

## **El cementerio de automóviles de Fernando Arrabal en escena<sup>1</sup>**

*El cementerio de automóviles* by Fernando Arrabal on stage

ROCÍO GARCÍA ESTEBAN

Universidad de Granada

*España*

rogarciaesteban@gmail.com

(Recibido: 29-04-2022;  
aceptado: 10-03-2023)

Resumen. En este trabajo se analiza *El cementerio de automóviles* de Fernando Arrabal, una de sus obras teatrales más destacadas. El objetivo principal es acercar su obra al espectador actual, pues el dramaturgo fue uno de los escritores prohibidos durante la dictadura franquista. Además, su exilio a Francia provocó que su teatro triunfase alrededor del mundo menos en España. Por este motivo, parte del público español actual desconoce su obra. Incluso, en el ámbito de la educación secundaria sus obras no son estudiadas. Su labor ha sido imprescindible para la evolución del teatro, pero todavía sigue sin ser valorado dentro de la literatura española. Por ello, en este estudio primero se exponen los datos más importantes de su teatro. Seguidamente y a modo de muestra, se estudia el texto y los personajes de dicha obra. Por último, se analiza su puesta en escena, ya que la mejor forma de entender el teatro es viéndolo representado. Esta es la gran innovación de esta investigación. Para ello, la metodología empleada ha sido la del análisis semiótico.

Palabras clave: *Representación teatral; semiótica; teatro contemporáneo; Fernando Arrabal; análisis literario.*

Abstract. This study analyses *El cementerio de automóviles* by Fernando Arrabal, one of his most outstanding plays. The main objective is to bring his plays closer to the current audience. The dramatist was one of the writers who was banned during Franco's dictatorship. Additionally, his exile to France made his plays successful all around the world, except in Spain. For this reason, part of the current Spanish audience does not know of his work. Additionally, his plays aren't studied in the context of secondary education. His work has been essential for the evolution of theatre, but it is not valued in Spanish literature as of yet. Therefore, in this study the most important information of his theatre is shown following a semiotic analysis methodology. Next, the text and the characters of that play are studied, as an example. Finally, his staging is analyzed, as the best way to understand drama is to watch it performed. That is the great innovation of this investigation.

Keywords: *Theatrical performances; semiology; contemporary theatre; Fernando Arrabal; literary analysis.*

<sup>1</sup> Para citar este artículo: García Esteban, Rocío (2023). *El cementerio de automóviles* de Fernando Arrabal en escena. *Álabe* 28. DOI: 10.25115/álabe28.8264

## 1. Introducción

Con el siguiente trabajo se pretende estudiar una de las obras teatrales más importantes del dramaturgo Fernando Arrabal. Su teatro se vio perjudicado debido a su exilio y a su posterior prohibición en España. Como consecuencia a este prolongado veto oficial se propagó “un miedo atroz a dar cabida a su teatro incluso en los circuitos más alternativos” (Santos Sánchez, 2014b: 5). Por tanto, los escenarios y la sociedad española se perdieron unas obras imprescindibles para el teatro. Así, mientras su obra triunfaba en el extranjero, en España se desconocía. Desafortunadamente, en la actualidad, la situación no ha cambiado. Es más, incluso en el ámbito académico tampoco se le ha otorgado la importancia que se les concede a otras grandes figuras de la literatura española y mundial.

Por tanto, el objetivo de este estudio es acercar al público actual su obra para conseguir así su aceptación. Como la mejor forma de comprender el teatro es viéndolo representado, se realizará un análisis de una puesta en escena. Esta es la gran aportación de este trabajo. En concreto, se hará una novedosa lectura de la representación de *El cementerio de automóviles* dirigida por Juan Carlos Pérez de la Fuente en el año 2001. La elección de esta representación no solo se debe a que tuvo una buena acogida por parte del público, sino que además es accesible porque se encuentra disponible online en la página web del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música.

La metodología principal empleada en esta investigación es la semiótica teatral. El manual que se ha seguido como guía para clasificar y definir los signos teatrales es *Semiótica del teatro* de Erika Fischer-Lichte, la cual es una de las investigaciones más importantes dentro de este campo. La autora defiende que el teatro es “un conjunto específico de signos que interpretan a otros signos de los distintos sistemas culturales” (Fischer-Lichte, 1999: 238-239), los cuales deben ser descifrados. La única forma de hacerlo es examinando la puesta en escena porque “la relación de signos de la representación sólo tiene existencia en el proceso de su producción y por lo tanto sólo puede ser recibida en el curso de este proceso” (Fischer-Lichte, 1999: 26).

## 2. Fernando Arrabal

El escritor Fernando Arrabal (Melilla, 1932) es un artista polifacético principalmente reconocido por sus obras teatrales, aunque ha cultivado otros géneros literarios como la novela, la poesía y el ensayo. E incluso, otras artes como el cine y la pintura. A pesar de esta variedad, su producción artística está conectada entre sí porque en ella plasma sus vivencias e inquietudes personales. Como el propio Arrabal declara: “yo no hablo de mí en mis obras de teatro; hablo de mis fantasmas” (Berenguer, 1984: 27). El principal problema que lo atormenta desde muy temprana edad es la guerra civil española. Al inicio de la guerra, su padre, que era teniente del ejército, fue condenado a muerte por los golpistas debido a sus ideales republicanos. Aunque se le acaba conmutando la pena por

la cadena perpetua, Arrabal no vuelve a verlo, debido a que este huye de la cárcel (RTVE, 2015). Mientras, Arrabal se traslada a Ciudad Rodrigo (Salamanca) junto a su madre y sus hermanos. Este territorio estará reflejado en su obra. Hasta que en el año 1940, se mudan definitivamente a Madrid. Durante su adolescencia, se va a rebelar continuamente contra su madre porque la culpa de la desaparición del padre. Tanto esta rivalidad como la desazón provocada por la ausencia del padre, constituyen dos de sus fuentes principales de inspiración. La estricta educación católica que recibió durante estos años también se verá reflejada en sus escritos.

A partir de los años 50, empieza a escribir sus primeras obras teatrales y a cultivar su conocimiento literario y artístico con las visitas al Ateneo de Madrid. Mantiene una estrecha relación con el grupo de los postistas a los que les enseña sus primeros escritos y de los que aprende que el arte se debe entender como un juego porque es el único medio con el que se puede liberar el subconsciente (Pujante González, 2002: 153). En 1954, sus intereses lo llevan a viajar a París, que en ese momento era el foco cultural de Europa. Allí se reunían los artistas que buscaban “la libertad para su trabajo y poder vivir su inconformismo sin estar obsesionados por la necesidad de mirar por encima de sus hombros para ver cuál de sus vecinos se escandaliza” (Esslin, 1966: 17). Teniendo muy presente las dificultades que existían en España para expresarse libremente, Arrabal solicita “una beca de tres meses para cursar estudios de creación teatral en París” (Montero, 2004: 1). Su estancia se prolonga debido a unos problemas de salud, pues enferma de tuberculosis y permanece ingresado en un hospital una temporada. Después de esto, decide mudarse definitivamente a París, motivado también por Luce Moreau con la que se casará posteriormente.

Durante los años 60, se empieza a familiarizar con las corrientes artísticas que se estaban cultivando en París, lo que le genera unas nuevas inquietudes. Este proceso de continuos descubrimientos culmina con su madurez teatral. El principal movimiento artístico que influyó en él fue el surrealismo. Es más, fue miembro del Círculo de Bretón dirigido por André Bretón, el fundador del movimiento. Allí, conoce a los artistas Alejandro Jodorowsky y Roland Topor con los que entabla una gran amistad. Aunque el grupo surrealista destacaba por ser ajeno a cualquier dogma político o literario y defendía la libertad creadora, se dieron cuenta que no era así. Como declara Arrabal: “Mi gran sorpresa, al entrar en el grupo fue la de encontrarme con una estructura bloqueada.” A Bretón “había cosas que le agradaban y que, en consecuencia, se podían hacer; y, al mismo tiempo, otras que no le agradaban y que estaban prohibidas”. (Torres Monreal, 1986: 17). Por tanto, abandonan el grupo y fundan en 1963 su propio movimiento: el Pánico. El nombre está inspirado en el dios griego Pan, un sátiro que vive en la naturaleza y divierte y aterriza a la población a partes iguales. Además, se le relaciona con un carácter travieso y lascivo. El Pánico es entendido como un “concepto de la vida, un arte de vivir basado en dos pilares que explican el universo y el hombre: el azar (lo que hay hasta el presente) y la confusión (lo que hay a partir del presente)” (Hernández, 2004: 8). Para desvincularse de los surrealistas experimentaban “un espíritu de protesta contra la historia y los regí-

menes políticos y sociales que les ha tocado vivir” (Pujante González, 2002: 167). Una de las principales novedades fueron las veladas pánicas donde se presentaban obras teatrales escritas previamente y “otras de desarrollo imprevisible, donde ciertas acciones, con meros fines estéticos, buscaban lograr un gran impacto con su puesta en escena”. Así, se empezaron a representar “prácticas que estaban vetadas en los escenarios: fornicar, orinar, excretar o comer y beber” (Torre, 2019: 226-229).

Otro acontecimiento que lo marcó fue su estancia en la cárcel de La Manga (Murcia) en 1967. En Madrid, durante la firma de ejemplares en la presentación de uno de sus libros, “un joven le pidió una dedicatoria pánica blasfematoria, muy fuerte” (Berenguer, 1992a: 135). Ante esta petición, Arrabal le escribió: “Me cago en Dios, en la Patria y en todo lo demás” (Berenguer, 1996: 123). Las autoridades franquistas lo encarcelaron porque consideraron esa dedicatoria un ataque directo hacia el régimen. Tras quince días, queda en libertad gracias a las protestas que se realizaron fuera del país y que estuvieron lideradas por sus amigos escritores. Aun así, no queda impune, ya que el régimen, que nunca había sido afín al autor, lo considera extremadamente peligroso y “le otorgan el título de *persona non grata*” (Montero, 2004: 1), es decir, se le prohíbe volver a España. Como consecuencia, la difusión de su obra se ve dañada, ya que la censura se vuelve menos permisible y no logra formar parte de la cartelera del momento. Cuando se implanta la democracia, el veto desaparece pero el dramaturgo decide no regresar porque considera que “no es decente para él volver a pisar tierra de España, de una manera pública y notoria, mientras siga habiendo presos políticos en las cárceles del Estado posfranquista” (Berenguer, 1996: 127). Por tanto, sigue residiendo en París hasta la actualidad. Aun así, ha confesado que el sentimiento de añoranza por vivir en su país sigue estando presente:

Vivo bien en París, vivo bien en Madrid. Pero, ya le digo, sueño con volver. Lo que ocurre es que los escritores no ganan dinero porque son poco conocidos. [...] Yo sueño con España. Sueño con España cada día. Pero hay que tener en cuenta todo. En París tengo aquellas cosas que necesito: las reuniones de patafísica, las reuniones pánicas, el café del surrealismo... Cosas que no se pueden conseguir con dinero. (Mayoral, 2020)

### 3. El teatro de Fernando Arrabal

Fernando Arrabal entiende el teatro como el único medio con el que comunicar sus “visiones interiores, sueños y obsesiones” (Polo de Bernabé, 1979: 130) y con el que puede rebelarse contra el mundo en el que vive para cambiarlo. Se le ha considerado un escritor rebelde y provocador porque no ha respetado los tabúes que existían en la sociedad en ese momento y siempre se ha dirigido a lo que era intocable (Montero, 1980: 12). A su vez, esto le ha permitido ser un autor universal y atemporal, porque plasma los temas, problemas, inquietudes..., que afectan por igual al ser humano. Uno de sus objetivos es

mostrar “la miseria de la condición humana” (Mayor Zaragoza, 1992: 75) porque “el teatro [...] debe reflejar el caos y la confusión de la vida” (Torres Monreal, 1997: 8).

El espacio en el que sitúa la acción de sus obras suele ser hostil y entra en conflicto con los personajes, pero no aparecen localizaciones concretas, lo cual favorece la universalidad. Este ambiente hace que los personajes, que tienen un nombre inventado, sean seres inadaptados y marginados. Además, se expresan con un lenguaje *naif* cargado “de las muletillas, tics, y recurrencias propias del lenguaje infantil y adolescente” (Torres Monreal, 1997: 9) que les dificulta relacionarse con la sociedad. Al conectar los personajes infantiles con el mundo adulto, “logra un efecto tragicómico y hondo, revelando el verdadero contenido de las emociones adultas” (Esslin, 1966: 204). Todo ello, se presenta a través del humor y la ironía, que son esenciales en su obra y que están ligados al absurdo, es decir, “lo desprovisto de propósito” que al estar “separado de sus raíces religiosas, metafísicas y trascendentales” las acciones del hombre “se transforman en algo falto de sentido, absurdo, inútil” (Esslin, 1966: 15). Gracias a esto, consigue presentar “el relato trágico de las masacres, las torturas, las perversiones y las vejaciones de las que fue testigo horrorizado” (Mayor Zaragoza, 1992: 75). También, usa la ceremonia, es decir, “la secuencia, o serie de secuencias, cuyos elementos se ordenan según un ritual instituido previamente estableciendo un modo de comunicación en el que las significaciones primarias se ven espontáneamente trascendidas en un plano simbólico” (Torres Monreal, 1997: 11). Dentro de estos ritos, destacan el de la sangre, el de la muerte y el del sueño.

#### 4. El cementerio de automóviles

Fernando Arrabal escribió *El cementerio de automóviles* en el año 1956 mientras permanecía convaleciente en el hospital. Por eso, no se publicó hasta un año después. Su producción artística pasa por diferentes periodos, en concreto, esta pieza está incluida dentro de su primera etapa y además, es considerada la más importante de este ciclo. Lo principal de este periodo es que crea universos cerrados donde los personajes infantilizados se encuentran encerrados y rodeados de objetos degradados (Berenguer, 1992b: 12). Aquí, el dramaturgo emprende “una lucha personal contra toda la represión que los regímenes autoritarios [...] impusieron en su entorno social y cultural más inmediato” (Pujante González, 2020: 552). En *El cementerio de automóviles*, el tema central se basa en un cuestionamiento sobre la educación católica que recibió. Así, realiza una “re-escenificación de la pasión y muerte de Cristo” (Taylor, 2009: 29). Este nuevo enfoque se percibe en la ubicación de la historia, ya que transcurre en un desguace de coches que son utilizados como habitaciones de hotel. Por tanto, “el conflicto se genera en una sociedad en desintegración” donde los personajes se ven “forzados a vivir en un mundo inhabitable” (Taylor, 2009: 24). El autor, mostrando esta sociedad residual consigue atacar también el sistema actual basado en el consumismo.

