular la respuesta y conformar un texto integrado y no distintos ítems aislados).

De este modo, la docente propone consignas de modificación, completación y reescritura de fragmentos de los textos. A modo de ejemplo, se mencionan las siguientes propuestas: «Cambiar los conectores subrayados por otros equivalentes»; «Reformular el tema del texto fuente sin repetir tan literalmente su título» y «Agregar conectores en los espacios en blanco (_____)». Así, las respuestas a estas consignas de reescritura se publican a continuación de las entradas de los textos «originales» y funcionan, entonces, como versiones revisadas de estos.

La tarea pautada, entonces, es realizada por un alumno (que no puede ser el mismo autor del texto) que cumple con el papel de editor. El texto publicado, entonces, pasa a tener un autor (que ya realizó una corrección individual de su propio texto) y un editor que debe mejorar cierto aspecto del texto.

Posteriormente, el autor debe evaluar, a su vez, si las ediciones realizadas son productivas o no. Así, se da lugar a una tarea compartida entre la pareja (autor – editor): discutir la adecuación, precisión y claridad de las reescrituras hechas.

Consideramos que, en este tipo de actividad, por lo tanto, la revisión se realiza de manera cooperativa y ambos alumnos trabajan en pos de un objetivo común (la revisión de un texto que funciona como respuesta a una consigna), aunque cabe señalar que cada miembro participa desde un rol diferenciado: autor o editor.

En cuanto al papel del docente, en esta etapa podemos señalar que se limita a indicar qué aspectos particulares deben ser revisados pero desplaza más responsabilidad de la tarea a la pareja involucrada en la reescritura que debe discutir y argumentar respecto de las decisiones tomadas en relación con el texto.

4.2.3. Hacia una revisión colaborativa

Finalmente, se distingue una tercera etapa en la implementación de los blogs. Esta se diferencia de las anteriores en que las propuestas de revisión de los textos son más globales y suponen un trabajo de reorganización y rearmado de estos, en general, sobre la base de más de un texto ya publicado en el blog. En otras palabras, son consignas de un mayor alcance de revisión que proponen una reescritura global de las producciones.

Esto se puede ejemplificar con una de las consignas de escritura, propuesta en relación con el concepto de *paratexto*. La consigna de producción, entonces, es escribir la contracubierta de un libro de no ficción sobre la base de una serie acotada de datos acerca de este (título, subtítulo, autor, editorial, colección, etc.).

Para abordar esta tarea, la docente propone una reescritura en «collage» que combina más de un texto ya publicado en los blogs. Así, el paratexto de cada uno de los libros debe ser reescrito por dos o tres alumnos que para ello disponen como insumo de las contracubiertas escritas por otros compañeros. La profesora apunta a que los alumnos seleccionen los fragmentos más «eficaces» de cada producción para, luego, reordenarlos. En el blog, la docente propone a cada subgrupo, por caso, «Recombinar los fragmentos de al menos dos contracubiertas sobre el mismo libro para cumplir las funciones puntuales previamente planificadas».

Esta tarea supone que los distintos alumnos que trabajan sobre un mismo libro tienen que realizar distintas operaciones y discutir las y consensuarlas con sus compañeros. Es decir, deben acordar y justificar qué fragmentos seleccionar, proponer diversos ordenamientos, discutir cuál de las propuestas es más satisfactoria, etc. Como parte de la consigna, la profesora indica que las intervenciones deben estar argumentadas con claridad.

De las interacciones entre los alumnos, es interesante señalar que se presenta una discusión sobre el significado de algunos conceptos que se suelen usar para calificar la escritura. En este sentido, los

alumnos intentan explicarse mutuamente y en sus propios términos cómo se logra mayor claridad o cómo se logra mayor eficacia persuasiva, por ejemplo.

Por lo expuesto, entendemos que en esta tercera etapa hay una tendencia (seguramente más potenciable) a la realización de una reescritura colaborativa de un texto. Esto se debe a que los subgrupos no solo emprenden una tarea en común (como en la etapa dos) sino que las tareas de sus miembros no están rígidamente establecidas. Todos los integrantes son escritores y revisores, en simultáneo o de manera sucesiva (pero de manera intercambiable). El rol del docente se limita a la formulación de la consigna y de cómo abordarla. Asimismo, la negociación de los significados puestos en juego en la actividad (otro rasgo propio de la colaboración) también estuvo presente en este tipo de consignas; al menos, en algunos subgrupos.

