



## **POSICIONAMIENTOS ENUNCIATIVOS EN LA ESCRITURA DIGITAL Y COLABORATIVA EN ENTORNOS EDUCATIVOS**

### **ENUNCIATIVE STANCES IN DIGITAL AND COLLABORATIVE WRITING IN EDUCATIONAL ENVIRONMENTS**

**Lucía Godoy<sup>1</sup>**

CELES-LICH-CONICET<sup>2</sup>

Universidad Nacional de San Martín

Argentina

lgodoy@unsam.edu.ar

#### **Resumen**

La escritura digital y colaborativa en entornos educativos es una práctica social y situada en la que se activan ciertos conocimientos que los estudiantes han adquirido durante su recorrido académico y su circulación por comunidades de práctica específicas. Entre estos conocimientos destacamos, especialmente, la configuración de un posicionamiento adecuado en los textos escolares y académicos, que permite la [re]presentación de los sujetos de su enunciación, la exposición y discusión de conceptos e ideas y la inclusión de voces ajenas en el propio discurso. En este artículo presentamos los resultados de un estudio de casos múltiples en el que analizamos el proceso de escritura de tres grupos de estudiantes de diferentes niveles educativos de Buenos Aires durante la realización de un trabajo colaborativo en Google Drive. Los resultados del análisis nos permiten afirmar que en los tres casos se registran revisiones y reformulaciones de las instancias de enunciación, aunque no del mismo modo ni en igual medida. Esto revela que, por un lado, es importante la relación con el nivel escolar, ya que el avance en el sistema educativo permite el conocimiento y la familiarización con mayor cantidad de textos escolares y académicos lo que incrementa la revisión. Y, por el otro, que el género discursivo también resulta importante, ya que mientras que un trabajo académico genera mayor cantidad de operaciones de revisión de las instancias subjetivas, un trabajo creativo y un cuestionario suscitan diferentes tipos de revisiones.

**Palabras clave:** Escritura digital y colaborativa - Alfabetización académica - Comunidad de práctica - Reformulación - Enunciación

## Abstract

Digital and collaborative writing in educational environments is a social and situated practice in which appear certain knowledges that students have acquired during their academic life in specific communities of practice. Among these knowledges we emphasize the configuration of a stance for school and academic texts, which allows the [re] presentation of the enunciation subjects, the exhibition and discussion of concepts and ideas and other others voices inclusion in discourse. In this article we present the results of multiples cases study in which we analyze the writing process of three groups of students from different educational levels of Buenos Aires during the development of a collaborative homework in Google Drive. The results allow us to affirm that the three groups make revisions and reformulations of the enunciation instances, although not in the same way or in the same measure. This reveals that, on the one hand, the relationship with the school level is important, since the advance in the education system allows knowledge and familiarization with a greater number of academic texts, which increases the revisions and reformulations. On the other hand, the discursive genre is also important for the revisions made in terms of the enunciation While an academic work generates a greater number of review operations of the enunciative instances; a creative work and a questionnaire generate different kinds of revisions.

**Key Words:** Digital and collaborative writing - Academic literacy - Community of practice - Reformulation - Enunciation

**Recepción:** 21-05-2019

**Aceptación:** 26-08-2019

## INTRODUCCIÓN

La realización de una tarea de escritura implica una decisión consciente o inconsciente sobre el lugar desde el cual se enuncia y para quién va dirigido ese texto. En el marco de la producción de un trabajo en un ambiente educativo, esa decisión estará condicionada, determinada o, al menos, influida por ciertos conocimientos sobre los géneros discursivos, los temas y las condiciones de recepción. En efecto, existen ciertos saberes acerca de los géneros discursivos adecuados en ciertos ámbitos educativos que son reconocidos y a la vez compartidos por una comunidad de práctica (Zavala, 2011; Lillis, 2013; Padilla, 2016). En la realización de actividades de escritura, los estudiantes apelan a estos saberes discursivos y sociales para trabajar sobre los posicionamientos enunciativos en sus textos.

Cuando en la escritura de un trabajo escolar y académico participa más de un sujeto escritor, el problema de los posicionamientos enunciativos se pone en primer plano. Así, en los trabajos colaborativos se evidencia la dimensión de la escritura como práctica social y situada, porque se pueden rastrear, en mayor o menor medida, las tensiones discursivas que allí habitan. En el avance de la escritura, estos participantes discuten y negocian decisiones sobre la instancia de enunciación grupal del escrito, para adecuarlo a los parámetros que consideran correctos y apropiados de acuerdo con sus saberes respecto de los textos en los ámbitos educativos.

Interesados por estas cuestiones, en este artículo estudiamos las reformulaciones que llevan adelante estudiantes de nivel secundario y superior con el objetivo de trabajar sobre su lugar como enunciadores cuando desarrollan una actividad de escritura digital y colaborativa. Para analizar los posicionamientos de los estudiantes en sus textos y el trabajo en esa instancia examinamos 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.

Entendemos que en estas reformulaciones se activan saberes sociales y discursivos que circulan dentro de ciertas comunidades de práctica y, también, los procesos de agencia de los estudiantes, quienes en su avance en la alfabetización académica, se apropian de saberes sociales y retóricos a la vez que configuran y reconfiguran la forma en la que se expresan en sus escritos de acuerdo con sus intereses y objetivos. El análisis, además, nos permitirá investigar estos aspectos en relación con dos factores influyentes: el grado escolar de los estudiantes y la consigna que desarrollan. A partir de los resultados, en el final del artículo podremos hacer algunas observaciones y propuestas en el marco de los estudios sobre la escritura en distintos niveles educativos.