En cuanto al hilo principal de la historia, se muestra el deseo de Emanu, Topé y Foder, tres amigos que son músicos de jazz, por entretener la vida de los habitantes de

ese cementerio de automóviles por medio de la música. Como consecuencia, huyen de la policía todo el tiempo, ya que en ese lugar está prohibida su práctica. En la sociedad que aquí se presenta, “la fuerza carnavalesca del baile es demasiado peligrosa para el orden de una sociedad opresiva” (Grzesiak, 2014: 314). La historia concluye cuando Emanu es apresado, castigado y crucificado sobre una bicicleta, ya que este personaje encarna esa figura peligrosa para el sistema porque irrumpe en él y lo quiere cambiar. Por eso, “los policías se ven obligados a eliminarlo” (Grzesiak, 2014: 315). Simultáneamente, van sucediendo otras acciones en las que intervienen el resto de personajes, las cuales se encuentran vinculadas a la pasión de Cristo como la última cena o la traición de Judas. Pero aunque las referencias a este son evidentes, la divinidad no se muestra como tal porque el autor decide presentar “al personaje histórico de Jesús despojado de su carácter divino” (Berenguer y Berenguer, 1979: 106) convirtiéndolo en un personaje terrenal, por lo que la posibilidad de resurrección desaparece. Todas estas acciones transcurren en una noche.

El autor es consciente de que “los signos de la tradición española rezuman sangre, tortura e intolerancia” (Torres Monreal, 2009: 52) y los ataca. En este caso, el objetivo directo es “la divinidad concebida a la manera española, terrible, sangrienta” (Berenguer y Berenguer, 1979: 106) no la religión cristiana. Por eso, Emanu no solo es detenido sino que además es apaleado por los policías y asesinado de forma violenta y macabra. Con esto, “la muerte de Emanu, aunque no comporte riesgo social, adquiere enormes proporciones ya que al matarle la sociedad elimina su mejor parte, la aspiración al bien” (Taylor, 2009: 31). Aun así, parece que el resto de personajes no se preocupa tanto por aspirar a él, porque cuando amanece todo transcurre de forma natural, nadie parece echarlo en falta.

Para realizar esta reinterpretación, el autor no solo incluye los acontecimientos más característicos de dicha historia, sino que además, para que las similitudes sean mayores y más fáciles de percibir, reinventa a los personajes actualizándolos pero manteniendo algún rasgo que los identifica con el original. Son unos “personajes sencillos que se enfrentan al mundo exterior, mundo que acabará por destruirlos” (Torres Monreal, 2001: 252). Por tanto, no hay esperanza de salvación para ellos. Además, evita el lenguaje complejo de *la Biblia* y emplea una lengua ingenua y degradada, que en algunos casos se vuelve poética. A pesar de esta aparente sencillez, los diálogos “llevan una carga crítica, de intención satírica y también, por qué no, de provocación al espectador” (Pérez de la Fuente, 2001a: 165). Esta forma que tienen de comunicarse va ligada a su manera de actuar, ya que presentan un comportamiento absurdo con el que divierten y a la vez los hace ignorar las tragedias que se avecinan.

El personaje de Emanu ya viene definido gracias su propio nombre que procede del hebreo ‘Emmanuel’ que significa “Dios con nosotros” (Taylor, 2009: 31). Por tanto, este personaje representa a Jesús pero carece de la divinidad y no presenta los “rasgos heroicos que distinguen a los destinos trágicos” (Taylor, 2009: 33). Lo carnal se presenta por medio de las relaciones sexuales que mantiene por puro placer con Dila. El hecho de fusionar “la idea de Dios, o la persona-personaje de Cristo, con el sexo” es característico

de su obra, ya que “el acto sexual abre al conocimiento y simboliza el abrazo de Dios con el hombre” (Torres Monreal, 2009: 53). Aun así, hay dos rasgos que lo mantienen ligado a esta figura: la bondad y la seducción o atracción que emanan de él. Además, la manera que tiene de comportarse y expresarse hace que parezca en esa sociedad un “ser (como Cristo en la nuestra) de otro mundo” (Grzesiak, 2014: 314). Tras su muerte, lo que consigue es “salvar a la humanidad de auto-destrucción” (Taylor, 2009: 34), aunque lo hace de forma altruista y “desprovisto de la transcendencia de la misión de Cristo” (Torres Monreal, 2001: 260). En el texto, la conexión entre Emanu y Cristo es evidente. Por ejemplo, narra varias etapas de su vida:

EMANU.— Que va. Mi madre era muy pobre. Me ha contado que era tan pobre que cuando yo iba a nacer nadie la dejaba entrar en su casa para que yo naciera. Sólo una vaca y un burro que estaban en un portal casi en ruinas se compadecieron de ella. Mi madre entró en el portal y yo nací.

[...]

EMANU.— Luego fuimos a otro pueblo y allí mi padre era carpintero y yo le ayudaba a hacer mesas y sillas; pero por la noche iba a aprender a tocar la trompeta. (Arrabal, 2009: 96)

Foder, que es el mejor amigo de Emanu, simboliza al apóstol San Pedro. Este presenta una característica imprescindible en la obra que, a su vez, lo diferencia del original. Foder es mudo y por tanto, gesticula excesivamente para hacerse entender. La acción clave donde queda marcada esta correspondencia con el apóstol se produce cuando ante el temor a sufrir unas posibles represalias por parte de los policías, niega tres veces su amistad con Emanu antes de que cante el gallo. Pero a diferencia del original, siente tal pavor que después no se arrepiente:

TIOSIDO.— (A FODER, violentamente.) ¿Tú eres amigo de Emanu? ¿No es eso?

(FODER niega con la cabeza. Hace gestos exagerados de inocencia.)

LASCA.— (A FODER.) ¿Qué no eras tú su amigo?

(Grandes gestos de inocencia de FODER.)

TIOSIDO.— (A FODER.) Pues yo juraría haberte visto con él. ¿Estás seguro de que no eras su amigo?

(FODER niega insistentemente con la cabeza.)

LASCA.— Cuando él lo dice.

(TIOSIDO suelta a FODER. FODER, atemorizado, sale huyendo por la izquierda. De pronto las bocinas de los cinco coches suenan por tres veces; como el cacareo de un gallo). (Arrabal, 2009: 138-139)

Topé, el tercero de los músicos, representa a Judas. Este personaje es más misterioso y se suele mantener más alejado del grupo. Su característica más destacada es la avaricia, la cual es imprescindible para el desarrollo de la acción y para emparentarlo con

dicha figura. Cuando se le presenta la ocasión no duda en delatar a Emanu y entregarlo a las autoridades a cambio de dinero:

TOPÉ.— ¿Busca usted a Emanu?

(Al nombre de EMANU, TIOSIDO y LASCA se sobresaltan.)

TIOSIDO.— Naturalmente.

TOPÉ.— ¿Es cierto que darán una recompensa a quien les informe dónde se esconde?

TIOSIDO.— Sí.

TOPÉ.— Yo les llevaré a su refugio. Está con su amigo Foder.

TIOSIDO.— ¿Pero distinguiremos a Emanu de su amigo Foder?

TOPÉ.— Muy sencillo, cuando llegue besaré a uno de los dos: ése será Emanu. (Arrabal, 2009: 118)

Las autoridades, Tiosido y Lasca, encarnan a los soldados romanos que buscan a Jesús para apresarlos y matarlos. Aunque en este caso forman parte de la policía, su labor sigue siendo la misma. Son los personajes opresores que intentan con su acción “traer al buen camino a la oveja perdida” (Torres Monreal, 2009: 4). En un primer momento, desconocemos sus intenciones porque aparecen en escena haciendo deporte, pero cuando se ponen el uniforme no cesan hasta haber cumplido su misión:

LASCA.— (A TOPÉ.) ¿Pero cuándo vamos a encontrar a ese Emanu de marras?

[...]

TOPÉ.— Yo creía que estaba allí. (Señala un lugar detrás de los coches.) Vamos a ver si dando otra vuelta logramos encontrarle.

TIOSIDO Y LASCA.— ¿Otra vuelta?

TOPÉ.— Sí, otra.

TIOSIDO.— Pues estamos buenos.

LASCA.— Si sólo es una...

TIOSIDO.— Cumplamos con nuestra obligación. (Arrabal, 2009: 122-123)

El personaje de Milos no simboliza a ninguna de las figuras bíblicas hasta el último acto de la obra cuando se convierte en Simón de Cirene. Este es el hombre que, en medio del camino, ayuda a Jesús a transportar la cruz en la que va a ser crucificado. Este es el momento clave que se presenta en la obra pero, una vez más, el dramaturgo da un giro en la historia. En este caso, la cruz es sustituida por una bicicleta y Milos es obligado por la policía a ayudarles a empujarla cuando Emanu yace crucificado:

TIOSIDO.— Ayúdanos.

MILOS.— No puedo, tengo mucho trabajo.

TIOSIDO.— Te digo que nos ayudes.

MILOS.— (De mala gana.) Bueno, vamos.

(MILOS, TIOSIDO y LASCA se ponen en marcha. TIOSIDO y LASCA llevan la bicicleta del manillar. MILOS empuja por detrás. Aun siendo tres les cuesta mucho esfuerzo). (Arrabal, 2009: 144-145)

Finalmente, María Magdalena es presentada por medio del personaje de Dila. Esta es presentada como una prostituta. Pero dentro del contexto mercantil en el que se sitúa la obra “donde todo se compra y se vende, donde uno vale según lo que posee, las prácticas y los actos sexuales, sean del tipo que sean, no son ni sucios ni bestiales, sino un simple acto de consumo” (Pujante González, 2020: 536). Además, está enamorada de Emanu. Este personaje sigue los cánones femeninos tradicionales, es decir, es una mujer sometida al poder y a la voluntad de los hombres, concretamente al de su marido Milos que es el que la obliga a prostituirse. Al final de la obra, tras la crucifixión, encarna a la figura bíblica de Verónica la cual ofrece un paño a Cristo para que se limpie el sudor y la sangre:

(Por la derecha entran LASCA y TIOSIDO. Llevan la bicicleta del guía; sobre la bicicleta atado va EMANU cubierto de sudor y de sangre; la nuca sobre el centro del manillar, los pies atados sobre el portapaquetes y cada uno de los brazos sobre cada uno de los lados de la guía. [...] Dila entra por la derecha. Se acerca a EMANU y con un gran pañuelo blanco desplegado le seca la cara). (Arrabal, 2009: 144)

## 5. Análisis de la puesta en escena

La puesta en escena que se va a analizar de *El cementerio de automóviles* fue presentada el 28 de abril del año 2001 en el Teatro de la Abadía de Madrid y estuvo dirigida por el director teatral Juan Carlos Pérez de la Fuente<sup>2</sup>. La pieza tuvo una duración de unos 91 minutos. El elenco estuvo formado por un total de quince actores y actrices, algunos de ellos con una gran trayectoria teatral y televisiva: Alberto Delgado (Emanu); Juan Calot (Topé); Roberto Correcher (Foder); Natalia Millán (Dila); Juan Gea (Milos); Carmen Belloch (Lasca); Paco Maldonado (Tiosido); Jaime Morate, Israel Ruiz, Rodrigo R. Sáez de Heredia y Humberto Orozco son los actores que se encuentran dentro de los coches; y las voces que salen de ellos son las de Héctor Colomé, Juan José Otegui, José Luis Santos y María Jesús Valdés. En cuanto al resto de profesionales que colaboraron en este montaje nos encontramos con: José Luis Alonso y Luis Martínez (iluminación), Javier Artiñano (vestuario), Mariano Marín (música), Xavier Mascaró (escenografía), Eduardo Vasco (sonido), Carlos Paradela (maquillaje) e Ignacio García (ayudante de dirección).

<sup>2</sup> Juan Carlos Pérez de la Fuente también dirigió posteriormente: *Carta de amor (como un suplicio chino)* en 2002, *Dalí versus Picasso* en 2014 y *Pingüinas* en 2015.

### 5.1. Puesta en escena

En primer lugar, hay que señalar que la función se presentó en un espacio creado expresamente como edificio teatral (Fischer-Lichte, 1999: 197), el cual posee las características del teatro a la italiana, por lo que se encuentra acondicionado para acoger grandes puestas en escena. Una posibilidad fundamental que ofrece la sala escogida es que a pesar de que hay una separación entre el escenario y la platea, el espacio es más reducido que en la mayoría de teatros. Por lo tanto, posibilita el acercamiento de la escena al espectador, lo que produce una interacción más favorable entre los actores y el público.

En referencia al espacio escénico<sup>3</sup>, nos encontramos con tres elementos: decorado, accesorios e iluminación. El decorado<sup>4</sup> empleado reproduce un desguace de coches viejos y permanece inamovible a lo largo de toda la representación. Para que la esencia católica esté presente en todo momento, el director Pérez de la Fuente (2001a: 165) concibe el escenario como “un gran altar para el sacrificio y para el encuentro del ser con su humanidad plena”. El lugar se encuentra ordenado “matemáticamente [...] como si se tratara de la manipulación última que ejerce una sociedad dispuesta a rentabilizar su propia degradación” (Pérez de la Fuente, 2001a: 165). Así, aparece en tercer término una fila formada por cinco coches antiguos de tamaño real cubiertos de polvo y suciedad que les da un color grisáceo oscuro. Encima de ellos, justo en el centro del escenario, hay otro coche que da forma a ese altar. Todos son idénticos y por tanto, poseen las mismas características, esto es: ninguno tiene ruedas y en las ventanas no hay cristales sino cortinas. Por tanto, no son vehículos utilizados como medio de transporte sino que forman un nuevo espacio habitable, concretamente un hotel. Pero además, el coche que está situado encima tiene una trampilla en el techo desde la que se puede acceder al interior y “con los faldones de sus plataformas laterales, hace las veces de retablo mayor” (Pérez de la Fuente, 2001a: 165). En segundo y primer término también aparecen dos filas de los mismos coches pero en miniatura, lo que permite “potenciar la ilusión de que el escenario sólo es un gajo de un espacio circular, hermético, del cual nada ni nadie puede escapar” (Pérez de la Fuente, 2001a: 165). Pero los automóviles no solo son simples objetos de la escenografía sino que “son unos personajes más de la obra”, ya que “han ayudado a transformar todas las acciones y movimientos cotidianos de nuestra vida en ceremonia, en rito...” (Pérez de la Fuente, 2001a: 164). Por último, los laterales y el fondo del escenario están tapados por medio de unos paneles que simulan unas altas paredes de ladrillo, los cuales tienen forma de coche, que acotan el espacio y dan la sensación de estar en un lugar cerrado de reducidas dimensiones.

Aunque en la representación aparecen pocos accesorios<sup>5</sup>, todos ellos son necesarios para el desarrollo de la acción. Los instrumentos musicales son esenciales

<sup>3</sup> Fischer-Lichte (1999: 206) define “como espacio escénico el lugar donde A” (el actor) “actúa para representar a X” (el personaje).