Teniendo en cuenta que el blog es una tecnología asincrónica, la dinámica antes descrita se da, principalmente, entre aquellos subgrupos que participan del espacio diariamente. Por el contrario, en aquellos que la usan esporádicamente, las discusiones no llegan a alcanzar un nivel de consenso justificado, sino que se limitan más a publicar lo que cada uno de sus integrantes haría.

En suma, podemos establecer que el diseño del blog varía a lo largo del curso y que se aprovecha el espacio virtual para la reescritura de las producciones de los alumnos a través de distintas dinámicas: primero, la revisión individual; luego, la cooperación y, finalmente, se crean las condiciones para que en algunos casos surja la colaboración entre iguales. Vale mencionar, asimismo, que las distintas etapas que se analizan de manera independiente, en realidad, se «acumulan» en el blog a lo largo del curso y configuran distintos recorridos dentro del blog. Sin embargo, la descripción detallada de cada una de ellas contribuye a examinar la interacción entre iguales y el rol docente que cada una genera.

4.3. Alcances y limitaciones del uso del blog

A partir de la experiencia analizada y de las entrevistas realizadas tanto a la docente como a los alumnos, se pueden realizar distintas evaluaciones del uso de blogs para abordar la revisión de textos.

Las potencialidades del uso de este espacio virtual se vinculan con su efecto motivador y con su capacidad de abordar aspectos de la escritura generalmente más arduos de trabajar en las clases presenciales: la revisión del texto propio y la composición colaborativa de un escrito, que supone la explicitación de ciertas conceptualizaciones surgidas de la tarea. Evidentemente, todos estos aspectos están estrechamente imbricados.

En cuanto a cómo se incorpora el uso del blog en estos cursos, tanto los alumnos como la docente observan que su implementación tuvo un efecto motivador (aunque de modo no uniforme entre los alumnos). Por un lado, la profesora destaca que no solo hubo una muy activa participación en el espacio virtual sino que, además, ella atribuye al blog una mayor predisposición –en las clases presenciales– al trabajo entre iguales y una mayor fluidez y precisión para conceptualizar la escritura.

Por su parte, los alumnos señalan su utilidad para profundizar lo trabajado en clase y subrayan su productividad como fuente colectiva de material de estudio para las evaluaciones. En efecto, los registros más cuantiosos de ingreso a los blogs suceden la semana previa a cada uno de los exámenes parciales.

En relación con el desarrollo de las habilidades de escritura, como ya se señaló, son dos las principales potencialidades que se observan. En primer lugar, es preciso reconocer lo que tiene que ver con haber podido abordar la revisión de las propias producciones de los alumnos. En este sentido, es destacable la posibilidad de considerar aspectos más integrales de cohesión y coherencia en la revisión de los textos. Al respecto, Hayes (1996) plantea que probablemente los escritores novatos no incluyen en su *estructura de control* el prestar atención a los problemas globales y aclara que esta estructura de control puede ser modificada. En esta dirección, entendemos, apuntan las consignas de reescritura de los blogs que configuran una guía de revisión que habilita que esta tarea se realice con un mayor alcance.

Por otro lado, como se intentó demostrar en el apartado 4.2, la secuencia de tareas planteadas en torno a la revisión permite una progresión de lo individual a lo cooperativo y, en ocasiones, a lo colaborativo. Esta progresión se direcciona hacia un aprendizaje del proceso de revisión de la escritura en el que, por un lado, los alumnos adquieren paulatinamente mayor autonomía y, por otro, las interacciones entre iguales asumen mayor protagonismo. El rol del docente se reconfigura, correspondientemente, y pierde su lugar central de guía para reubicarse como un facilitador más periférico. Habría que seguir estudiando, igualmente, los modos más eficaces para lograr una revisión colaborativa de mayor profundidad y que incluya a todos los alumnos involucrados.

Resta mencionar, asimismo, los diversos aspectos que quedan por resolver y potenciar en los blogs de aula. Por su parte, los alumnos demandan materiales audiovisuales y archivos que resuman y expongan los contenidos explicados en las clases presenciales. Desde la perspectiva de la docente, empero, la inclusión de esta clase de contenidos en el blog tensiona la concepción de presencialidad, por lo menos, según como es concebida por la cátedra hasta el momento, es decir, como condición obligatoria para la acreditación de haber seguido el curso.