## Escritura académica y escolar en contextos digitales

Desde una perspectiva sociocultural enmarcada en los Nuevos Estudios de Alfabetización, Zavala (2011) entiende la alfabetización académica como una práctica social definida por las maneras habituales de aplicar recursos materiales y simbólicos en una actividad común, de la cual participan los sujetos al integrarse en ciertas comunidades de práctica, donde adquieren habilidades e intervienen con una capacidad de agencia que les permite apropiarse de ciertos conocimientos a la vez que actuar en esos espacios específicos<sup>3</sup>. En este sentido, el aprendizaje de la alfabetización académica es un proceso que implica participar en las prácticas socioculturales letradas que definen a una comunidad escolar y/o académica y apropiarse paulatinamente de ciertos saberes acerca de las disciplinas y también sobre *cómo hacer las cosas*, al tiempo que desarrollar o asumir ciertas identidades en esas comunidades específicas (Lave y Wenger, 1991; Hyland, 1999; Zavala, 2011; Lillis, 2013; Padilla, 2016).

Entre los conocimientos que circulan dentro de las comunidades de prácticas escolares y académicas y de los que los estudiantes se van apropiando durante su alfabetización, se pueden reunir ciertos saberes acerca de los discursos adecuados y las maneras de escribir en las instituciones educativas. Allí se pueden incluir ideas vinculadas con los objetivos de las tareas escritas, las características de los distintos géneros discursivos, los aspectos retóricos propios de los textos y los códigos lingüísticos que resultan o no adecuados en cada ámbito (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Difabio de Anglat y Álvarez, 2017). En este sentido, se ha señalado que en la escritura académica y escolar resulta importante la consideración de aspectos genéricos, académicos, retóricos y enunciativos y su valor social en comunidades de práctica específicas (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002). Estas consideraciones son puestas en juego en los procesos de redacción y, especialmente, durante la revisión de los escritos, en la que se desarrolla una actividad crítica que no solo atiende al propio escrito, la finalidad y el destinatario, sino también a la evaluación de las prácticas involucradas, las experiencias en el campo y los conocimientos sobre la comunidad discursiva (Pereira y Valente, 2014).

En este contexto resulta pertinente la reflexión sobre los usos de las tecnologías digitales en las comunidades de práctica académicas y escolares ya que, como señala Navarro (2016), en la actualidad la mayoría de trabajos académicos se realiza con dispositivos digitales. Además, la ubicuidad y la conectividad que habilitan las tecnologías con Internet brindan nuevas posibilidades que facilitan la escritura grupal y la colaboración, cruciales para la escritura en los ámbitos educativos en la actualidad. En este contexto, se han desarrollado algunos estudios que dan cuenta de los beneficios de la escritura digital y colaborativa para el aprendizaje y el avance escritor de los estudiantes. Barile y Durso (2002), por ejemplo, señalan que los métodos sincrónicos de escritura y comunicación

mediados por computadoras son muy útiles a la hora de escribir trabajos académicos, por la interactividad y expresividad que habilitan. Passig y Schwartz (2007) hallan un resultado coincidente: la escritura colaborativa en línea produce textos de mayor calidad –en cuanto a la escritura– que los producidos en entornos presenciales. Erkens, Jaspers, Prangmsma y Kanselaar (2005), por su parte, concluyen que la planificación conjunta de las actividades de escritura y la coordinación colaborativa resultan cruciales para la calidad del texto escrito. También Davoli, Monari y Eklundh (2009) señalan que las actividades colaborativas en contextos virtuales inciden positivamente en el tiempo que se le dedica a las actividades de *feedback* y revisión, y también en la atención sobre el estilo y el contenido de la escritura. Específicamente sobre la elaboración de trabajos colaborativos en Google Drive se han desarrollado algunos estudios que investigan el avance de los procesos de escritura. Álvarez y Bassa (2016), por ejemplo, observan que los grupos utilizan distintas estrategias de escritura y que estas resultan muy influyentes en la calidad del escrito: cuando hay más discusión y coordinación entre los estudiantes, estos producen textos más organizados y elaborados. Por otro lado, Ferrari y Bassa (2017) analizando las actividades metalingüísticas de estudiantes universitarios en sus comentarios y reformulaciones, concluyen que la escritura digital colaborativa favorece la reflexión sobre el lenguaje en relación con la sintaxis, el léxico, la ortografía y la puntuación. Por su parte, Valente (2016) señala que la facilidad y la fluidez en los intercambios generan el aumento de las operaciones de revisión y reescritura de los textos, las revisiones de las versiones escritas y el desarrollo de operaciones metacognitivas acerca del trabajo desarrollado.

En este marco, entendemos que es especialmente interesante el estudio de las revisiones y reformulaciones sobre los posicionamientos enunciativos que los estudiantes hacen en sus textos digitales y colaborativos, porque permite observar las tensiones y los procesos de revisión desarrollados en las actuales tecnologías de la escritura.

### **Tensiones en el discurso académico-escolar**

Arnoux, di Stefano y Pereira (2002) señalan que uno de los problemas recurrentes en la alfabetización académica es la indefinición del rol que deben asumir los estudiantes en sus enunciados. Esto se acrecienta con la dificultad observada en cuanto al manejo de otras voces a la hora de presentar diferentes puntos de vista y autores en un texto, lo que puede llevar a la prevalencia de una sola voz enunciativa o a la anulación de la dimensión polifónica en los escritos (di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2004; López, 2016). Dentro de la perspectiva teórica que presentamos anteriormente, entendemos que las dificultades referidas a la enunciación y a los posicionamientos autorales, se relacionan con los requerimientos de los discursos circulantes en ciertas comunidades

de práctica y con los conocimientos y las elecciones estratégicas de los estudiantes en esas prácticas letradas (Zavala, 2011; Lillis, 2013).