<sup>4</sup> El decorado puede hacer referencia al “lugar especial donde X permanece” (Fischer-Lichte, 1999: 207).

<sup>5</sup> Fischer-Lichte (1999: 217) plantea que: “podemos delimitar los accesorios como objetos en los que el actor ejecuta acciones; se definen así como objetos a los que se dirigen los gestos intencionales de A”.

porque son los causantes del trágico desenlace. Además, permiten diferenciar a los personajes principales desde el primer momento que entran en escena: Emanu toca la trompeta, Topé el clarinete y Foder el saxofón. Asimismo, aparecen unas hamacas plegables en las que se van sentando los personajes para descansar normalmente, pero que se emplean sobre todo como recurso de humor. La bicicleta en la que se crucifica a Emanu es sustituida, en esta propuesta, por una motocicleta envuelta en papel plateado, por lo que visualmente resalta con respecto al resto de elementos de la escena que son de unas tonalidades más apagadas y oscuras. Pero lo más llamativo son los objetos que van surgiendo desde el interior de los automóviles. Estos se caracterizan por sus grandes dimensiones, lo que acentúa el carácter absurdo de la obra. Por ejemplo: aparecen unas grandes orejas doradas, unos grandes prismáticos, margaritas con un tallo muy largo, incluso un telescopio. Estos objetos van saliendo de los coches cuando sus inquilinos cotillean lo que pasa en el exterior. También, por ejemplo, alargan los retrovisores para ver mejor lo que está ocurriendo. Por tanto, son elementos cómicos con los que se establece una interrelación entre los individuos que permanecen ocultos en los automóviles y los que se mueven en escena. Si los asociamos a temas de actualidad, lo que se enfatiza con esto es la existencia de una frágil línea divisoria entre la vida pública y la privada de los famosos. En este caso, la celebridad es Emanu. El resto de la sociedad quiere conocer sus secretos más íntimos pero nunca se satisfacen por completo. Un claro ejemplo de esto se produce cuando Emanu y Dila intentan mantener en secreto su relación amorosa-sexual, pero con los enormes artilugios se acaba descubriendo. También, da pie a otro tema: la indiferencia de la sociedad frente a las desgracias ajenas. Los habitantes, a pesar de enterarse de todo, en los momentos en los que algunos personajes necesitan ayuda porque los están persiguiendo o maltratando, estos se hacen los dormidos, es decir, miran para otro lado y no los socorren.

Por último, la iluminación<sup>6</sup> no varía en ningún momento. Cuando la obra comienza solo están encendidas las luces de los faros de los coches, mientras que lo demás aparece oscuro. Poco a poco se va encendiendo una luz general de un tono violáceo con el que se muestra el momento del día en el que nos encontramos y además, se consigue “reforzar el carácter sacro del lugar” (Pérez de la Fuente, 2001a: 165). En este caso, la acción se sitúa en una noche cerrada y oscura. Como la iluminación se mantiene, entendemos que todos los sucesos transcurren la misma noche. El único cambio general se produce al final de la obra cuando todo ha concluido y empieza a amanecer. Para ello, se encienden unos focos amarillos situados detrás del decorado en posición nadiral, es decir, la luz se proyecta de abajo hacia arriba simulando la salida del sol. Finalmente, cuando se interactúa con los huéspedes de los coches, se enciende una luz amarilla en el interior para que el público sepa desde qué coche se habla. Pero solo se ilumina la ventana delantera del vehículo impidiendo que se vea lo que ocurre dentro.

<sup>6</sup> Fischer-Lichte distingue entre luz e iluminación. La luz hace referencia “a las condiciones lumínicas como sistema semiótico específico”, mientras que la iluminación corresponde con el “aparato técnico, con cuya ayuda se crean esos signos en el teatro” (1999: 223).

### 5.2. Música y ruido

En el caso de esta representación, únicamente se utiliza una música<sup>7</sup> guiada por los instrumentos que aparecen en escena: saxofón, trompeta y clarinete, pero no son los actores los que tocan en directo, sino que está grabada previamente. Cuando los músicos quieren contactar entre ellos interpretan una melodía amena. Igualmente, sucede durante los festejos del pueblo. Puede parecer una obra escasa en ambientación musical, pero esto se debe a que lo que se quiere destacar son los ruidos<sup>8</sup>. Aparece una campana que es el único sonido que procede de los personajes directamente, es decir, es Dila, concretamente, quien la hace sonar. Es esencial porque inicia y culmina la obra, ya que se utiliza para indicar a los personajes de los coches que es hora de dormir o que por el contrario es el momento de despertarse. También se utiliza el sonido del claxon cuando los personajes de los coches quieren llamar la atención de los que se encuentran fuera. Asimismo, se escuchan silbatos de policía, abucheos, el llanto de un bebé, golpes y gritos.

### 5.3. Personajes

En esta obra, aparecen un total de siete personajes exceptuando a aquellos que se encuentran dentro de los coches. En cuanto a los signos relacionados con la máscara<sup>9</sup>, podemos determinar que casi todos tienen un rango de edad similar, rondan entre los veinticinco y los treinta y cinco años. Pero hay dos excepciones: Milos y Lasca. La edad del primero oscila los cuarenta años, mientras que la segunda es mucho mayor que él. Al igual ocurre con sus características físicas. Todos son delgados y de estatura media exceptuando, de nuevo, a los dos anteriores que son un poco más corpulentos. Aun así, todos son lo suficientemente ágiles para moverse por las diferentes superficies de la escena. Otro aspecto que tienen en común es que aparecen con el rostro blanquecino, lo que permite conectarlos con el espacio hostil en el que se encuentran. Los personajes pertenecen a una clase social baja menos Lasca y Tiosido que parecen tener un mayor estatus que les viene concedido gracias a su profesión. A continuación, se van a analizar de forma individual cada uno de los personajes, según el orden en el que aparecen en la escena, teniendo en cuenta los signos del vestuario<sup>10</sup> y del peinado<sup>11</sup>.

En primer lugar, aparece Dila con un vestido largo rojo oscuro, algo viejo, de tirantas muy finas. Encima lleva un chaleco que le llega hasta la cintura de un tono más oscuro. Sus brazos quedan al descubierto menos uno en el que lleva un guante negro de rejilla que le llega hasta el codo. En las piernas, lleva unas medias negras también de rejilla y su calzado son unas botas negras y desgastadas. En algunas ocasiones, aparece con un

<sup>7</sup> La música es aquella que “siempre tiene que realizarse de forma intencionada” (Fischer-Lichte, 1999: 232-233). Por eso, puede estar “creada por la actividad del actor” o puede estar producida por “los músicos, posiblemente en el foso de la orquesta o por medios técnicos fuera de la escena” (Fischer-Lichte, 1999: 246).

<sup>8</sup> Los ruidos “pueden originarse como consecuencia de procesos naturales o como productos secundarios involuntarios de otras actividades humanas” (Fischer-Lichte, 1999: 232-233).

<sup>9</sup> La máscara hace referencia a los “signos que denota la cara y figura del personaje” (Fischer-Lichte, 1999: 143).

<sup>10</sup> El vestuario son las ropas con las que se visten los personajes y cuya función es indicar y definir la identidad que tiene cada uno de ellos (Fischer-Lichte, 1999: 177).

<sup>11</sup> El peinado corresponde a todo aquel “arreglo especial del cabello y del vello facial” (Fischer-Lichte, 1999: 161).

mantón de manila negro que le cubre la cabeza y la cara. Este elemento al ser típicamente español nos permite situar la historia, aunque no se especifique en ningún momento, en España o en un país ficticio con el que comparte sus costumbres. Su pelo negro y largo lo lleva suelto y con tirabuzones. Con todo ello, podemos deducir que este personaje intenta camuflar su bajo estatus social por medio de su vestuario y de su peinado. Su objetivo es causar buena impresión ante los posibles clientes. Pero aun así, mantiene la esencia de las prostitutas de burdel, porque en definitiva es una de ellas.

Lasca y Tiosido siempre permanecen juntos en escena. Ella lleva un chándal verde completo, unas zapatillas blancas de deporte y una toalla blanca alrededor del cuello. El pelo rubio largo está recogido en una coleta y además, una cinta blanca en la frente le recoge el sudor. En cambio, Tiosido también lleva ropa de deporte pero algo más informal, esto es: una camiseta de tirantas blanca, unas mayas verdes ajustadas que le cubren hasta las rodillas, unas rodilleras, unas zapatillas blancas de deporte y una toalla blanca rodeándole el cuello. Este tiene el pelo corto, rubio y de punta, lo que enfatiza su juventud con respecto a su compañera. En este caso, el vestuario determina la forma de actuar de cada uno, ya que el hecho de llevar el chándal completo hace que el personaje se convierta automáticamente en el entrenador del otro. Además, influye en la forma de enfrentarse al deporte, es decir, el entrenador es muy enérgico y parece no cansarse nunca a pesar de las numerosas vueltas que van dando por el escenario. Mientras que el que entrena se cansa muy fácilmente y en exceso, lo cual queda reflejado con la extensión que van tomando los zapatos y la toalla cuando se encuentra exhausto. Al final de la obra, se intercambian este vestuario y por tanto, la actitud. Estos personajes, además, tienen otro cambio de vestuario. En la mitad de la obra, descubrimos que son agentes de policía porque aparecen uniformados: llevan un mono azul que les cubre completamente el cuerpo y van excesivamente protegidos con rodilleras, coderas, chaleco antibalas y un casco que les cubre la cabeza. El accesorio del casco se convierte en una prenda simbólica cuando se levantan la pantalla, ya que se establece una similitud con los cascos romanos, así el vestuario también hace referencia a la pasión de Cristo. En este caso, aunque van los dos vestidos igual y aparentemente parecen tener el mismo rango, el que lleva el mando es Tiosido, el hombre.

Milos viste con el uniforme de trabajo, es decir, de botones o empleado de un hotel. Es un traje precario de mala calidad pero, al igual que Dila, intenta ocultar su pobreza al crear un atuendo algo más refinado añadiéndole un chaleco con grandes hombreras que se asemeja a las chaquetas del traje de luces de los toreros. Este matiz también nos puede indicar que la historia transcurre en España e incluso podemos anticipar que se van a producir actos violentos y se va a derramar sangre inocente. La pajarita y los guantes blancos son los complementos con los que intenta mantener la elegancia. Su pelo largo aparece recogido en una coleta y tiene un mechón blanco, con lo que se acentúa su edad. Por tanto, se muestra a un personaje apasionado por su profesión que intenta dar una buena impresión a los huéspedes a pesar de las precariedades personales y del entorno.

Por último, Emanu, Topé y Foder aparecen con la misma ropa, pero lo único que varían son los colores. Todos llevan un jersey y unos pantalones de tela largos, una bufanda en el cuello y una chaqueta larga de lana. Por tanto, también son pobres. Con esta similitud se enfatiza su amistad. Emanu va vestido de blanco y rosado claro, tiene el pelo rubio y lleva una joya en la cabeza. Con ello se mantiene la identificación del personaje con Cristo, ya que puede simbolizar la corona de espinas y el color de la ropa recuerda a la pureza. Al final de la función cuando aparece crucificado está completamente desnudo y tiene por todo el cuerpo numerosas heridas ensangrentadas de grandes dimensiones, señal de que ha sido torturado. Lo único que varía en la vestimenta de Topé es el color de la chaqueta que en este caso es violeta. Este color se suele asociar al poder, lo que nos anticipa que es un personaje avaro, tirano y egoísta, y los posibles propósitos que aspira alcanzar. En el caso de Foder, el color predominante es el marrón, además lleva unos guantes grises sin dedos que resaltan el escaso nivel económico de todos ellos. Finalmente, los tres tienen un cambio de vestuario cuando van a actuar ante la gente. Aquí, se ponen unas capas largas negras con brillantes alrededor del cuello con lo que aparentan ser músicos de éxito.

#### 5.4. Signos lingüísticos, signos paralingüísticos y signos cinéticos

Por último, se van a analizar los signos vinculados con la actividad que desempeña el actor en la escena. Los signos lingüísticos, es decir, el discurso declamado por los actores se mantiene idéntico a como Fernando Arrabal lo establece en el texto dramático original. Incluso Pérez de la Fuente sigue la mayoría de las acotaciones tal y como aparecen en la obra. En cuanto a los signos paralingüísticos<sup>12</sup> son parecidos en todos los actores, es decir, todos presentan un acento neutro y un ritmo normal que se mantiene en todo momento. Aunque bien es cierto que se pueden destacar algunas características que hacen únicos a cada personaje. Por ejemplo, Milos es el que tiene un tono más duro y masculino; Dila es más dulce sobre todo con Emanu y con Milos cuando intenta conseguir algo; y Emanu tiene un tono amigable, despreocupado e incluso en algunas ocasiones puede llegar a ser algo infantil. Finalmente, con los signos cinéticos<sup>13</sup> ocurre lo mismo que en el caso anterior, es decir, se mantiene una cierta semejanza entre los personajes. Sobre todo se puede comprobar al analizar los signos gestuales y los mímicos, ya que casi todos se expresan corporalmente de la misma forma. Aunque volvemos a encontrar algunas excepciones. Aquí destaca, por un lado, Milos que se mueve en escena de una forma muy rígida y estirada porque intenta mantener la elegancia y el estilo que implica su profesión. Y por otro lado, está Foder el cual se ve obligado a gesticular en exceso para comunicarse.

<sup>12</sup> Los signos lingüísticos son aquellos elementos no verbales que acompañan a los signos lingüísticos y que son necesarios para la comunicación, esto es, “no se trata de signos que se utilicen con el fin de la comunicación, sino de cualidades” (Fischer-Lichte, 1999: 56).

<sup>13</sup> Los signos cinéticos corresponden con el resto de movimientos realizados por el actor con el cuerpo y la cara. Estos se dividen en: mímicos, gestuales y proxémicos. Los signos mímicos son los “movimientos de la cara que sirven a la expresión de la emoción primaria” (Fischer-Lichte, 1999: 68). Los signos gestuales corresponden con “el resto de movimientos faciales y corporales que se realizan sin cambio de posición” (Fischer-Lichte, 1999: 68) y que favorecen la comunicación o cumplen una función concreta. Los signos proxémicos son “los movimientos corporales que provocan un cambio de posición” (Fischer-Lichte, 1999: 68).

En lo referente a los signos proxémicos, una particularidad que caracteriza esta puesta en escena es el hecho de que los personajes se mueven tanto a nivel del escenario como por encima de los coches saltando de uno a otro, lo cual indica que lo hacen habitualmente y que están acostumbrados a vivir en ese espacio. Además, gracias a estos movimientos se logra mantener la esencia cómica de la obra.