5. A modo de cierre

De acuerdo con lo descrito, en la experiencia analizada se logra, al menos de manera incipiente, explorar la posibilidad de un recorrido de aprendizaje que va desde lo individual a lo colaborativo. En esta experiencia se ha observado que, respecto específicamente al desarrollo de las habilidades de escritura, parece ser importante la transición desde una instancia individual a una aproximación de construcción cooperativa y colaborativa.

Esto se vincula, probablemente, a que los alumnos solo experimentaron en sus trayectorias educativas aprendizajes centrados en el docente que relegan las interacciones entre iguales. Por lo tanto, para poder establecer el *contrato didáctico* (Dillenbourg, 1999) que supone un abordaje cooperativo o colaborativo de una tarea, parece ser eficaz partir de lo ya conocido para paulatinamente avanzar hacia una dinámica inédita. En este sentido, argumenta Warschauer (2007) que los espacios virtuales contribuyen a descentrar el rol del docente en el aprendizaje.

En relación con las estrategias de enseñanza que, entendemos, promueven la construcción del conocimiento de manera colaborativa, es posible analizar la estructura de las tareas progresivamente

propuestas. Estas presentan una gradación en relación con la autonomía requerida del alumno y con los aspectos compartidos de la tarea. En la segunda etapa de esta experiencia, los compañeros comparten objetivos comunes, mientras que en la tercera etapa, para alcanzar la colaboración se deben poder compartir no solo objetivos sino también roles y conceptualizaciones. En este último caso, cobra relevancia la negociación acerca de ciertas nociones (Dillenbourg, 1999) que, vale destacar, son reflexiones conceptuales que parten de saberes procedimentales.

De esta manera, los blogs de aula, por sus características técnicas de fácil actualización e interactividad, se convierten en productivos al funcionar como espacios dinámicos que no se estructuran alrededor de un diseño único o un solo tipo de tarea propuesta sino que las combinan y varían en función de las necesidades didácticas del grupo.

En este sentido, en esta experiencia, se evidencia el círculo hermenéutico (Davoli, Monari y Severinson, 2009) que se puede generar entre educación y tecnología. Así, se retroalimentan la herramienta virtual con la necesidad pedagógica de abordar la revisión colaborativa de textos.

En cuanto al uso de los blogs para desarrollar habilidades de escritura, quedan por profundizar distintos recursos no verbales (vídeos, imágenes, animaciones, etc.) y la inclusión de otros sitios y programas para resolver las consignas propuestas (Álvarez, 2012).

Teniendo en cuenta, entonces, la especificidad de los saberes disciplinares y la relevancia de la intervención pedagógica docente (guiada por necesidades de aprendizaje de los grupos) faltaría aún explorar (de manera teórica y práctica) en qué medida esta experiencia de desarrollo de las habilidades de escritura en los blogs puede extrapolarse a otros contenidos educativos.

Bibliografía

ÁLVAREZ, Guadalupe (2012). «Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 9, núm. 2, pág. 3-17. UOC. [Fecha de consulta: 19 de diciembre de 2012].

<http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/10/guadalupe_article_esp.pdf>

ÁLVAREZ, Guadalupe; GARCÍA, Mónica; QUÉS, María Elena (2010). «Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la Lengua. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios» [artículo en línea]. *Revista Q*. Vol. 5, núm. 9, pág. 1-24. Universidad Pontificia Bolivariana. [Fecha de consulta: 19 de diciembre de 2012].

<<http://revistaq.upb.edu.co/articulos/ver/343>>

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 389 pág.

Davoli, Paolo; MONARI, Matteo; Severinson, Kerstin (2009). «Peer Activities on Web-Learning Platforms. Impact on Collaborative Writing and Usability Issues». *Education and Information Technologies*. Vol. 14, núm. 3, pág. 229-254.