Para nuestro análisis, en este artículo retomamos el concepto de Hyland (1999, 2002) de *posicionamiento*, entendido como la forma en la que los escritores se presentan a sí mismos, sus ideas y sus perspectivas en los textos que elaboran, y que se forja en relación con los requerimientos disciplinares de ciertas comunidades de práctica y con los deseos de reconocimiento de los sujetos que escriben. El autor señala que el concepto de posicionamiento nos permite entender cómo los sujetos se proyectan en sus textos para comunicar valores tales como la integridad, la credibilidad y el compromiso tanto en relación con la temática de los textos como con los lectores (Hyland, 1999). En este artículo proponemos que en los posicionamientos de los estudiantes se sintetizan tres tensiones particulares:

(a) *Tensión entre las formas personales o impersonales de presentación*: los autores seleccionan distintos recursos lingüísticos para la presentación de sí mismos. En términos de la Teoría de la Enunciación, construyen un enunciador particular que se hace cargo de la enunciación del discurso (Maingueneau, 1999; Bonnin, 2018). Esta tensión puede rastrearse a través de los marcadores personales (Hyland, 1999) y los deícticos, unidades cuyo funcionamiento semántico-referencial está atado a la situación de comunicación (Kerbrat-Orecchioni, 1986; Maingueneau, 1999).

(b) *Tensión entre el borramiento y el refuerzo enunciativo*: en sus trabajos, los estudiantes pueden optar por borrar y/o desdibujar sus posicionamientos enunciativos, seleccionando formas discursivas que tiendan a la objetividad en la presentación de ideas, argumentos y discusiones o, por el contrario, pueden elegir mostrar y reforzar su actitud, compromiso y adhesión a estas (Kerbrat-Orecchioni, 1986; Hyland, 1999; Rabatel, 2004; Bonnin, 2018). A la vez, los estudiantes pueden utilizar expresiones que estén ligadas a contextos específicos y que, por lo tanto, indexan el discurso escrito a ciertas voces o espacios sociales (Blommaert, 2005; Lillis, 2013), o preferir, en cambio, expresiones menos marcadas que tiendan a la desinscripción enunciativa en sus textos (Rabatel, 2004).

(c) *Tensión entre la voz autoral y la inclusión de las voces ajenas*: cuando los estudiantes incorporan materiales de otros textos y discursos pueden optar por hacer manifiesta esa dimensión intertextual y polifónica en sus textos a través de citas y alusiones o pueden elegir formas implícitas o encubiertas en la presentación de las voces ajenas (Fairclough, 1992; Maingueneau, 2009; Lillis, 2013, Bonnin, 2018).

En estas tres tensiones sobre los posicionamientos en los textos se ponen en juego los requerimientos de los discursos escolares y académicos, pero también las formas de apropiación y elección de los estudiantes en la escritura. En este artículo nos valemos del

enfoque procedimental de la crítica genética (Lois, 2001), que nos permitirá examinar esas tensiones en las revisiones y reformulaciones de los estudiantes en los textos que escriben (Godoy, 2017).

## Diseño metodológico: estudio de casos múltiples

En este artículo presentamos los resultados de un estudio de casos múltiples acerca de la escritura digital y colaborativa que nos permitió focalizarnos en un número limitado de situaciones para abordarlas con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. Además, la metodología cualitativa del estudio habilita, a partir de diferentes instancias de comparación, extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría (Neiman y Quaranta, 2006).

Los datos que analizamos fueron recogidos en un proyecto en el cual se les pidió a estudiantes de distintos niveles educativos que se organizaran en grupos para la realización de un trabajo práctico de acuerdo con diferentes consignas propias de su nivel escolar. El trabajo debía ser elaborado en Google Drive, una plataforma en línea que permite el desarrollo y la edición conjunta de un documento en una interfaz que favorece el intercambio entre los participantes (Tan y Jones, 2008; Herrick, 2009, Rodríguez, Lozano, Aradillas y Duque, 2011; Zhou, Simpson y Pinette Domizi, 2012). Además, Google Drive genera automáticamente un archivo de las diferentes versiones del documento a partir del cual pueden rastrearse las modificaciones realizadas en el proceso de escritura: se pueden observar agregados, correcciones y supresiones diferenciando a los usuarios que las hicieron y el momento en el que sucedieron.

Presentamos brevemente los tres casos estudiados:

- **CASO 3°S:** cuatro estudiantes de 3° año del secundario en un instituto del Conurbano Bonaerense escriben un trabajo práctico para “Prácticas del Lenguaje”. Este constaba de una serie de consignas acerca de una salida didáctica que incluyó la obra de teatro *Made in Lanús* y un recorrido por el *Paseo de la Historieta* y por Parque Lezama.
- **CASO 4°S:** siete estudiantes de 4° año del secundario en un instituto del Conurbano Bonaerense escriben un trabajo práctico para “Literatura”. El mismo consistía en un guion creativo para ser representado en un audiovisual (que entregarían a fin de año).
- **CASO 4°T:** tres estudiantes de 4° año del Profesorado de Lengua y Literatura en un Instituto Superior de Formación Docente del Conurbano Bonaerense escriben un trabajo de investigación para “Sociolingüística”. Este se trataba de un trabajo de campo e informe acerca de la variación lingüística en las prótasis de las oraciones condicionales con “si”.

Creemos que estos casos, en tanto son fenómenos únicos, reclaman interés en función de su autenticidad; es en la particularidad de los casos analizados donde reside lo valioso de este análisis que busca describir y analizar las reformulaciones de los estudiantes en relación con los posicionamientos que configuran en comunidades de prácticas escolares y académicas.

## Posicionamientos en la escritura escolar y académica

En los textos analizados encontramos procesos de revisión y reformulación en los cuales los estudiantes se detienen sobre sus posicionamientos discursivos y operan diversas estrategias de acuerdo con sus conocimientos, objetivos y con los requerimientos de los géneros académicos y escolares. A continuación, analizaremos esas revisiones siguiendo los ejes de tensiones propuestos: entre las formas personales y las impersonales en la presentación; entre el borramiento y el refuerzo enunciativo; y entre la voz autoral y las voces ajenas.