## 6. Conclusiones

Como defiende el director teatral Juan Carlos Pérez de la Fuente: Arrabal “es un autor que España debe recuperar. Su teatro está muy vivo, apela a los sentidos, está lleno de corazón” (Bravo, 2001: 70). El investigador Diego Santo Sánchez (2016: 58), siguiendo esta idea, afirma que: “es de justicia recuperar la figura de un autor español con un reconocimiento internacional sin precedentes que, por razones extraliterarias, salió del canon”. Tras este estudio sobre *El cementerio de automóviles*, no solo se ha ofrecido un análisis innovador y exhaustivo de la puesta en escena sino que además, ha permitido acercar la figura de Fernando Arrabal al público actual. Gracias a esto, se ha podido abrir una posible nueva puerta cultural a aquellos espectadores que desconocía su trabajo. Al estudiar una de sus obras más detenidamente y comprobar los temas que le inquietaban y la forma que tenía de plasmarlos en los textos, también se ha podido comprender por qué fue tan perseguido y censurado durante la dictadura franquista. Así, podemos hacernos una idea de las dificultades que tuvo a la hora de publicar y estrenar sus obras. Sin duda, la censura, el temor a representar temas prohibidos y el rechazo general hacia el dramaturgo fueron algunas de las razones por las cuales se decidió apartar deliberadamente de la literatura española.

Como podemos comprobar, la obra de Arrabal es universal y ha perdurado en el tiempo, ya que aunque el texto fue escrito en 1956, en la actualidad los temas tratados en ella siguen estando vigentes. Sin duda, esto beneficia el acercamiento de su obra al público contemporáneo. En *El cementerio de automóviles* se han tratado diversas cuestiones donde la sociedad se ve reflejada y a partir de ahí surge la reflexión. Por ejemplo, pueden derivar en: el dilema de dónde situamos los límites entre lo público y lo privado, la pasividad de la población frente a las desgracias ajenas, o el de ser una sociedad consumista. Además, la visión que ofrece del texto el director Pérez de la Fuente permite plasmar a la perfección la rebeldía, la excentricidad, la ceremonia, el juego y la crueldad que envuelve la obra. Incluso, con esto consigue matizar lo absurdo, lo grotesco y el humor que guían el desarrollo de la acción y son fundamentales para su comprensión.

No obstante, todavía queda mucho por hacer para que este dramaturgo y su obra ocupen el lugar que les corresponde dentro de la literatura y la escena española. Pero un punto de partida es la accesibilidad de las obras en internet. No podemos obviar que la tecnología también fomenta y facilita la transmisión del teatro y proporciona una nueva alternativa para todos aquellos espectadores que por diversos motivos no pueden asistir a él. Por otro lado, la inclusión de sus obras en las aulas de secundaria es otra forma de

acelerar este proceso de admisión dentro del canon español, pues “al poner al alumnado en contacto con una obra de Arrabal se convierte en un ejercicio de reparación de la memoria literaria española del siglo XX” (Santos Sánchez, 2018: 58). Además, al abordar temas universales se convierten en obras asequibles en relación a las capacidades de los alumnos, aunque puedan parecer complejas por el empleo de mecanismos no realistas. (Santos Sánchez, 2018: 58).

## Referencias

- Arrabal, F. (2009). *El cementerio de automóviles. El Arquitecto y el Emperador de Asiria*. Cátedra.
- Berenguer, Á. (1984). *Teatro europeo de los años 80*. Laia.
- Berenguer, Á. (1992a). Biobibliografía de Fernando Arrabal. *Barcarola*, (40), 128-143.
- Berenguer, Á. (1992b). Presentación. *Barcarola*, (40), 9-13.
- Berenguer, Á. (1996). *Teoría y crítica del teatro: estudios sobre teoría y crítica teatral*. Universidad de Alcalá de Henares.
- Berenguer, Á. y Berenguer, J. (1979). *Fernando Arrabal*. Fundamentos.
- Bravo, J. (7 de abril de 2001). Pérez de la Fuente abre con Arrabal su particular semana de pasión. *ABC*, 70. <https://www.abc.es/archivo/periodicos/abc-madrid-20010407-70.html>
- Esslin, M. (1966). *El teatro del absurdo*. Seix Barral.
- Fischer-Lichte, E. (1999). *Semiótica del teatro*. Arco Libros.
- Grzesiak, Z. (2014). Fernando Arrabal, El cementerio de automóviles. Edición patafísica. En K. Kumor y K. Moszczyńska-Dürst (Eds.), *Del gran teatro del mundo al mundo del teatro. Homenaje a la profesora Urszula Aszyk* (pp. 309-319). Praca zbiorowz.
- Hernández, P. (2004). Entrevista a Fernando Arrabal. *Pliegos de Yuste*, (2), 5-12. <http://www.pliegosdeyuste.eu/n2pliegos/contenidos/5-12arrabal.pdf>
- Mayor Zaragoza, F. (1992). Arrabal. *Barcarola*, (40), 75.
- Mayoral, C. (2020). Fernando Arrabal: Todos los premios son infamantes, pero los premios de patafísica, con sus fiestas solemnes, tienen una importancia vital. *Jot Down Cultural Magazine*. <https://www.jotdown.es/2020/06/fernando-arrabal-todos-los-premios-son-infamantes-pero-los-premios-de-patafísica-con-sus-fiestas-solemnes-tienen-una-importancia-vital/>
- Montero, R. (1980). Las sofisticadas contradicciones de Fernando Arrabal. *El País semanal*, 12-13.
- Montero, S. (2004). Arrabal, ese tremendo desconocido. La recepción de Fernando Arrabal en la prensa teatral española (1957-1992). *Stichomythia*, (2). <http://parnaseo.uv.es/Ars/ESTICOMITIA/numero2/estudios/Arrabal.pdf>
- Pérez de la Fuente, J. C. (2001a). El cementerio de automóviles, de Fernando Arrabal. Notas de dirección. *Asociación de Directores de Escena*, (86), 161-165.

- Pérez de la Fuente, J. C. (2001b). *El cementerio de automóviles* [Archivo de video]. Centro de Documentación Teatral. <http://teatroteca.teatro.es/opac?id=00006690>
- Polo de Bernabé, J. M. (1979). Arrabal y los límites del teatro. En Á. Berenguer y J. Berenguer (Eds.), *Fernando Arrabal* (pp. 129-146). Fundamentos.
- Pujante González, D. (2002). *La obra pánica de Fernando Arrabal y Roland Topor [1962-1982]* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio Universidad de Valencia.
- Pujante González, D. (2020). Sexualidad y disidencia en la obra de Fernando Arrabal. *Anales de filología francesa*, (28), 535-554. <https://doi.org/10.6018/analesff.432631>
- RTVE (18 de diciembre de 2015). *Imprescindibles. Tohu Bohu. Fernando Arrabal*. RTVE. <http://www.rtve.es/alacarta/videos/imprescindibles/imprescindibles-fernando-arrabal/3413939>
- Santos Sánchez, D. (2014a). Del exilio a la escena internacional: el teatro de Fernando Arrabal en Brasil. *Caracol*, (7), 38-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5216017>
- Santos Sánchez, D. (2014b). *El teatro pánico de Fernando Arrabal* [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá.
- Santos Sánchez, D. (2018). El teatro como herramienta didáctica en el aula de secundaria: el temabólico a través de Pic-Nic, de Fernando Arrabal. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, (4), 51-68. <https://doi.org/10.17979/digilec.2017.4.0.3082>
- Taylor, D. (2009). El cementerio de automóviles. En D. Taylor (Ed.), *El cementerio de automóviles. El Arquitecto y el Emperador de Asiria* (pp. 24-35). Cátedra.
- Torre-Espinosa, M. de la (2019). La influencia de las vanguardias francesas en el teatro Pánico de Fernando Arrabal. *Imposibilita. Revista Internacional de Estudios Literarios*, (17), 219-244. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/impossibilita/article/view/23176>
- Torres Monreal, F. (1986). *Teatro Pánico*. Cátedra.
- Torres Monreal, F. (1997). Introducción a la vanguardia teatral arrabaliana (1955-1967). En F. Cantalapiedra y F. Torres Monreal (Eds.), *El teatro de vanguardia de Fernando Arrabal* (pp. 1-24). Reichenberger.
- Torres Monreal, F. (2001). *El teatro y lo sagrado. De M. de Ghelderode a F. Arrabal*. Universidad de Murcia.
- Torres Monreal, F. (2009). Introducción. En R. López Varela (Ed.), *Teatro completo de Fernando Arrabal. Tomo I* (pp. 1-118). Everest.

## Estudio y análisis de la escritura colaborativa digital a partir de una experiencia de elaboración de informes argumentativos en el curso de ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza<sup>1,2</sup>

### Study and Analysis of Collaborative Digital Writing from an Experience of Elaboration of Argumentative Reports in the Entrance Course of the Universidad Nacional de La Matanza

JUAN MANUEL LACALLE

Universidad Nacional de La Matanza / Universidad de Buenos Aires

RAQUEL GARCÍA

Universidad Nacional de La Matanza

*Argentina*

lacallejuanmanuel@gmail.com

r.garciaunlam@gmail.com

(Recibido: 04-07-2022;

aceptado: 24-04-2023)

Resumen. El presente trabajo tiene por objetivo analizar una experiencia de escritura digital y colaborativa que tuvo lugar en 2018, cuyo foco constaba en la redacción de un Informe de Lectura Crítico (ILC) utilizando la herramienta de editor de textos de uso libre en línea Gdocs. Para el análisis se tomaron como corpus los resultados obtenidos en una Guía de control y una muestra representativa de la producción resultante. Participaron cuatro grupos de estudiantes aspirantes a las carreras de Humanidades e Ingeniería de la Universidad Nacional de La Matanza (Buenos Aires, Argentina). Se parte de la hipótesis de que el análisis del proceso de escritura digital, producto de una negociación colaborativa, permite comprender mejor ciertas dificultades en la formulación de los informes descriptivo-argumentativos. Metodológicamente, se toma la última de tres modalidades de escritura que se llevaron a cabo: en conjunto, secuencial y

en paralelo (Magadán, 2013), dado que se trata de la que efectivamente admite una labor a distancia y un análisis del intercambio digital. A su vez, se analizan los resultados obtenidos en la Guía de control con las respuestas sobre el trabajo colaborativo y las modificaciones que se generaron en la escritura digital. Luego, a través del historial de cambios, entre otras herramientas que facilitan el seguimiento de las distintas etapas de la redacción (Flower y Hayes, 1981), se considera que es posible detectar problemáticas específicas que surgen en el trayecto escriturario en diadas, para trabajar mejoras en la redacción, en términos generales, y alcanzar una mejor comprensión de la estructura del género informe de lectura, en particular.

Palabras clave: *Escritura académica; escritura colaborativa; escritura digital; historial de cambios; ingreso universitario.*

<sup>1</sup> Para citar este artículo: Lacalle, Juan Manuel y García, Raquel (2023). Estudio y análisis de la escritura colaborativa digital a partir de una experiencia de elaboración de informes argumentativos en el curso de ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza. *Alabe* 28. DOI: 10.25115/alabe28.8603

<sup>2</sup> Este trabajo fue desarrollado en el marco del proyecto A-PIDC 245 "Enseñanza-aprendizaje en la Universidad y nuevos modos de escribir: la escritura digital académica desde un enfoque sociocultural" (PROINCE 2019-2020), dirigido por Ana Bidiña y con sede en la Universidad Nacional de La Matanza.

**Abstract.** The present work aims to analyze a collaborative digital writing experience that took place in 2018, whose focus consisted of the writing of a Critical Reading Report (CRR) using the free online document editor Gdocs. For the analysis the research takes as a corpus the results obtained in a Control Guide, and a representative sample of the resulting production. Four groups of students aspiring to careers in Humanities and Engineering from the Universidad Nacional de La Matanza (Buenos Aires, Argentina) participated. This study started from the hypothesis that the analysis of the digital writing process, product of a collaborative negotiation, allows us to better understand certain difficulties in the formulation of descriptive-argumentative reports. Methodologically, we take the last of three writing modalities that were carried out:

jointly, sequentially and in parallel (Magadán, 2013), since it is the one that effectively allows remote work and the analysis of digital exchange. The results obtained in the Control Guide with the responses on collaborative work and the modifications that were generated in digital writing are analyzed. Through the version history, among other tools that facilitate the monitoring of the different stages of writing (Flower y Hayes, 1981), it is possible to detect specific problems that arise in the writing path in dyads, to work on improvements in writing, in general terms, and achieve a better understanding of the structure of the reading report genre, in particular.

*Keywords:* Academic Writing; Collaborative Writing; Digital Writing; Version History; University Entrance.

## **I. Introducción. La productividad del cruce entre la enseñanza y la investigación**

El año 2020 fue para muchos ámbitos, pero especialmente los educativos, un curso acelerado de inmersión tecnológica. El aislamiento social, preventivo y obligatorio produjo en Argentina, y prácticamente en todo el mundo, la necesidad de una mayor creación de materiales virtuales, sumada a la ineludible y urgente implementación de plataformas de videoconferencia y sitios de campus virtuales. Dependiendo de las características de cada espacio, estas condiciones nos tomaron más o menos desprevenidos, ya que se estaban implementando (o no) en distinto grado. Hasta entonces, esta variación dependía de las posibilidades y los recursos de cada institución, del nivel educativo, de las capacitaciones docentes y del área de estudios. Al margen de las restricciones de diversa índole, antes de continuar quisiéramos destacar cómo aquí, de alguna manera, el cruce entre la investigación y la enseñanza demostró su importancia al permitir, tras una experiencia que tenía como base más bien un proyecto investigativo, cierta anticipación que podría favorecer un uso y una aplicación concretos en un contexto intempestivo real. El caso que analizaremos en este artículo da cuenta de una actividad que se realizó en el marco de una asignatura de pregrado del nivel superior, la primera que deben cursar los/as ingresantes, cuya cursada se venía dictando enteramente presencial. Esta experiencia de escritura colaborativa tuvo lugar en 2018 y se llevó a cabo con cuatro grupos del alumnado del Seminario de Comprensión y Producción de Textos, materia obligatoria para todas las carreras del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza. Cabe

mencionar que, durante las últimas décadas, en Argentina se tendió de manera creciente a incorporar esta materia, con nomenclaturas similares y variables, en casi todas las Universidades del país.<sup>3</sup>