<<http://dx.doi.org/10.1007/s10639-008-9080-x>>

- Dillenbourg, Pierre (2002). «Over-scripting CSCL: The Risks of Blending Collaborative Learning with Instructional Design». En: Paul A. Kirschner (ed.). *Three Worlds of CSCL: Can we Support CSCL?*. Herleen Open Universiteit: Nederland. Pág. 61-92.
- Dillenbourg, Pierre (1999). «What do you mean by collaborative learning?». En P. Dillenbourg (ed.). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier. Pág. 1-19.
- DUART, Josep; SANGRÀ, Albert (comp.) (2001). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Editorial Gedisa. 253 pág.
- Faigley, Lester (1990). «Subverting the electronic workbook: Teaching writing using networked computers». En: D. Baker, M. Monenberg (eds.). *The writing teacher as researcher: Essays in the theory and practice of class-based research* Portsmouth, NH: Heinemann. Pág. 290-311.
- Goldberg, Amie; Russell, Michael; Cook, Abigail (2003). «The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-Analysis of Studies from 1992 to 2002». *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*. Vol. 2, núm. 1, pág. 1-52.
- GROS SALVAT, Begoña (2004). «La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades» [artículo en línea]. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Núm. 5. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: 1 de diciembre de 2012].
<http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm>
- HAYES, John (1996). «A new model of cognition and affect in writing». En *The Science of Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kreijns, Karel; Kirschner, Paul A.; Jochems, Win (2003). «Identifying the Pitfalls for Social Interaction in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: a Review of the Research». *Computers in Human Behavior*. Núm. 19, pág. 335-353.
<[http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00057-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00057-2)>
- LAURILLARD, Diana (2010). «Effective Use of Technology in Teaching and Learning in HE». *International Encyclopedia of Education*. Vol. 4, pág. 419-426.
<<http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00867-8>>
- LITWIN, Edith (2001). «Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad» [artículo en línea]. Universidad de Buenos Aires. [Fecha de consulta: 9 de diciembre de 2012].
<<http://www.litwin.com.ar/site/Articulos2.asp>>
- Passig, David; Schwartz, Gali (2007). «Collaborative Writing: Online versus Frontal». *International Journal on e-Learning*. Vol. 6, núm. 3, pág. 395-412.
- REALE, Analía (2008). «Sabía que me gustaba escribir pero nunca pensé que fuera para tanto». Sobre la eficacia de bitácoras y diarios de escritor en el Taller de Expresión I. Jornadas Académicas 2008 «Producir teoría, pensar las prácticas». Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis; ESCOFET ROIG, Anna (2004). «La enseñanza virtual en la universidad: balance de diez años». Ponencia en la *Conferencia ELAC*. México: UAM.
- Stahl, Gerry; Koschmann, Timothy; Suthers, Dan (2006). «Computer-supported collaborative learning: An historical perspective». En: *Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Pág. 409-426.
- TORRES, Patricia; RAMA, Carlos (2010). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe*. Santa Catarina: Editora Unisul. 227 pág.

- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2007). *Estrategias de una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa. 277 pág.
- Warschauer, Mark (2007). «Technology and Writing». En: Chris Davison, Jim Cummins (eds.). *The International Handbook of English Language Teaching*, Norwell, Springer. Pág. 907-912.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_60>
- Yarrow, Fiona; Topping, Keith J. (2001). «Collaborative Writing: The Effects of Metacognitive Prompting and Structured Peer Interaction». *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 71, núm. 2, pág. 261-282.
<<http://dx.doi.org/10.1348/000709901158514>>

Sobre las autoras

Guadalupe Álvarez

gggalvarez@gmail.com, galvarez@ungs.edu.ar

Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural

Investigadora docente en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento

Es doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Actualmente trabaja como investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, y también como investigadora docente en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Está interesada en investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje, particularmente en ámbitos universitarios. Actualmente, estudia los modos de potenciar los usos de las tecnologías digitales a fin de facilitar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIAFIC-CONICET)

Lacroze 2100

C1426CPS – Capital Federal

Argentina

Lorena Bassa

l_bassa@yahoo.com.ar

Docente de Lengua del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes

Es profesora en Letras (Universidad de Buenos Aires) y diplomada superior en Lectura, Escritura y Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Actualmente trabaja como docente de Lengua del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), del Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) de la Universidad Nacional de General Sarmiento y del Taller de Lectura y Escritura del Ciclo Inicial de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Su experiencia docente en el nivel preuniversitario y universitario la lleva a interesarse por el uso de diversas tecnologías en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior.

Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH- UNGS)

Juan María Gutiérrez 1150

1613 Los Polvorines

Buenos Aires

Argentina



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>