- *La presentación de sí*

En el caso 3°S encontramos que los estudiantes, por un lado, buscan manifestar la instancia grupal de su trabajo de escritura adecuando las marcas de la primera persona singular a un plural que da cuenta de la autoría conjunta; y, por el otro, avanzan en la presentación de sí mismos como enunciadores críticos y reflexivos que pueden asumir el compromiso de sus afirmaciones. Un ejemplo de la construcción del enunciador grupal que expresa los posicionamientos argumentativos en el trabajo es el siguiente:

**Tabla 1**

REVISIÓN 3°S: #DesdeNuestroPuntoDeVista	
Primer momento	Segundo momento
(JB) No encontré ninguna diferencia argumental.	(MT) <b>En la obra desde nuestro punto de vista no encontramos ninguna diferencia argumental ya que la obra presenciada y la leída coinciden mayormente con todas las características en base de lo que se trataba la obra.</b>

*Fuente:* elaboración propia.

En #DesdeNuestroPuntoDeVista<sup>4</sup> se producen operaciones de reformulación en las que MT revisa la respuesta de JB a la pregunta por si habían encontrado diferencias entre la obra leída y la presenciada. En primer lugar, MT agrega una expresión que afirma el lugar desde el cual se enuncia la respuesta limitando el compromiso enunciativo de la afirmación (“desde nuestro punto de vista”); en segundo lugar, altera la persona gramatical del verbo “encontrar” -de primera persona singular a plural (“encontré” a

“encontramos”)- para manifestar la enunciación grupal del trabajo práctico. Por último, incluye una secuencia argumentativa con la que busca justificar su respuesta.

En el caso 4°S, los estudiantes, que están escribiendo un guion narrativo para un cortometraje, realizan reformulaciones con las que buscan alejar el texto de su contexto inmediato de producción. Por eso, encontramos una revisión como la siguiente, en la que los verdaderos nombres de las participantes (y futuras actrices del cortometraje) son reemplazados por nombres ficticiales de los personajes del guion.

**Tabla 2**

REVISIÓN 4°S: #MarianaYKeila		
Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
(OA) Elena llega a una cafetería para encontrarse con sus amigas (sabri y oli).	(OA) Elena llega a una cafetería para encontrarse con sus amigas <del>(sabri y oli)</del> Sabri y Keila.	(SS) Elena llega a una cafetería para encontrarse con sus amigas <b>Sabri</b> Mariana y Keila.

**Fuente:** elaboración propia.

En la revisión #MarianaYKeila podemos observar que OA y SS trabajan sobre el guion del audiovisual para cambiar sus nombres (apodos) reales<sup>5</sup> por otros ficticiales, que eligen para los personajes que interpretarán.

Finalmente, en el caso 4°T, hallamos reformulaciones enunciativas en las que se pueden leer tendencias contrapuestas: una hacia la personalización en el discurso, que asume las marcas de la primera persona; y otra hacia la despersonalización de la instancia enunciativa. En los próximos ejemplos se pueden rastrear esas tendencias:

**Tabla 3**

REVISIÓN 4°T: #TodoProyectoSociolingüístico			
Primer momento	Segundo momento	Tercer momento	Cuarto momento
(AT) Teniendo en cuenta que en todo proyecto sociolingüístico el primer criterio que debemos definir es cómo aplicamos nuestro marco teórico.	(AT) <del>Teniendo en cuenta que e</del> En todo proyecto sociolingüístico el primer criterio que debemos definir es cómo aplicamos nuestro marco teórico al trabajo de campo.	(AT) En <del>estetodo</del> p r o y e c t o sociolingüístico el primer criterio que debemos definir es cómo aplicamos nuestro marco teórico <del>en</del> <b>la práctica en el</b> trabajo de campo <b>científico</b> .	(AT) <b>Consideramos</b> que en este proyecto sociolingüístico el primer criterio que debemos definir es cómo aplicamos nuestro marco teórico en la práctica del trabajo de campo científico.

**Fuente:** elaboración propia.

Tabla 4

REVISIÓN 4ªT: #CadaMiembro			
Primer momento	Segundo momento	Tercer momento	Cuarto momento
(LV) Cada miembro que conforma el grupo, entrevistará a cinco personas. Los datos arrojados por los mismos serán expuestos mediante este trabajo de investigación.	(GA) <del>Cada miembro que conforma el grupo, entrevistará a cinco personas</del> Se realizarán en total treinta entrevistas que serán grabadas para su posterior análisis. <del>Los datos arrojados por los mismos serán expuestos mediante este trabajo de investigación.</del>	(GA) <del>Se realizarán en total treinta entrevistas que serán grabadas para su posterior análisis.</del> muestreo: total de entrevistas, total de audios y placas. Corpus: 25 oraciones.	(GA) Del muestreo: total de entrevistas, total seleccionamos un corpus de veintiún casos, quince de audios de mensajería de whatsapp y placas seis extraídos de medios de comunicación: Corpus: 25 oraciones.

Fuente: elaboración propia.

En #TodoProyectoSociolingüístico se leen cuatro momentos de textualización en los que AT realiza reformulaciones sobre una misma frase. En estas se opera, en principio, un desplazamiento desde la generalidad de la investigación sociolingüística hacia la particularidad del trabajo realizado (“todo proyecto” a “este proyecto”). Pero además, en el cuarto momento, el enunciador se incluye con un verbo en primera persona (“consideramos que”) que expresa la voz del grupo y marca un proceso de posicionamiento teórico y metodológico en el trabajo. Por otro lado, en la revisión #CadaMiembro, vemos que en los primeros momentos se prefieren expresiones impersonales (“los datos serán expuestos”, “se realizarán”), pero luego se efectúan reformulaciones en las que GA opta por las formas deícticas de primera persona de plural (“seleccionamos”) para presentar el corpus del trabajo de investigación. De esta manera, las marcas de la enunciación remiten al trabajo de los estudiantes, que asumen el compromiso enunciativo de sus decisiones metodológicas.