En esta ocasión, los/as estudiantes trabajaron en la confección de un Informe de Lectura Crítico (a partir de aquí ILC), género discursivo de carácter académico, cuya redacción es el núcleo del examen final de la materia.<sup>4</sup> Más allá de los detalles del género se debe poner el acento en dos características relevantes para la especificidad del análisis y para la interacción entre pares: la centralidad de la secuencia argumentativa, y el posicionamiento y la tensión con la puesta en práctica de un narrador científico. En sintonía con un trabajo anterior (Bidiña *et al.*, 2018), donde se analizaba la escritura a distancia, aquí la diferencia en la producción del informe radicó en la utilización de herramientas digitales y colaborativas. Dos de los grupos aspiraban a ingresar a carreras del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales (*e.g.* Comunicación Social, Trabajo Social) y dos a las dependientes del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (*e.g.* Ingeniería Civil, Ingeniería Informática). En cada aula se anotó un total de veinte voluntarios/as (los cursos tienen un promedio de ochenta alumnos/as) que trabajaron en los laboratorios de informática de la Universidad. El resto del grupo se quedó realizando prácticas en el aula con un profesor sustituto.<sup>5</sup> Ellos/as sirvieron como grupo testigo para la experiencia, dado que venían con la misma base de cursada. De esta manera se garantizó que antes de iniciar la actividad en el laboratorio, los/as voluntarios/as tuvieran todas las herramientas teóricas necesarias para realizar un ILC y que no fuera su primera práctica. Durante las dos semanas que duró la experiencia, tanto los/as voluntarios/as como el grupo testigo compartían las primeras dos horas de clase y, luego, se separaban en el segundo bloque.<sup>6</sup>

Con el objetivo de analizar la dinámica de modificaciones en el historial de cambios del Gdocs de cada par de alumnos, partimos de la hipótesis de que el análisis del proceso de escritura digital, producto de una negociación colaborativa, permite identificar mejor que los métodos tradicionales algunas dificultades, especialmente estructurales, que surgen en la formulación de los informes descriptivo-argumentativos, dado que habilita un seguimiento más detallado del decurso escriturario. Para este trabajo nos

<sup>3</sup> Basten como ejemplo los equivalentes en otras universidades de la Provincia de Buenos Aires, donde muchos docentes que dictan la asignatura dan también, por cercanía geográfica, la materia en la UNLaM: el “Taller de Lectura y Escritura Académicas” de la Universidad Nacional de Moreno, “Lectura y Escritura” de la Universidad Nacional de Hurlingham, “Comunicación Oral y Escrita” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, “Taller de Lectura y Escritura” de la Universidad Nacional de General Sarmiento. En otras instituciones este tipo de asignatura se requiere solo para el ingreso a carreras determinadas, como ocurre con “Comprensión y Producción de Textos en Ciencias Sociales y Humanidades” de la Universidad Nacional de Quilmes.

<sup>4</sup> El informe debe contemplar una serie de apartados, entre los que nos interesa destacar: el contexto del artículo analizado, la presentación del autor o autora, la temática que se aborda, la hipótesis central y la pregunta que está detrás, los argumentos que sostienen esa premisa fundamental, cierta caracterización de la ideología subyacente, una comparación con otros textos trabajados que aborden temas similares, un posicionamiento del estudiante frente a esa hipótesis y argumentos propios que respalden su opinión (ya sea coincidente, total o parcialmente, o contraria al autor o autora del texto fuente).

<sup>5</sup> Entre los textos fuente que trabajaron se incluyó el que utilizaron en la experiencia de laboratorio, dado que no estaba en el manual del curso y nos parecía interesante para el contraste posterior limitar al mínimo las diferencias que pudiesen alterar las conclusiones de la comparación.

<sup>6</sup> Una descripción pormenorizada puede encontrarse en Bidiña; Luppi y Smael (2020).

detuvimos fundamentalmente en la última de tres modalidades de escritura que se llevaron a cabo en el laboratorio (Magadán, 2013): en conjunto (un grupo de autores/as planifica y compone el texto aunque solo uno/a de ellos/as se ocupa de la puesta por escrito), secuencial (cada autor/a escribe un fragmento o un párrafo por turnos), y en paralelo (todos/as los/as autores/as escriben y modifican el texto de manera simultánea). La elección se fundamentó en que esta última es la modalidad que efectivamente admite una labor a distancia y un análisis del intercambio digital (además de que fue la etapa en la que se plasmaron modificaciones más sustanciales). A través del historial de cambios,<sup>7</sup> entre otras herramientas que facilitan el seguimiento de las distintas etapas de la redacción (Flower y Hayes, 1981), consideramos que es posible detectar problemáticas específicas que surgen en el trayecto escriturario en diadas, para trabajar mejoras en la redacción, en términos generales, y alcanzar una mejor comprensión de la estructura del género informe de lectura, en particular.

La actividad consistió en que a lo largo de cuatro clases, y trabajando en parejas, los/as estudiantes pudieran leer y analizar un texto periodístico,<sup>8</sup> armar un plan textual a partir de una serie de preguntas disparadoras, y elaborar el ILC sobre el texto leído. En el encuentro final, el alumnado tenía que trabajar en conjunto pero desde computadoras separadas para corregir y concluir el ILC que habían comenzado a redactar la clase anterior. Con anticipación se les hizo llegar una serie de materiales multimedia<sup>9</sup> que explicaban cómo utilizar las herramientas con las que se iba a trabajar: creación de una cuenta de correo electrónico de Google, utilización de determinadas funciones de Adobe Acrobat (para trabajar los textos en formato PDF), forma de compartir y trabajar con los documentos a través de Google Drive y, en especial, Gdocs.<sup>10</sup>

Por último, quisiéramos aclarar, a riesgo de caer en la obviedad y resultar redundantes, que no es lo mismo pensar un curso virtual de producción escrita que la adap-

<sup>7</sup> La herramienta “historial de cambios” registra las distintas fases de escritura a partir de la fecha y hora de la modificación. Ingresando en esta función se puede restaurar una versión anterior del texto o sencillamente observar qué usuario realizó determinada alteración en la escritura. Cabe aclarar que cada usuario-colaborador aparece distinguido con un color distinto, lo que permite identificar el origen de la modificación o del agregado, y que solo se visualizan los cambios que hizo en esa fase particular.

<sup>8</sup> El texto con el que trabajaron los/as estudiantes fue “Muchas voces, las mismas miradas”. Se trata de un artículo de Roberto Samar, publicado en el periódico *Página 12* y acortado en su extensión con fines pedagógicos para esta actividad. El texto aborda la temática del rol de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública, y la hipótesis del autor, muy sintéticamente, es que los medios, y especialmente las redes sociales, moldean una opinión pública contraria a los intereses de los sectores populares a través de la difusión de noticias falsas, lo que afecta indirectamente la calidad de la democracia.

<sup>9</sup> Los materiales involucraban una serie de breves videos explicativos sobre cómo escribir un ILC, donde se repasaba especialmente la estructura del informe. Cabe aclarar que los videos, como también los archivos de Word y PDF con las consignas a trabajar en clase y el texto fuente sobre el que se escribiría el ILC, fueron materiales confeccionados en su totalidad por los propios docentes de la cátedra en el marco de la presente investigación.

<sup>10</sup> Sin duda, sería ideal poder desarrollar todo esto a través de programas de acceso abierto, tarea que ha quedado pendiente para una próxima experiencia pero que, dados los recursos a disposición y la familiaridad del estudiantado, para esta oportunidad resultó descartada. Por otra parte, vale aquí aclarar que existen muchas otras herramientas de escritura en línea colaborativa. Para ejemplificar con otro caso emblemático, Padlet es un recurso muy utilizado para este tipo de interacciones, como ejemplifica un estudio sobre el uso de la herramienta en Islandia y Japón para el aprendizaje del español como lengua extranjera, y la mejor exposición de la herramienta en meta y la interacción cultural (Méndez Santos y Concheiro Coello, 2018). Cabe agregar, finalmente, que Gdocs fue la herramienta con la que se confeccionó este mismo artículo; además de los beneficios que esto otorgó en el proceso de escritura, nos permitió contar con el comentario fluido de los y las colegas del equipo de investigación, a quienes agradecemos sus constantes devoluciones.

tación de un curso originalmente pensado como presencial a la virtualidad (situación a la que muchos docentes y estudiantes se vieron forzados con el confinamiento de la pandemia durante 2020, como señalamos al comienzo), o un curso presencial con una actividad virtual optativa y complementaria, como fue el caso de la experiencia que aquí presentamos.<sup>11</sup>

## 2. Especificidades de la escritura colaborativa digital

En “Computer-Supported Collaborative Learning: An Historical Perspective” (2006) Stahl, Koschmann y Suthers distinguen dos formas de trabajo en grupo: la cooperación y la colaboración. En el primer caso, los estudiantes resuelven las actividades de forma individual para luego combinar los resultados parciales en el producto final. En el segundo caso, en cambio, el trabajo colaborativo se basa en el compromiso y la construcción por parte de los/as integrantes del grupo para lograr una tarea en común. Precisamente, en esta última modalidad de aprendizaje, la actividad principal pasa por la negociación grupal de los significados. Por su parte, y en un vector acorde, Dillenbourg (1999, 2002) agrega el detalle de que cooperación y colaboración se distinguen de acuerdo con el grado de la división de trabajo entre los/as participantes del proceso de escritura. Según esta lógica, coincidente con la perspectiva de Stahl, Koschmann y Suthers, en la cooperación los/as estudiantes resuelven subtareas en forma individual y en una instancia posterior ensamblan los resultados parciales para generar un resultado final (es decir, se produce una división de tareas de manera vertical). En contraposición, en un proceso de colaboración, como es el que se privilegió en la experiencia analizada en nuestro artículo, los/as integrantes de los grupos realizan las tareas juntos, con una distribución intercambiable de los roles. En el ámbito local, Ferrari, Álvarez y Bassa toman este mismo marco y destacan el “contrato social” que implica la tarea colaborativa. En este sentido señalan que la efectividad del aprendizaje colaborativo depende de la composición del grupo, el ámbito de la comunicación y las características de la tarea (2016: p. 174). Asimismo, la tecnología de la escritura colaborativa en línea permitiría a los estudiantes crear un texto más coherente al consensuar las conclusiones, y tender a crear más borradores, sin la necesidad de una negociación tan sinuosa como en la presencialidad (p. 178). Ahora bien, en relación con la tarea de escritura en particular, Guadalupe Álvarez rescata cuatro tipos de estrategia para el trabajo colaborativo, aunque aclara que con las tecnologías digitales se ha complejizado el análisis y se han ampliado las modalidades: asignación de roles o tareas; actividad práctica (*brainstorming*, redacción final, revisión); definición de cómo se elabora el texto en sí; estrategias de control del texto o negociación. Con estos lineamientos, la escritura se consideraría colaborativa solo en

<sup>11</sup> En este sentido, experiencias de base completamente digital, como la relatada por Castellanos Sánchez y Martínez De la Muela (2013), escapan a este abordaje. Para ejemplificar, este caso es un estudio que se realizó en el grado en Magisterio Infantil de la Universidad Internacional de La Rioja, institución privada con sede en España que se dedica a dictar cursos exclusivamente bajo la modalidad *online*.

los casos donde se reconozcan “procesos de producción conjunta del texto escrito, con flexibilidad y rotación de los roles asignados y la consiguiente participación de todos los integrantes en cada una de las etapas de producción, incluyendo la escritura y el control compartidos del texto” (2017: p. 172).

En cuanto a las particularidades que atañen a la escritura digital, no debe soslayarse que la incorporación de documentos compartidos como espacio de producción grupal apunta a recuperar, profundizar y sistematizar saberes metalingüísticos. A partir del análisis de las “huellas de los procesos de formulación” se pueden buscar aquellas marcas que se generan en el proceso de escritura, y esto puede ser rastreado de forma detallada en el documento compartido mediante el registro del historial de revisión. De acuerdo con Ferrari y Bassa (2017), para este procedimiento existen tres tipos de reformulaciones.<sup>12</sup> En primer lugar, las paráfrasis sintácticas suelen ser realizadas una vez concluido el primer borrador y completan o reordenan información de modo tal que la oración quede más clara. En segundo lugar, las reformulaciones léxicas permiten la corrección de palabras inadecuadamente usadas en el contexto de la producción grupal y son sustituidas por otras. Dentro de esta categoría ingresan, también, los conectores, como recurso cohesivo. En el marco de la actividad colaborativa estas marcaciones adquieren el rango de “errores”, a través de cuya detección se construyen saberes relacionados con la producción de géneros discursivos específicos y, por ende, situados. Por último, debe tenerse en cuenta la puntuación y ortografía, haya existido o no el uso de correctores. La aparición de esta última clase de reformulaciones tiende a darse, en la mayoría de los grupos, en la etapa final de la revisión y queda plasmada en las instancias postreras del historial. La dinámica grupal cooperativa propicia el empleo de todas estas reformulaciones y tiende a evitar que la tarea recaiga en determinados/as integrantes.

Desde un punto de vista más introspectivo y vinculado al detenimiento en el error, Alfonso Bustos Sánchez (2009) señala que el análisis del proceso de composición de un texto favorece el aprendizaje y el desarrollo sobre el conocimiento de uno mismo y de la realidad. En efecto, conocer el momento y dónde se comete un error permite la mejora y la corrección más fina. Por lo tanto, dominar las estrategias de composición supone la capacidad de reflexionar y cuestionar los propios conocimientos, lo que implica todo un desafío, e identificar los aspectos confusos y contradictorios en el texto, la capacidad de leer de manera estratégica y, sobre todo, la capacidad de releerse. Sobre este aspecto, Bustos Sánchez destaca el carácter hipertextual de la escritura y la importancia de aprender con los otros y de los otros: “Desde el punto de vista de quien escribe supone formas de organización textual que superan la lógica lineal y deductiva de los textos en papel para dar paso a la posibilidad de arreglos no lineales, abiertos y relacionales, lo que supondría nuevas formas de argumentación y construcción de sentido” (p. 36). En la actualidad se le otorga mucha relevancia al trabajo colaborativo y a la posibilidad de seguimiento. An-

<sup>12</sup> A su vez, cada una de ellas puede estar sujeta a la distinción que realiza Bessonnat (2000) entre las operaciones de revisión, corrección y reformulación: la primera como operación de relectura, la segunda implica la confrontación de un texto con una norma externa, y la reformulación correspondería a una operación lingüística con la que se produce un enunciado semánticamente equivalente.

tes, en contraposición, las posibilidades de corrección e incidencia de acompañamiento se veían más limitadas a las instancias previa y posterior (tormenta de ideas y revisión). La coautoría presenta ventajas como el favorecimiento del pensamiento reflexivo (sobre todo si los/as participantes ponen en marcha mecanismos para defender o explicar mejor sus ideas), y los/as participantes menos avezados pueden superar los niveles centrados en la ortografía o la gramática para abordar cuestiones relativas al discurso (p. 38). Desde el punto de vista docente, al poder investigar el proceso y no solo el producto aumenta la posibilidad de interactividad y expresividad, así como también la ocasión de recibir y ofrecer retroalimentación inmediata.

Un último punto sobre el que nos quisiéramos detener en este apartado es que hay que diferenciar dos instancias discursivas en los textos: las interacciones entre los/as participantes y las distintas modificaciones hechas; y ambas forman parte del *ethos* discursivo de cada participante en el proceso de escritura, es decir, de la construcción que hacen de su propia imagen durante el trabajo (Godoy, 2018). Esto tiene especial relevancia en las interacciones que se dan entre los actores y quedan registradas en el historial, esto es, entre el rol individual con el del par o los pares. Por nuestra parte, coincidimos con Godoy en la consideración de “la conceptualización de la escritura colaborativa como un proceso social e iterativo que involucra a un equipo enfocado en un objetivo en común que negocia, coordina y se comunica durante la creación de un documento común” (2020: p. 260). Si esta base no existiese, la tarea se volvería más ardua que cuando se encara de manera individual. Con este cimiento, por el contrario, es altamente probable que el producto final y el proceso sean mucho más ricos. En consecuencia, interesa aquí colocar el énfasis en el “objetivo común” y la “negociación” necesaria. En una dirección afín, María Elena Molina (2017) destaca la concepción de la escritura como práctica social, es decir, como un modo de hacer con otros. Siguiendo este razonamiento, y al ser una construcción argumentativa, en la escritura académica resulta doblemente relevante el trabajo colaborativo puesto que al trabajar de este modo es necesario argumentar explícitamente las elecciones escriturarias para convencer al par o al equipo de su mayor pertinencia; lo cual también permite desautomatizar y desnaturalizar ciertos procesos individuales.

Dada la importancia del elemento social, estimamos fundamental estudiar con detalle otras actividades similares que se hayan desarrollado en contextos diversos. En consecuencia, y con estos lineamientos de fondo, pasaremos a relevar algunos aspectos cruciales de otras experiencias.

### 3. Experiencias previas. Una modalidad en auge en un período bisagra

A continuación, nos detendremos especialmente en dos experiencias similares realizadas en otras universidades argentinas para evidenciar las particularidades que se perciben en nuestro caso, tanto por distinciones entre los géneros de escritura y el texto fuente como por cuestiones particulares de la modalidad de trabajo. En el marco del Profesorado de Letras de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Alejandra Márquez

(2017) analizó la escritura digital de los estudiantes a partir de la redacción de blogs de cátedra (que denomina *blogfolios*) y el desarrollo colaborativo de un *dossier* temático. El recurso utilizado para esta experiencia, al igual que en la nuestra, fue GDocs. Asimismo, se propuso a los/as estudiantes realizar intercambios en torno a la elección del tema, buscar en la web materiales a incorporar en el *dossier*, elaborar un borrador, desarrollar sucesivas reformulaciones y correcciones, y la edición final; es decir, una secuencia no idéntica pero cercana a la nuestra. En el análisis de su trabajo, Márquez subraya como fortalezas de la escritura colaborativa: la puesta en primer plano de la naturaleza social de las prácticas del lenguaje y aprendizaje, la colaboración en la atención sobre las decisiones de estilo y expresión, el desafío de la revisión constante de la planificación y el escrito. En suma, la contribución en la mejora de la escritura individual por medio de la apropiación de las estrategias de planificación, redacción y revisión que se ponen en juego durante el proceso. Por su parte, Laura Ferrari y Lorena Bassa (2017) realizaron una investigación en el curso de ingreso a la Universidad de Quilmes (UNQui) que se enfocó exclusivamente en la escritura colaborativa, con especial hincapié en la interactividad y la negociación. Si bien la actividad fue muy similar, los géneros de escritura difieren. En este caso se proponía la escritura de la contratapa de un libro de ficción y la realización de una consigna de examen sobre la situación comunicativa de un texto. Con varios/as estudiantes trabajando desde distintas computadoras a la vez y editando el texto de manera sincrónica, las investigadoras analizaron, como nosotros, el historial de revisión de GDocs. El análisis parte de la subdivisión de tres tipos diferentes de reformulaciones realizadas por el alumnado (en sintonía con lo señalado en el apartado anterior): paráfrasis sintácticas, sustituciones léxicas y de ortografía, y puntuación. No obstante, para estas autoras el aspecto más destacado de la escritura colaborativa es el de la organización estructural de los textos (*cf.* Álvarez, 2017: p. 171) porque permite que los/as estudiantes puedan profundizar en la reflexión metalingüística con el fin de facilitar la adquisición de un nuevo género y construir herramientas de escritura procedimentales en distintos contextos epistémicos y profesionales.

Además de estos dos casos, se puede observar todo un espectro de trabajos que abordan experiencias levemente alejadas del objeto de este artículo. Esto ocurre por las características de los/as participantes de la experiencia, las herramientas utilizadas, o bien por el género discursivo que se propone elaborar en el proceso de escritura.

Para tomar en cuenta un caso bien diverso, pero que demuestra la coincidencia aplicativa coetánea en distintos niveles educativos, quisiéramos hacer referencia a una experiencia que se realizó en el quinto grado de la escuela primaria pública en Cali, Colombia, a partir de un ejercicio del área de la física abocado a la escritura colaborativa, aunque no digital (Gutiérrez, 2017). En el análisis se llega a la conclusión de que la escritura colaborativa mejora la precisión léxica y gramatical debido a la interacción; y se enfatizan sus beneficios en el contenido y la argumentación.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Para más detalle, se realizó la experiencia con 12 individuos y 12 grupos, en pos de la comparación posterior de los resultados, que se estratifican en niveles de precisión argumentativa. A partir de allí, según Gutiérrez se evidencia cuantitativamente que son mejores los desarrollos de los grupos: “los estudiantes aumentan el número

En el otro extremo de la especificidad y del nivel educativo, Lorena Bassa, Guadalupe Álvarez y Alejo González aportan una experiencia en la cursada virtual del año 2016 de la asignatura avanzada Tecnología Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNGS (Universidad Nacional de General Sarmiento). Allí se distingue entre la cooperación, como un ensamblaje de tareas resueltas individualmente, y la colaboración, más vinculada con la negociación grupal y el conocimiento construido de forma colectiva. Como ya apuntamos, en esta última la distribución de tareas no es tan rígida ya que la interacción colaborativa implica cierta negociabilidad, interactividad y sincronización. Para su trabajo se basan en dos actividades de escritura grupales que se realizaron vía campus de Moodle: para una usaron GDocs y para la otra los recursos de Foro, Wiki y Chat. El objetivo era analizar si en las interacciones grupales se habían dado dinámicas de cooperación o colaboración. Como la primera actividad no imponía una forma específica de trabajo, los grupos optaron por acciones más bien cooperativas (se aclara que este tipo de procesos no supone un retraimiento del rol docente). A partir del análisis de otros estudios, los/as autores/as del artículo señalan algo que aquí resulta pertinente: “En cuanto a las tareas de comentario de los trabajos de los pares, 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” (2018: p. 210). Se trata de una característica que también hemos podido identificar en nuestra experiencia. Cuando la escritura es colaborativa, la herramienta digital aporta un mayor margen de democratización porque permite que todos/as participen más allá de sus ritmos. Otro aspecto en el que coinciden con nuestra lectura es que la tendencia a hacer más borradores, fruto de la coescritura, mejora la organización estructural y, por ende, la producción final.

Para cotejar el análisis con otros casos universitarios pero en países diversos, en la Universidad Autónoma de México se realizó en el año 2006 una experiencia con estudiantes que promediaban la carrera de Psicología y se encontraban cursando la asignatura Desarrollo y Educación Teoría I (cuyo dictado ya era parcialmente virtual). Esta consistió en el uso de las herramientas de chat, foros y un ensayo colaborativo en línea (Bustos Sánchez, 2009); y todo el proceso se realizó a distancia a partir de un formato de wiki. Con los resultados de la experiencia concluida, Bustos Sánchez analiza porcentualmente cuánto se vieron los videos instructivos y cómo funcionó el resto de las instancias previas y las entregas intermedias (como resúmenes). Como consecuencia de la observancia de la dedicación a la edición y la redacción, uno de los aspectos que destaca este análisis es la importancia que se le da al cuidado de la coherencia y la consistencia en la construcción del conocimiento colectivo (2009: p. 45). Como parte de lo analizado se presta especial atención a: el orden de trabajo de cada grupo, la eficiencia en términos de tiempos/frecuencia, la repartición de tareas (más o menos equitativa), la cantidad de temas wiki editados y la cantidad de ediciones que reciben. Lo último que se recalca aquí, en con-

---

de causas y los hechos que les permiten explicar e interpretar el fenómeno físico propuesto, y contemplan una mayor interacción entre las variables” (2017: p. 10). Más adelante, se agrega: “En la escritura colaborativa se produjeron textos con un mayor número de atribuciones causales, y con mayor interacción entre ellas, que en la condición individual. La interacción discursiva entre los sujetos cuando resuelven la tarea puede ser el factor primordial para generar un mayor acopio de razones explicativas al fenómeno propuesto” (p. 14).

sonancia con el análisis que se llevó a cabo en nuestra experiencia en la UNLaM, son las posibilidades de seguimiento de la participación más o menos desequilibrada en la tarea, y la potencialidad de atender a que todos/as intervengan en los niveles de estructura, contenido y lenguaje.

Finalmente, para tomar un caso estudiado en el ámbito de la escuela secundaria, Lucía Godoy (2019) examina las reformulaciones que llevan adelante estudiantes de este nivel y del superior con el objetivo de trabajar sobre su lugar como enunciadore/as cuando desarrollan una actividad de escritura digital y colaborativa. Fundamentalmente, se analizan “las revisiones y reformulaciones sobre: (a) las formas de presentarse en sus textos, (b) las modalidades y expresiones en la exposición y discusión de las ideas y (c) las formas de inclusión de las voces ajenas a través de citas y alusiones” (p. 214); lo que permite concluir que la escritura colaborativa en línea produce textos de mayor calidad, en cuanto a su escritura, que los producidos en entornos presenciales. Para apoyar esta aseveración, Godoy cita un gran número de estudios de casos previos, para los que remitimos directamente a su trabajo, que colocan el énfasis en la importancia del tiempo que se le dedica a las actividades de *feedback* y a la revisión del estilo y del contenido de la escritura.

Con estos pocos, pero contundentes y variados, ejemplos bajo la lente, que servirán como puntos de comparación, nos permitimos pasar a desarrollar con mayor precisión la experiencia que nos compete.

#### 4. Estructura de la experiencia. Fases y características

En la primera clase se les pidió a los/as alumnos/as que se ubicaran de a pares en las computadoras disponibles en el laboratorio y que conservaran las diádas en los tres encuentros subsiguientes. Además de el/la profesor/a a cargo, el laboratorio contaba con la presencia de dos asesores técnicos, un docente observador que se ocuparía exclusivamente del registro escrito de toda la clase,<sup>14</sup> y dos coordinadoras de la investigación que dirigían la actividad y brindaban asistencia personalizada tanto a los/as docentes como a los/as alumnos/as. Una vez compartidos los documentos desde un correo electrónico creado *ad hoc*, y desde donde luego pudimos rescatar el historial de cambios, la tarea de los/as estudiantes fue acceder a un archivo con consignas para trabajar en las dos horas posteriores, el PDF que contenía el texto fuente, y el Gdoc con los apellidos de las diádas en el título.

<sup>14</sup> Entre los materiales resultantes de la experiencia, utilizamos para el presente análisis las observaciones de estos/as docentes. Allí se detallaban las interacciones al interior del alumnado, y entre ellos y el medio digital. Estas observaciones revelaron que ninguno de los grupos había realizado anotaciones al margen del texto fuente, aunque sí combinaban los soportes electrónicos y analógicos: trabajaron con la pantalla dividida (es decir, utilizando el procesador de texto en la mitad de la pantalla para leer las consignas, y un visualizador de archivos PDF en la otra mitad para acceder al texto fuente), y con el uso del manual de la cátedra, especialmente cuando había problemas de comprensión de las consignas. Se destaca que, en muchos casos, los/as alumnos/as utilizaban el celular o anotaciones realizadas de puño y letra en sus cuadernos para complementar el trabajo en la computadora.

Los objetivos del primer encuentro eran familiarizarse con el sistema de almacenamiento Drive, dado que permitiría a los/as estudiantes acceder a todas las herramientas que se utilizarían a lo largo de los siguientes encuentros (textos, videos y tutoriales), realizar una primera lectura del texto fuente con el que se trabajaría a lo largo de toda la experiencia, debatir con el/la compañero/a y hacer anotaciones preliminares sobre esa lectura a partir de una serie de consignas guía que incluían análisis paratextual, identificación de hipótesis y búsqueda de palabras desconocidas.

En la segunda instancia, los/as estudiantes debían realizar una lectura profunda con el fin de confeccionar un plan textual.<sup>15</sup> Al terminar esta actividad se les solicitó que evaluaran de forma individual el propio proceso de aprendizaje a través de una Guía de control en la que se indagó si habían intervenido el texto con resaltados o anotaciones marginales, si habían realizado borradores de las ideas que posteriormente iban a plasmar en el documento, y si habían utilizado algún recurso de las TIC y para qué. En esta clase se evidenció un mejor uso de las herramientas de lectura e interacción con el texto (subrayado del PDF, anotaciones marginales); si bien muchos/as alumnos/as también habían llevado impreso el artículo e, incluso, en algunos casos, lo habían resumido y subrayado en formato impreso.

En la tercera oportunidad se comenzó la redacción colaborativa del ILC sobre el texto que habían planificado en la clase anterior, con la demanda específica de hacerlo por turnos, de manera tal que cada uno/a de los/as integrantes del grupo escribiera un párrafo o una parte del informe de manera secuencial, con el apoyo del plan textual formulado la semana anterior. Esta actividad se configuró atendiendo a lo planteado por Cecilia Magadán respecto de la escritura colaborativa como “trabajos en coautoría, en los que cada escritor tiene los mismos derechos para agregar, editar o eliminar textos” (2013: p. 123). Si bien la propuesta de la cátedra era trabajar, clase a clase, las tres modalidades propuestas por Magadán, se evidenció, tanto en las observaciones docentes como en los resultados de la encuesta final a los/as alumnos/as (donde manifestaban cuál de los métodos de escritura colaborativa les había resultado más útil y por qué) cierta preferencia por parte de los estudiantes por trabajar solo “en conjunto”.

La última clase de laboratorio se preparó especialmente en el aula más grande, necesaria para que cada alumno/a tuviera acceso a una computadora de forma individual. Las intervenciones que tuvieron lugar en esta etapa son las que interesan a nuestro análisis, dado que allí encontramos correcciones de distinto nivel (ortotipográfico, sintáctico y estructural), así como también la interacción de cada estudiante con un usuario individual. Los objetivos del encuentro eran realizar una revisión del borrador del ILC que habían escrito en la clase anterior y reescribir todo lo que fuera necesario para obtener una versión final del informe.<sup>16</sup> Dado que estaban trabajando por primera vez en compu-

<sup>15</sup> Para elaborar el plan textual los/as alumnos/as tenían que definir el tema y finalidad del artículo, su contexto de publicación, la problemática social y la hipótesis del autor.