- *Borramiento y refuerzo enunciativo*

El análisis de este segundo eje, nos permite señalar que en el caso 3ªS, los estudiantes en sus revisiones refuerzan sus posicionamientos enunciativos, profundizando la dimensión argumentativa que contribuye con la construcción de una postura personal cuando tienen que expresar sus opiniones, como vemos en el siguiente ejemplo:

Tabla 5

REVISIÓN 3°S: #LaObraEstuvoMuyEntretenida		
Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
(JB) La obra estuvo muy entretenida.	(MT) La obra estuvo muy entretenida. <b>La obra en sus aspectos positivos fue muy divertida e INTERESANTE, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes.</b>	(JB) <del>La obra estuvo muy entretenida</del> La obra en sus aspectos positivos fue muy divertida e INTERESANTE, desde el principio fue una obra que nos llamó mucho la atención ya que muestra las consecuencias sociales y sentimentales que dejó el exilio en la vida de los personajes. <b>Lo negativo de ella fue la interpretación de algunos personajes, como Mabel y el Negro, ya que no reflejaban lo mismo que en el texto.</b>

*Fuente:* elaboración propia.

En #LaObraEstuvoMuyEntretenida<sup>6</sup> hallamos revisiones y reformulaciones en la respuesta a la consigna que solicitaba una opinión sobre la obra teatral. En estas podemos leer la búsqueda por constituir y asumir un posicionamiento grupal y crítico en el trabajo práctico. En un primer momento, JB realiza una afirmación de carácter evaluativo y, en la segunda formulación, MT incluye otros adjetivos positivos (“divertida”, “interesante”), a la vez que incorpora una secuencia argumentativa para justificar esas evaluaciones, situando a las participantes en el interior de su respuesta (“nos llamó mucho la atención”). Finalmente, JB incorpora una evaluación de carácter negativo que busca balancear los aspectos positivos y así avanzar en la configuración de una instancia enunciativa que puede dar cuenta de una postura reflexiva y crítica. En este ejemplo, entonces, vemos una profundización y un refuerzo en cuanto al posicionamiento enunciativo de los estudiantes.

En el caso 4°S, en este eje encontramos revisiones en las que los estudiantes buscan distanciar el guion de los marcos de enunciación del trabajo práctico. En este sentido se pueden leer las próximas reformulaciones: en un primer momento se utilizan expresiones que resultaban autorreferenciales y con elementos que indexaban el texto literario a su vida cotidiana, pero luego prefieren borrarlas o transformarlas.

Tabla 6

REVISIÓN 4°S: #Velódromo	
Primer momento	Segundo momento
(OA) Al cabo de unos días, Elena estaba caminando por el velódromo con Sofi y Keila cuando [...].	(RV). Al cabo de unos días, Elena estaba caminando <del>por el velódromo</del> por Lanús con Mariana y Keila cuando a Mariana le pareció ver a Dante y le avisó a las chicas.

*Fuente:* elaboración propia.

Tabla 7

REVISIÓN 4°S: #LaPlay	
Primer momento	Segundo momento
(VF) [...] él salió con su mejor amigo a tomar algunos tragos y después jugar un rato a la play.	(OA) [...] él salió con su mejor amigo a tomar algunos tragos y después <del>jugar un rato a la play</del> jugar a las cartas.

*Fuente:* elaboración propia.

En ambas revisiones se puede leer un proceso de distanciamiento y abstracción respecto del marco de la enunciación. En #LaPlay, OA opera una revisión en la que cambia una forma de esparcimiento propia de adolescentes y jóvenes (jugar con la *PlayStation*), por una actividad de entretenimiento general como “jugar a las cartas”.

En #Velódromo, el cambio es locativo y tiene que ver con un proceso de distanciamiento, porque la expresión “velódromo”, elegida por OA, hace referencia un lugar específico en el que los adolescentes suelen reunirse y que puede funcionar como una marca indicial de reconocimiento a partir de espacios compartidos. RV opera un reemplazo y elige un lugar menos específico como “el centro de Lanús”, que está menos indizado a las prácticas adolescentes y, por eso, puede leerse como una operación de borrado y desplazamiento en relación con el marco enunciativo.

Por último, en el caso 4°T hallamos revisiones en las que los estudiantes buscan ajustar su escrito en cuanto a la precisión y la objetividad del discurso científico, por eso van a revisar las expresiones subjetivas y las modalizadas. A continuación presentamos dos ejemplos de ese proceso.

Tabla 8

REVISIÓN 4°T: #Claramente		
Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
(AT) como las declaraciones “Si tengo la plata, le pediría a Riquelme que vuelva.” en la que el hablante claramente se muestra sin la posibilidad de cumplir su enunciación.	(GA) como la siguiente <b>declaración:</b> “Si tengo la plata, le pediría a Riquelme que vuelva.” (4) en la que el hablante claramente se muestra sin la posibilidad de cumplir <b>con la expresión de deseo formulada. su enunciación</b>	(GA) como la siguiente <b>declaración:</b> “Si tengo la plata, le pediría a Riquelme que vuelva.” (4) en la que el hablante <b>claramente</b> se muestra sin la posibilidad de cumplir con la expresión de deseo formulada.

*Fuente:* elaboración propia.

Tabla 9

REVISIÓN 4ªT: #FácilmenteVerificable		
Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
(GA) Resulta fácilmente verificable que los hablantes del español rioplatense suelen alternar entre el uso del presente del indicativo, del subjuntivo o del condicional en dichas oraciones [...]	(GA) Resulta <b>fácilmente</b> verificable que los hablantes del español rioplatense suelen alternar entre el uso del presente del indicativo, del <b>pretérito del</b> subjuntivo o del condicional en dichas oraciones [...]	(AT) Resultados <b>verificable arrojados demuestran</b> que los hablantes del español rioplatense suelen alternar entre el uso del presente indicativo, pretérito subjuntivo o condicional en dichas oraciones [...]

*Fuente:* elaboración propia.

En las revisiones encontramos operaciones de reformulación que limitan las expresiones de subjetividad de los estudiantes para configurar una instancia de enunciación objetiva de acuerdo con los lineamientos del discurso científico. En #Claramente GA elimina el subjetivema “claramente” utilizado por AT, que sería inadecuado para la pretensión de objetividad. En #FácilmenteVerificable los participantes hacen operaciones en las que limitan la expresión de la subjetividad, por eso, GA elimina el subjetivema “fácilmente” también inadecuado en un texto que busca ser objetivo, y luego AT expresa esta idea no ya como una percepción, sino como el resultado de la investigación. En este sentido, podemos proponer que los estudiantes realizan operaciones de borrado enunciativo para adecuar su texto a las pautas de los géneros científicos y académicos que conocen.

- *Voces ajenas en el discurso*

Con respecto al último eje, que refiere a la inclusión de las voces ajenas en el discurso propio, observamos que en el caso 3ºS los estudiantes buscan encubrir las marcas polifónicas que revelan las fuentes de obtención de los materiales con los que construyen su entramado textual.

Tabla 10

REVISIÓN 3ªS: #VerHistoriaDelCómic	
Primer momento	Segundo momento
(MT) sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963 (ver “Historia del cómic en Argentina - 4ª parte”). Según Joaquín Salvador Lavado (Quino), autor de “Mafalda”, y dueño de una genuina modestia, todo empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza [...].	(MT) sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963 ( <del>ver “Historia del cómic en Argentina - 4ª parte”</del> ). Según Joaquín Salvador Lavado (Quino) autor de “Mafalda”, y dueño de una genuina modestia, todo empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza [...].

*Fuente:* elaboración propia.

La revisión #VerHistoriaDelCómic se produce en la respuesta a una consigna de investigación sobre un personaje del Paseo de la Historieta. Como puede leerse, en un primer momento MT busca y copia información de Internet sobre el personaje, sin embargo, en un segundo momento de revisión, suprime los hipervínculos que conectaban al texto con otras páginas y que ponían en evidencia el proceso de copia. Se puede ver que, estratégicamente, las estudiantes no citan las fuentes, sino que ocultan las marcas polifónicas en el discurso, para no revelar el mecanismo de *copiar y pegar* fuertemente desprestigiado y censurado en ámbitos académicos y escolares. Con esta supresión no solamente ocultan la polifonía textual, sino que suprimen un enlace hipertextual que conectaba el texto con otros materiales en línea (Landow, 2009). De esta manera, quitan el material de la red textual en la que circulaban y lo plasman en el espacio plano de la escritura, más propio de los trabajos escolares.

En el caso 4°S, si bien no se incluyen explícitamente materiales que provienen de otras fuentes textuales, podemos leer una reformulación que busca conectar el texto con otros interdiscursos circulantes.

**Tabla 11**

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

*Fuente:* elaboración propia.

La revisión #EmpresaDeChocolates se puede interpretar en relación con otras interdiscursividades sociales. Allí leemos una reformulación hecha por OA acerca de la empresa de uno de los protagonistas. Si bien VF había escrito que se trataba de una empresa de chocolates, OA lo reemplaza por “una empresa de bienes raíces”. Leemos allí una transformación que aleja el discurso de la cotidianeidad (no apelaron a la expresión “inmobiliaria”) para inscribirlo en otra discursividad ya que el sintagma “bienes raíces” funciona como un eco enunciativo (Reyes, 1994) que activa el interdiscurso de series, programas o películas norteamericanas que optan por la traducción “bienes raíces” para el sintagma “*real estate*”, en vez de apelar al uso más extendido en Buenos Aires. Esta revisión puede leerse, también, en términos de las tensiones desarrolladas en el apartado anterior, dado que se sustituye una “empresa de chocolates”, más próxima

al entorno de los estudiantes, por una “empresa de bienes raíces”, que se aleja de la cotidianeidad adolescente.

Por último, en el caso 4°T leemos dos tendencias en cuanto al manejo de las voces textuales: por un lado, la voluntad de dar cuenta adecuadamente de las lecturas de los autores de la bibliografía obligatoria y, por el otro, la búsqueda de una voz propia y autónoma que asuma el compromiso enunciativo de su informe de investigación. Estas tendencias pueden leerse en las próximas revisiones.

**Tabla 12**

REVISIÓN 4°T: #LineamientosTeóricos	
Primer momento	Segundo momento
(GA) Siguiendo los lineamientos teóricos de Lavandera, este estudio pretende demostrar que la incursión en dicho “desvío” es una opción socialmente condicionada e interpretable a partir de condicionamientos contextuales.	(GA) <del>Siguiendo los lineamientos teóricos de Lavandera,</del> Este estudio pretende demostrar que la incursión en dicho “desvío” es una opción socialmente condicionada e interpretable a partir de condicionamientos contextuales determinados.

*Fuente:* elaboración propia.

Nota : Omitimos en este apartado otras instancias de reformulación porque no son relevantes aquí, pero las incluiremos en el próximo capítulo.

Primero GA escribe lineamientos, luego lo corrige

**Tabla 13**

REVISIÓN 4°T: #Labov		
Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
(GA) Marco Teórico Para el desarrollo del trabajo hemos seguido los lineamientos teóricos de Labov, en cuanto a [...]	(GA) <del>Marco Teórico</del> <del>Para el desarrollo del trabajo hemos seguido los lineamientos teóricos de Labov,</del> en cuanto a	(GA) Marco teórico Esta investigación sociolingüística parte de los lineamientos teóricos trazados por William Labov sobre el estudio cuantitativo de conductas lingüísticas en relación a contextos sociales determinados [...]

*Fuente:* elaboración propia.