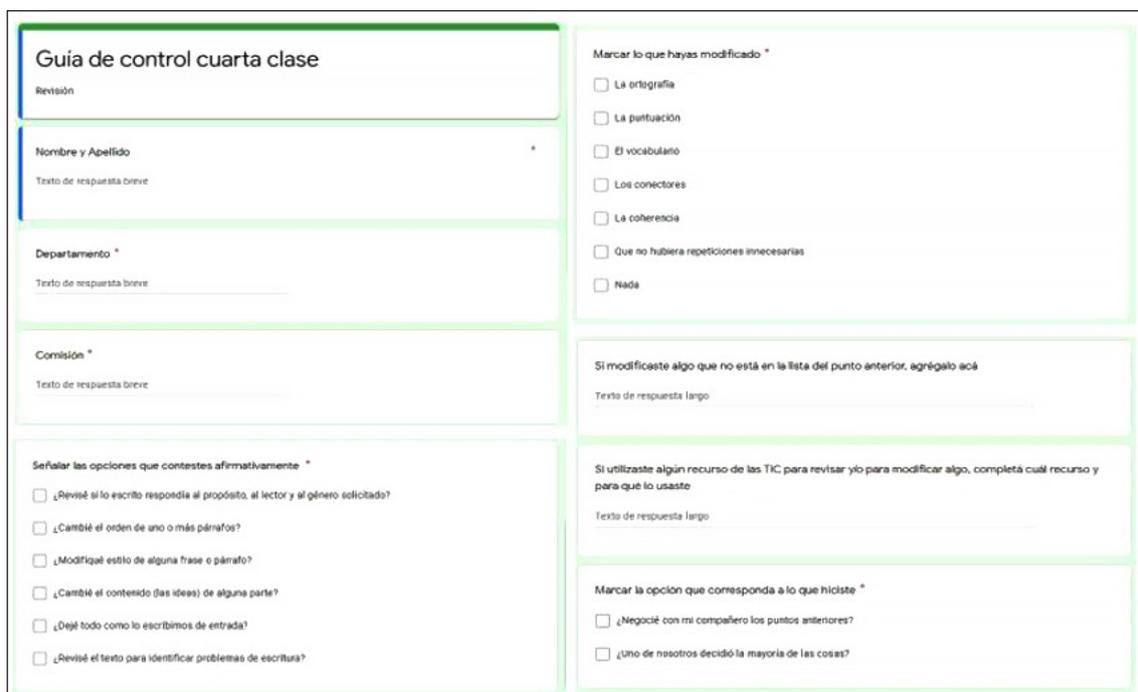
<sup>16</sup> Una Guía de control posterior, que será objeto del próximo apartado, nos permitió detenernos en la percepción del alumnado respecto de esta última parte del proceso y sobre qué aspectos de la escritura notaban haber revisado: la totalidad respondió haber vuelto sobre la ortografía, los conectores, la coherencia, la puntuación y el vocabulario.

tadoras separadas, se les propuso a los/as estudiantes que utilizaran el chat incorporado en el mismo archivo compartido o algún otro medio digital para comunicarse entre sí y facilitar la escritura en paralelo.

## 5. Resultados e interacciones en perspectiva

### 5.1. Análisis de datos cuantitativos de la experiencia

Para comenzar con el análisis es necesario retomar el concepto de aprendizaje colaborativo que desarrollamos en el segundo apartado. En el transcurso de esta investigación lo colaborativo siempre está presente: en forma presencial en las diadas y a distancia en el último encuentro, donde cada uno de los/as integrantes del grupo accede a la plataforma individualmente con el motivo de construir el informe a distancia. Al finalizar las últimas etapas se les realizó a los grupos una encuesta a modo de Guía de control (ver Figura I), que retomamos aquí para ver la percepción que tuvieron los propios estudiantes del trabajo colaborativo.



**Guía de control cuarta clase**

Revisión

Nombre y Apellido \*

Texto de respuesta breve

Departamento \*

Texto de respuesta breve

Comisión \*

Texto de respuesta breve

Señalar las opciones que contestes afirmativamente \*

¿Revisé si lo escrito respondía al propósito, al lector y al género solicitado?

¿Cambié el orden de uno o más párrafos?

¿Modifiqué estilo de alguna frase o párrafo?

¿Cambié el contenido (las ideas) de alguna parte?

¿Dejé todo como lo escribimos de entrada?

¿Revisé el texto para identificar problemas de escritura?

Marcar lo que hayas modificado \*

La ortografía

La puntuación

El vocabulario

Los conectores

La coherencia

Que no hubiera repeticiones innecesarias

Nada

Si modificaste algo que no está en la lista del punto anterior, agrégalo acá

Texto de respuesta largo

Si utilizaste algún recurso de las TIC para revisar y/o para modificar algo, completá cuál recurso y para que lo usaste

Texto de respuesta largo

Marcar la opción que corresponda a lo que hiciste \*

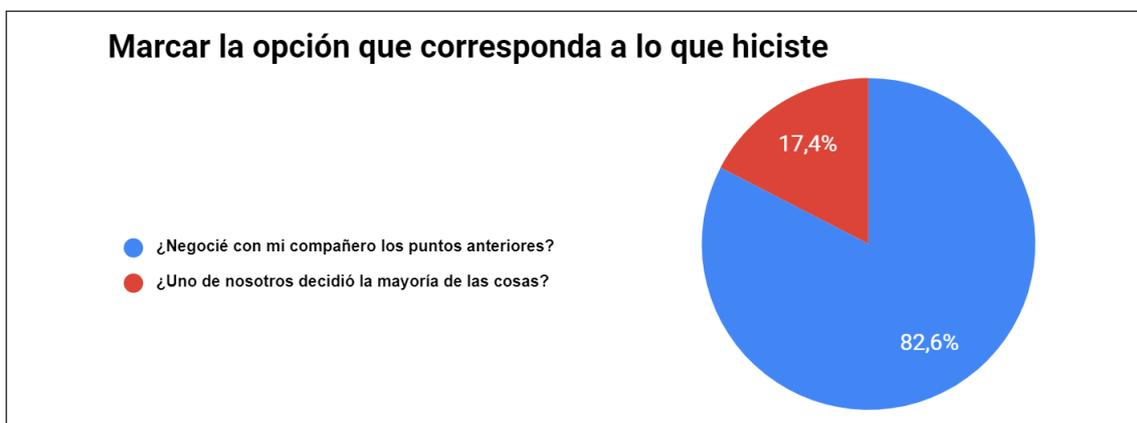
¿Negocié con mi compañero los puntos anteriores?

¿Uno de nosotros decidió la mayoría de las cosas?

Figura I. Guía de control para ser respondida por los estudiantes en la cuarta clase

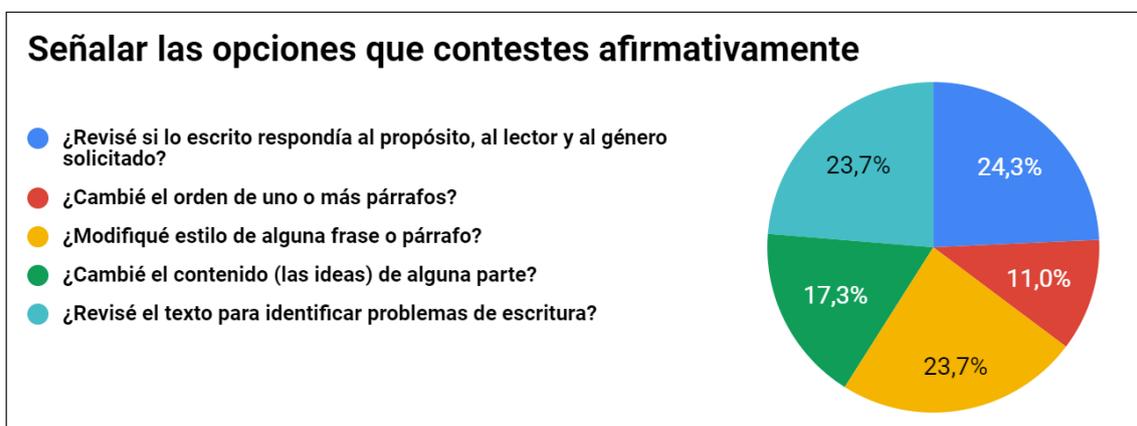
Una de las preguntas consistía en consultarle a cada uno/a de los/as integrantes del grupo si había realizado modificaciones al escrito en los tres encuentros anteriores y, en aquellos casos en que la respuesta resultaba afirmativa, se debía señalar con una cruz qué elementos se habían modificado. Como cierre de la encuesta, se les pre-

guntaba si habían negociado con su compañero/a los puntos previos (modificaciones al texto) o si las decisiones habían sido mayormente unilaterales. En función de lo expuesto, y de los resultados arrojados por la Guía de control, puede sugerirse que en el desarrollo de la actividad realizada en el último encuentro se observa una dinámica de trabajo colaborativo, en tanto se llevan a cabo las tareas de escritura del ILC a distancia y los/as integrantes sostienen en un 82,6% que habían negociado con su compañero/a los diferentes cambios producidos (Ver Gráfico I). Las modificaciones realizadas por las díadas permitieron percibir las dificultades que fueron reconocidas en el proceso de la escritura digital.



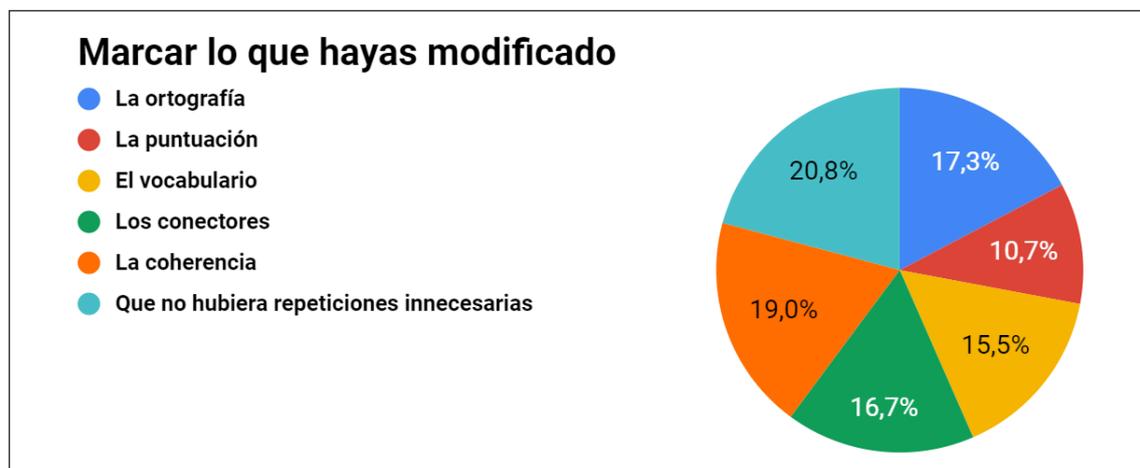
**Gráfico I. Datos sobre las díadas que negociaron las modificaciones al texto**

Del 82,6% mencionado, se obtiene en el desagregado posterior (se podía tildar más de una opción) que: el 24,3% revisó el escrito para constatar si respondía al propósito, al lector y al género solicitado; un 23,7% modificó el estilo de alguna frase o párrafo y otro 23,7% llevó a cabo la revisión del texto para identificar problemas de escritura; por otro lado, un 17,3% logró cambiar el contenido o idea en alguna parte del informe; y el 11% realizó cambios en el orden de los párrafos (ver Gráfico II).



**Gráfico II. Datos de las revisiones, los cambios y las modificaciones realizadas por las díadas**

Dentro del 23,7% de los/as estudiantes que identificó problemas de escritura (o que declaró haber hecho la revisión) pudimos observar algunas de las modificaciones puntuales que se fueron realizando, ya que han quedado registradas en el historial de cambios de Gdocs. En el Gráfico III se enseñan en forma detallada los aspectos que se tuvieron en cuenta a partir de los cambios efectuados por las díadas de acuerdo con las respuestas que presentaron en la Guía de control (se podía tildar más de una opción). La mayoría, es decir un 20,8%, se detuvo en que no hubiera repeticiones innecesarias; un 19% declaró reparar en la coherencia; un 17,3% atendió a la ortografía; un 16,7% a los conectores; un 15,5% al vocabulario; y solo el 10,7% señaló reparar sobre la puntuación.



**Gráfico III. Datos de los elementos modificados por las díadas en el texto**

## 5.2. Análisis cualitativos de los datos obtenidos del historial de cambios

A partir de los informes producto de la experiencia, nos propusimos analizar, primeramente, las intervenciones registradas en los historiales en cada una de las cuatro etapas (las marcaciones quedan fechadas)<sup>17</sup> y, luego y en especial, los aportes en la última de las tres modalidades de escritura colaborativa digital (es decir, en paralelo), ya que permite profundizar en el proceso de metacognición de los/as alumnos/as y encontrar de manera más precisa dificultades que van surgiendo en el proceso de elaboración del ILC. Esta

<sup>17</sup> Cabe aclarar que en pocos casos se sumó un quinto o sexto día de intervención, que corresponden a entradas de uno/a o dos de los/as responsables desde sus casas. En esas ocasiones, incorporamos para el análisis estas intervenciones al conjunto de la última clase, puesto que corresponden a la misma tarea. Quedará para un trabajo futuro el análisis de las intervenciones en cada una de las fases y la comparación entre las distintas díadas. Sintetizamos aquí las participaciones de los primeros tres encuentros, ya que suelen ser homogéneas en todos los grupos: 1) se puntúan frases breves y se responden las consignas que, luego, pasarán a estar redactadas de manera más fluida; algunas observaciones indican “más argumentación y desarrollo”; tema, contexto, hipótesis y *quaestio* es lo primero en ser esbozado; se manifiesta ya desde el título la conciencia de que se trata de un “Borrador”; 2) el título pasa a ser “informe de lectura crítico”, “actividad”, “plan textual” o “segundo/tercer encuentro”; se incorporan sangría, subtítulos y se perciben reordenamientos de párrafos en el archivo; se completa el plan textual, la cita bibliográfica y la presentación del autor; 3) se suele reubicar la hipótesis subiéndola en la jerarquía del informe; los que no terminan la redacción generalmente cortan en el “punto de vista”. Queda, así, una primera versión del informe que recibirá el grueso de los cambios en el cuarto encuentro.

modalidad implica el trabajo al mismo tiempo sobre lo escrito y, al haberse aplicado en la última instancia, el historial de cambios de los 32 pares de estudiantes nos permite ver qué se modificó en lo ya redactado y la participación de cada estudiante en ese proceso (lo que incorpora, también, una herramienta más para la puesta en perspectiva precisa de la productividad bilateral del trabajo en equipo). Efectivamente, consideramos que este tipo de análisis posibilita la comprensión de qué dificultades son identificadas por el estudiantado (algunas con el grado de certeza que implica, incluso, corregirse entre ellos/as) y cuáles no.