En #LineamientosTeóricos hallamos una reformulación con respecto a cómo se presenta el trabajo de investigación: en la primera formulación GA lo hacía a partir de la inscripción sobre los lineamientos teóricos de Beatriz Lavandera, pero luego elimina esa alusión a la autora y, de esta manera, el estudio no queda subordinado a la aplicación de un marco teórico. Podemos leer esta revisión en términos de un avance en la apropiación de los

conceptos teóricos. En #Labov encontramos una reformulación relacionada con cómo se introduce la voz de los autores: GA había comenzado el marco teórico explicando que en el desarrollo del trabajo se seguían los lineamientos de William Labov, sin embargo, en un segundo momento borra esa expresión para proponer una reformulación en la cual ya no se presentan los conceptos de Labov como una herramienta instrumental, sino como lineamientos teóricos en los que se inscribe una investigación.

Discusión: posicionamientos en las prácticas de escritura digital en entornos educativos

Los resultados presentados en el apartado anterior nos muestran que en los tres casos estudiados se produjeron revisiones y reformulaciones en cuanto a los posicionamientos de los autores y la construcción del enunciador. Estos hallazgos están en consonancia con las observaciones realizadas acerca de las dificultades en cuanto a la enunciación y la polifonía en la escritura académica observadas por Arnoux, di Stefano y Pereira (2002), di Stefano y Pereira (2004), Padilla (2004) y López (2016). Además, confirman el valor del análisis de revisiones y reformulaciones en los estudios sobre prácticas de alfabetización en contextos educativos (Pereira y Valente, 2014; Difabio de Anglat y Álvarez, 2017).

Las particularidades halladas en cada uno de los casos y las diferencias señaladas en los tres ejes de análisis nos permiten establecer relaciones significativas en relación con el nivel escolar de los participantes y con el tipo de texto que estaban desarrollando. En el caso de 3°S hallamos revisiones que dan cuenta de la necesidad de los participantes de constituir una instancia enunciativa que haga explícito el carácter grupal del trabajo, que muestre el manejo de la información recabada y pueda expresar una visión reflexiva y crítica. En este sentido, se puede pensar en un enunciador grupal que orienta sus revisiones considerando a un enunciatario docente: busca acreditar saberes y, a la vez, borrar del discurso las marcas que ponen en evidencia la copia de información de Internet. En el caso 4°S hallamos revisiones que pueden ser leídas en términos de la construcción de un narrador menos indexicalizado a la vida de los participantes, que se distancie de la cotidianidad de los adolescentes y tienda a la generalidad y a la abstracción enunciativa. Este proceso de revisión puede pensarse en relación con la construcción de un enunciatario abstracto, un lector imaginario que no necesariamente esté vinculado con esa situación de producción discursiva. Por último, en el caso 4°T, hallamos mayor cantidad de revisiones en cuanto a los posicionamientos enunciativos. Entendemos que en esta diferencia cuantitativa no solamente resulta importante el nivel en curso, sino también el género del trabajo elaborado; un informe de investigación académico tiene particularidades propias que resultan influyentes en su enunciación: se suele apelar a estrategias que contribuyen a la despersonalización y construyen un discurso con pretensiones de objetividad y neutralidad. En este caso, señalamos que existe una tensión irresuelta entre la utilización de formas personales e impersonales, que convive con la búsqueda de la objetividad textual y con una tendencia hacia la apropiación y el

manejo de los autores consultados. Este posicionamiento puede pensarse con respecto a la orientación hacia un enunciatario con características específicas: la comunidad académica.

## CONCLUSIONES

En este artículo analizamos los posicionamientos de los estudiantes en prácticas de escritura digital y colaborativa en entornos educativos, entendiendo que escribir de forma grupal ciertos géneros implica participar de una comunidad de prácticas y eso lleva al trabajo reflexivo sobre los posicionamientos enunciativos en esos textos. El recorrido que hicimos en las páginas anteriores nos permite hacer una serie de observaciones a modo de cierre.

En primer lugar, diremos que lo expuesto en este artículo aporta evidencia en favor de aquellas propuestas que entienden la alfabetización académica como una práctica social en la cual los sujetos se apropian de recursos materiales y simbólicos para realizar ciertas actividades en el marco de una comunidad de práctica, en la cual adquieren habilidades y conocimientos (Zavala, 2011; Lillis, 2013; Padilla, 2016). En efecto, hallamos que el avance de los estudiantes en su recorrido académico-escolar los lleva a participar de prácticas socioculturales letradas específicas en las que deben poner en juego sus conocimientos discursivos y académicos para lograr sus objetivos. En este sentido es que interpretamos los posicionamientos que asumen los estudiantes como elecciones que hacen a partir de sus saberes e intereses, pero considerando las constricciones propias de los textos escolares y académicos (Hyland, 1999, 2002).

En segundo lugar, debemos señalar que en los tres casos hallamos reflexión en torno de los posicionamientos en los trabajos elaborados, aunque se tratara de diferentes revisiones y con las particularidades ya señaladas. Entendemos que la revisión sobre este aspecto está en relación con los conocimientos de los estudiantes acerca la práctica social de la que están participando y que, a partir de esos conocimientos, toman determinadas decisiones de acuerdo a sus objetivos e intereses en cuanto a la construcción de las instancias de la enunciación para el trabajo de escritura. Estos resultados nos permiten acordar con aquellos estudios en los que se destaca el valor de las plataformas digitales de escritura sincrónica para la realización grupal de trabajos académicos y escolares por el grado de interactividad y expresividad que habilitan (Barile y Durso, 2002; Passig y Schwartz, 2007). En efecto, las observaciones realizadas en el artículo revelan cómo los estudiantes revisan grupalmente sus escritos, deteniéndose sobre el estilo y confirman que, como proponen Ferrari y Bassa (2017), el uso de una plataforma como Google Drive favorece la reflexión sobre el propio discurso.

En tercer lugar, creemos que los resultados de este artículo aportan nuevas evidencias acerca del valor de la colaboración en el desarrollo de actividades de escritura y la herramienta provechosa que resultan las tecnologías digitales en este sentido, especialmente una plataforma como Google Drive, que permite la edición y la revisión colaborativa de los materiales textuales, a la vez que permite reconstruir el proceso escritor gracias al archivo automático de las versiones de un documento.