De esta manera, corroboramos que en la última clase de laboratorio ambos/as alumnos/as de cada diada habían hecho modificaciones en la sintaxis y el contenido en la gran mayoría de los informes, además de corregir cuestiones de ortografía y acentuación. En gran medida, los/as estudiantes modificaron y agregaron conectores al escrito, e identificaron y corrigieron la coherencia y la cohesión del texto. A continuación presentamos algunos ejemplos plasmados en los historiales de cambios, a partir de una selección azarosa de seis grupos, donde quedan ejemplificados los tipos de modificaciones que se fueron realizando.

**Tabla I. Elementos del texto modificados según los Grupos analizados**

Grupo	Ortografía	Puntuación	Vocabulario	Conectores	Coherencia	Repeticiones y reformulaciones
A						X
B					X	X
C			X			
D			X			
E					X	
F				X		X

El grupo A corresponde a Humanidades, y en el desarrollo del trabajo digital colaborativo se detectan cambios como los de la siguiente oración inicial:

Roberto [Samar] afirma que sí, según él vivimos en una sociedad culturalmente violenta, racista y clasista donde la opinión pública se ve afectada por la difamación de noticias falsas y datos no reales por parte de los operadores políticos y grandes medios.

A partir de las “huellas de los procesos de reformulación” (Ferrari y Bassa, 2017) observamos que en un nivel sintáctico y estilístico, con el fin de evitar la repetición de una frase que habían utilizado en un párrafo posterior, los/as alumnos/as eliminaron “culturalmente violenta, racista y clasista” y lo reemplazaron por “donde prevalece la violencia”. También sustituyeron “la opinión pública” por “el pensamiento de la gente” y, en consecuencia, modificaron “afectada” por su masculino.

En el Grupo B se aplicaron modificaciones al contenido a fin de reemplazar los conceptos utilizados por el autor en el texto y lograr, así, la construcción del tema y de la hipótesis en el informe:

El tema que toca Samar en este texto es claramente la realidad contemporánea de los medios de comunicación masivos y su impacto directo en la sociedad. Demuestra cómo los discursos que resultan novedosos generan más impacto social que los que no lo son, sin ser estos necesariamente verdaderos.

En el caso del tema, se utilizaron las expresiones “realidad contemporánea” en lugar de “actualidad mediática” y “su impacto directo en la sociedad” por “manipulan la opinión de la sociedad”. En la hipótesis, el cambio abarca la frase “sin ser estos necesariamente verdaderos” en lugar de “discursos falsos”.

El trabajo del Grupo C muestra cómo las correcciones, en muchos casos, están vinculadas a la apropiación de un lenguaje académico. En las conclusiones de este grupo de Ingeniería se leía: “En este texto el autor presenta buenos argumentos y nos deja una buena reflexión sobre no creer en todo lo que leemos, vemos y escuchamos”. En este caso, la palabra “buenos” fue reemplazada por “convincentes”, en tanto subjetivema del sustantivo “argumentos”.

De acuerdo con el historial del Grupo D se realizó un cambio en el párrafo correspondiente a la hipótesis para lograr una adecuación al estilo académico. El sintagma “trata de demostrar” fue reemplazado por el verbo en presente indicativo, más asertivo, “demuestra”. Por otra parte, detectamos abundantes alteraciones en la estructura del escrito en esta parte del proceso, reordenando el texto en función de la estructura del ILC indicada por los/as docentes en las clases y en el manual. El grueso de estas modificaciones se hizo sobre la hipótesis del texto y el desarrollo de la argumentación personal de los/as estudiantes. La reflexión que conlleva la relectura del informe escrito con el/la compañero/a en muchos casos se manifestó con agregados de contenido en los párrafos que responden a la secuencia estructural del género que se les pide.

Esto último también se puede observar en un fragmento del texto modificado por el Grupo E:

Samar posee un punto de vista limitado con relación a los medios de comunicación señalando que la mayoría de los mismos mienten en sus artículos con el afán de incitar el caos en las masas, es cierto que el autor tiene sus bases y puntos para justificar que los medios de comunicación puedan llegar a manipular la información a su favor, pero no todos los medios hacen uso de estas técnicas de difamación y/o manipulación ya que existen muchos medios honestos opacados por los deshonestos.

Al agregar, justo antes de la primera coma, la frase “y de paso desacreditar a los partidos que se oponen a los ideales del medio difamador”, lograron establecer la relación entre el desarrollo de su propio punto de vista y la hipótesis planteada por el autor del texto.

En relación con el intercambio de conocimientos en favor del aprendizaje (Bustos Sánchez, 2009), podemos recuperar la intervención del GRUPO F, donde se produce la corrección de los errores a partir de la reflexión y el cuestionamiento de los propios conocimientos que permiten reconocer los cambios necesarios a realizar en el texto:

En conclusión, frente al aumento en la difusión de noticias falsas, Roberto Samar sostiene que los responsables de esta situación son los ciudadanos que replican información sin chequear y se replantea si vamos hacia la posverdad o hacia la posdemocracia. Al mismo tiempo, nos hace tomar conciencia de que estamos sometidos a la reiteración de un único discurso porque lo aceptamos y lo tomamos como propio por mera voluntad individual, es decir, somos los culpables de nuestra propia ignorancia.

En primer lugar, se agrega un conector de conclusión o cierre al principio del párrafo que le otorga cohesión al texto. Por otro lado, se agrega un “se replantea” que remite al autor, y la preposición “de” para unir los sintagmas. Finalmente, se introduce el conector de reformulación “es decir” para explicar la idea que sostenía Samar y generar, a la vez, su relación con la postura personal de los alumnos en la parte crítica del informe y en la conclusión.

## 6. A modo de cierre: limitaciones y prospectiva de la investigación

A lo largo de esta investigación, hemos intentado mostrar los resultados de un estudio sobre escritura digital realizada en forma colaborativa en el marco de la asignatura “Seminario de Comprensión y Producción de Textos” correspondiente al Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza (Argentina). Del análisis de las Guías de control del cuarto encuentro y los historiales de cambios generados por las díadas que participaron de la experiencia surge que la negociación sobre el contenido y el acuerdo derivado de dicha negociación condicionan la forma de llevar a cabo la redacción de un ILC: los/as estudiantes proponen algunas ideas en el documento y, una vez logrado el acuerdo sobre lo sugerido, van sumando esas nociones en el mismo archivo. Por otro lado, se puede observar la importancia de la negociación en cada una de las díadas a partir de los resultados obtenidos en la Guía de control: cuando se les consultó a los/as estudiantes si habían negociado con el/la compañero/a los diferentes puntos del ILC se obtuvo una respuesta positiva en un 82,6%. En cuanto a la revisión del escrito, los/as integrantes de las díadas realizaron modificaciones en la redacción relativas a distintas partes (en su mayoría basadas en el vocabulario, los conectores, la coherencia, la repetición de palabras y la reformulación de ideas).

Al realizar la comparación de los datos obtenidos del análisis cuantitativo con los del análisis cualitativo se observa una correlación significativa entre lo que respondieron las díadas en la Guía de control y las modificaciones a los textos recuperadas en el historial de cambios. Los valores más altos de la autorreflexión (23,7%) corresponden a las

respuestas afirmativas a las consignas “¿modifiqué el estilo de alguna frase o párrafo?” y “¿revisé el texto para identificar problemas de escritura?” (ver Gráfico II). El cotejo de esta elección con lo modificado en las díadas observadas pone en evidencia que en su mayoría se generaron cambios en el texto teniendo en cuenta las repeticiones de palabras y la reformulación de ideas. De hecho, estos datos coinciden con los porcentajes obtenidos en el Gráfico III cuando se les consultó a los/as estudiantes qué era lo que habían modificado, y en un 20,8% eligieron “que no hubiera repeticiones innecesarias”. Por otra parte, las adecuaciones al vocabulario y la coherencia textual, así como también la incorporación de conectores en los párrafos (ver el Cuadro I), resaltan la utilización de saberes ligados a la producción de un género académico argumentativo.

De lo expuesto vale resaltar que este tipo de trabajo colabora en que los/as estudiantes clarifiquen cuestiones de estructura y sintaxis, más difíciles de modificar en una redacción manuscrita lineal, así como también en una mejor y más productiva interacción entre pares (como sucedía en Márquez, 2017). Por otra parte, se democratiza la tarea en equipo al permitir que cada uno/a trabaje, hasta cierto punto, con sus propios tiempos y al admitir el trabajo conjunto, a partir del añadido de un nuevo plano de sincronía virtual, a lo largo de todo el proceso (en esta línea, Ferrari y Bassa, 2017 mencionan también la posibilidad de colocar un tope de intervención por usuario). Desde el punto de vista del docente, y dado el género académico del ILC, el acceso a esta información resulta muy importante para comprender dificultades teóricas de un formato bastante cristalizado, poco creativo (cf. Márquez, 2017), y lejano a los géneros a los que se aproximan en el colegio secundario (cuestión relevante en una instancia intermedia entre los niveles medio y superior como es una asignatura común a todas las carreras de un curso de ingreso).

Queda, para un próximo trabajo, evaluar las limitaciones de la herramienta y su utilidad como complemento o de manera independiente (aquí habría que pensar que, si bien a nivel sintáctico y estructural ha sido muy positiva, a nivel ortotipográfico nos encontramos con el problema de la autocorrección, ya que automatiza un proceso que puede no terminar de incorporarse o cuya incorporación queda librada a la voluntad del alumno). Creemos importante sumar la opción de “comentarios” y su “respuesta” o “resolución”, así como también la aclaración del trabajo en el documento compartido en su totalidad y no, a pesar de que pueda parecer evidente, la alternancia con los procesadores de texto. Restaría, también, contrastar los resultados en las evaluaciones con los del grupo testigo y el análisis *in extenso* de las marcas.

En la actualidad, la virtualidad en las universidades está adquiriendo una importancia relevante, por lo que consideramos provechoso ampliar nuestra investigación a partir de la realización de un estudio que permita analizar y comparar las competencias que incorporan los/as estudiantes que trabajan en grupos y utilizan la escritura digital con las que obtienen los/as estudiantes que comparten actividades con sus pares de manera presencial. Esto nos permitiría obtener datos más fidedignos acerca de los beneficios de la escritura digital para el/la estudiante del nivel académico y poder establecer más cabalmente la posibilidad de una enseñanza a distancia o híbrida que resulte óptima.

## Referencias

- Álvarez, G. (2017). La escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales e interactivas en la universidad. En E. Collebecchi y F. Gobato (Comps.), *Formar en el horizonte digital* (pp.167-176). Universidad Virtual de Quilmes.
- Álvarez, G.; Bassa, L. y González, A. (2018). Hacia la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales en una asignatura universitaria de Tecnología educativa. En S. Lago Martínez; A. Álvarez; M. Gendler, M. y A. Méndez (Eds.), *Apropiación de tecnologías. Teoría, estudios y debates* (pp. 207-218). Del gato gris.
- Álvarez, G.; Bassa, L. y Ferrari, L. (2016). Aproximaciones al aprendizaje colaborativo en actividades de escritura con integración de tecnologías en cursos de ingreso universitario. En M. Giammatteo y A. Parini (Comps.), *El lenguaje en la comunicación digital* (pp. 172-192). Universidad de Belgrano.
- Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, (105), 5-22. [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2000\\_num\\_105\\_1\\_2400](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2400).
- Bidiña, A.; Gallo Kleiman, F.; Lacalle, J. M. y Toledo, V. (2018). La mediación de las TIC en el ingreso a la comunidad académica: una primera experiencia en el Seminario de Comprensión y Producción de Textos del ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza. *RIHumSo*, (13), 115-134. <https://rihumso.unlam.edu.ar/index.php/humanidades/article/view/132/pdf>.
- Bidiña, A.; Luppi, L.; Smael, N. (2020). Escritura digital colaborativa en el ingreso a la UNLaM. En F. Aiello, F. y C. Hermida (Comps.), *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura* (pp. 725-732). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bustos Sánchez, A. (2009). Escritura colaborativa en línea: un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. *RIED*, (12), 33-55. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/900/821>.
- Castellanos Sánchez, A. y De La Muela, A. (2013). Trabajo en equipo con Google Drive en la universidad online. *Innovación educativa*, (63), 75-94. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n63/v13n63a6.pdf>.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches. advances in learning and instruction series*. Elsevier.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. En P. A. Kirschner (Ed.), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL* (pp. 61-91). Open Universiteit Nederland.
- Ferrari, L. y Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, (18), 121-142. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1065>.

- Flower, L. y Hayes, J. (1981). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. M. University.
- Godoy, L. (2018). Escritura digital colaborativa: Estrategias polifónicas argumentativas en línea. En A. Vitale; E. Piris; A. Carrizo e I. Azevedo (Eds.), *Anais do IV Seminário Internacional de Estudos Sobre Discurso e Argumentação (IV SEDiAr)* (pp. 580-591). Editus-Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz.
- Godoy, L. (2019). Posicionamientos enunciativos en la escritura digital y colaborativa en entornos educativos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, (12), 212-232. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2686>.
- Godoy, L. (2020). Estudiantes frente a sus textos: dimensiones discutidas y revisadas en la escritura digital y colaborativa. *Exlibris*, (9), 257-278. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3351/2247>.
- Gutiérrez, M. F. (2017). Escritura colaborativa de textos en quinto grado: razonamiento y argumentación causal sobre un fenómeno físico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17, 1-25. Obtenido el 9 de febrero de 2022 desde <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aic/article/view/27291/27398>.
- Magadan, C. (2013). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Cengage Learning.
- Márquez, A. (2017). La escritura en contextos electrónicos: Reflexiones y experiencias en torno a un proceso de producción. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 8, 143-162. Obtenido el 9 de febrero de 2022 desde <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1071>.
- Méndez Santos, M. y Concheiro Coello, M. (2018). Uso de herramientas para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet. *Marco ELE. Revista de Didáctica Española Lengua Extranjera*, 27, 1-17. Obtenido el 9 de febrero de 2022 desde [https://marcoele.com/descargas/27/mendez-concheiro\\_padlet.pdf](https://marcoele.com/descargas/27/mendez-concheiro_padlet.pdf).
- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22, 138-153. Obtenido el 9 de febrero de 2022 desde <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/11929/13367>.
- Samar, R. (2 de mayo de 2018). Muchas voces, las mismas miradas. *Página 12*. <http://www.pagina12.com.ar/111877-muchas-vozes-las-mismas-miradas>.
- Stahl, G.; Koschmann, T. y Suthers, D. (2006). Computer-Supported Collaborative Learning: An Historical Perspective. En R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge University Press.