Por último, entendemos que las observaciones hechas en este artículo pueden contribuir con los estudios sobre las prácticas de alfabetización en los ámbitos escolares y académicos, porque se detienen en las revisiones y elecciones que hacen los estudiantes durante la escritura, antes que en los resultados finales que elaboran. De esta manera, se puede reflexionar en la escritura como una práctica social y situada y dar cuenta del rol activo de los estudiantes que, a partir de sus conocimientos e intereses, utilizan de forma colaborativa las herramientas tecnológicas y los recursos materiales que tienen disponibles para alcanzar sus objetivos.<sup>4</sup>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. y Bassa, L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Exlibris #5*, 242-247.
- Arnoux, E.; di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Barile, A. L., y Durso, F. T. (2002). Computer-mediated communication in collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 18(2), 173-190.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: a critical introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Bonnin, J. E. (2018). Un acercamiento a los procedimientos lingüísticos de la enunciación: la deixis. En J. E. Bonnín y R. Marafioti (Eds.). *Voces en conflicto. Enunciación y teoría de la argumentación en la audiencia por la ley de medios*. Moreno, Argentina: UNM Editora.
- Davoli, P.; Monari, M. y Eklundh, K. S. (2009). Peer activities on Web-learning platforms- Impact on collaborative writing and usability issues. *Education and Information Technologies*, 14(3), 229-254.
- di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. *Textos en contexto*, 6, 24-37.

- Difabio de Anglat, H. y Álvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones*, 4(8), 97-120.
- Erkens, G.; Jaspers, J.; Prangma, M. y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 463-486.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Ferrari, L. y Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 121-142.
- Godoy, L. (2017). Escritura mediada por tecnologías: potencialidades de un enfoque genetista. En *Actas del VIII Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y II de Crítica Genética. "Las lenguas del archivo"*. Recuperado de <http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2017/actas/a17.pdf>
- Herrick, D. R. (2009). Google This! Using Google Apps for Collaboration and Productivity. *ACMSIGUCCS Fall Conference*, St Louis, MO. Recuperado de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1629513&dl=ACM&coll=DL&CFID=975937867&CFTOKEN=30293439>
- Hyland, K. (1999). Disciplinary discourses: writer stance in research articles. In C. Candlin & K. Hyland (Eds.). *Writing: Texts, processes and practices* (99-121). Londres, England: Longman.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091-1112.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0: La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona, España: Paidós.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lillis, T. (2013). *Sociolinguistics of writing*. Edimburgo, UK: Edinburgh University Press.
- Lois, É. (2001). *Génesis de escritura y estudios culturales: introducción a la crítica genética*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- López, E. A. (2016). Articulación entre saber ajeno y saber propio en escritos académicos estudiantiles de humanidades. *Traslaciones*, 3(6); 78-107.
- Maingueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporation. En R. Amossy (Ed.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Lausanne: Delechaux et Niestlé.

- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de los textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Navarro, F. (2016). Escribiendo online dentro del aula: soluciones híbridas para prácticas complejas. *Exlibris*, (5), 263-266.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Padilla, C. (2004). La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica. *RASAL*, 2, 45-66.
- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones*, 3(6); 165-196.
- Passig, D. y Schwartz, G. (2007). Collaborative writing: Online versus frontal. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 395-412.
- Pereira, M.C. y Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2); 199-214.
- Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langages*, (4), 3-17.
- Reyes, G. (1994). Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos. Madrid, España: Arco libros.
- Rodríguez, A.; Lozano, D.; Aradillas, A. y Duque, E. (2011). Uso de Google Docs como herramienta de construcción colaborativa tomando en cuenta los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 4(8), 23-39.
- Tan, J. y Jones, M. (2008). An Evaluation of Tools Supporting Enhanced Student Collaboration. *Frontiers in Education Conference*. 38th Annual. Recuperado de [http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs\\_all.jsp?arnumber=4720318](http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=4720318)
- Valente, E. (2016). El empleo de TIC en la escritura conjunta en el ámbito académico. *Exlibris*, (5), 248-250.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.
- Zhou, W. ; Simpson, E. y Pinette Domizi, D. (2012). Google Docs in an Out-of-Class Collaborative Writing Activity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 359-375.

---

<sup>1</sup> Lucía Godoy es profesora y licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires). Se desempeña como docente de Lingüística y Gramática en la Universidad Nacional de San Martín. Actualmente está por defender su tesis en la Maestría de Análisis del Discurso (Universidad de Buenos Aires) acerca de procesos de escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales. Es becaria doctoral del Conicet con un proyecto acerca de las interacciones áulicas a partir de la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza de Lengua y Literatura en la escuela secundaria. Ha participado en diversos congresos y publicado artículos sobre sus temas de investigación.

<sup>2</sup> **CELES** - Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad

LICH: Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas , unidad ejecutiva de doble dependencia CONICET-Escuela de Humanidades/Universidad Nacional de San Martín

<sup>3</sup> Si bien Zavala (2011) utiliza el concepto “literacidad” en relación con el término inglés “literacy”, en este artículo preferimos hablar de “alfabetización” y “alfabetizaciones” como traducción del término “literacy” y “literacies”.

<sup>4</sup> En la transcripción de estas revisiones utilizamos etiquetas para denominarlas, consignamos el autor que dio lugar a los cambios y señalamos en negrita las modificaciones realizadas.

<sup>5</sup> En el texto usaban sus apodosos verdaderos, apócope de sus nombres reales. En este artículo usamos pseudónimos para preservar la identidad de las participantes.

<sup>6</sup> Decidimos solamente reproducir aquí las reformulaciones pertinentes para este apartado.

<sup>7</sup> Agradecimientos: las páginas anteriores fueron leídas por el Dr. Juan Eduardo Bonnin, a quien agradezco por sus oportunos comentarios. Asimismo, deseo expresar mi reconocimiento a los evaluadores del artículo, cuyas observaciones y sugerencias me permitieron mejorar mi trabajo.