

## **La experiencia de investigar en entornos digitales: escritura colaborativa y procesos en red**

Bavoleo, Mariana

### **Resumen**

En las últimas décadas, el contexto de convergencia tecnológica y el proceso de hipermediación comunicacional impulsaron cambios en el escenario global y en el ecosistema de medios. Se delinean nuevas fronteras que comienzan a excluir a quienes no pueden realizar operaciones complejas en las distintas plataformas digitales. Se requieren competencias y habilidades que involucren diversos lenguajes y múltiples pantallas, pero además es necesario saber producir mensajes interactivos exponencialmente reticulares.

Es un desafío para abordar de forma reflexiva y profunda las nuevas formas de producción de escritura académica en el ámbito universitario. Más que nunca, es necesario impulsar otra forma investigar, más colaborativa y en red.

### **Introducción**

En las últimas décadas, el contexto de convergencia tecnológica y el proceso de hipermediación comunicacional impulsaron cambios en el escenario global y en el ecosistema de medios. Día a día, las pantallas son el contexto que posibilitan las interacciones y permiten combinar las actividades de indagación, comunicación, construcción y expresión. Se delinean nuevas fronteras que comienzan a excluir a quienes no pueden realizar operaciones complejas en las distintas plataformas digitales. Se requieren no sólo competencias y habilidades que involucren diversos lenguajes y múltiples pantallas, además es necesario saber producir mensajes interactivos exponencialmente reticulares.

La revisión de las nuevas dimensiones de la multialfabetización es un desafío para abordar de forma reflexiva y profunda las nuevas formas de producción de escritura académica el ámbito universitario. Es necesario enseñar otra forma investigar, más colaborativa y en red.

Es clave que los estudiantes adquieran tanto conceptos y procedimientos metodológicos, como herramientas digitales básicas para llevar adelante investigaciones exploratorias que los sumerjan en el mundo académico.

### **El impacto tecnológico en los modelos de enseñanza**

El proceso de conocimiento se da siempre entre un sujeto y un objeto, el conocimiento siempre es para alguien y esto puede convertirse en la principal barrera para aquellos que se inician. Es por esto que cuando se habla del proceso de enseñanza-aprendizaje en investigación, es importante dar cuenta que los sujetos (tanto docentes como alumnos) poseen experiencias significativas que marcan líneas de acción y se ponen en juego en una situación áulica compartida.

En relación con esta problemática algunos autores dirán que la mayor dificultad para realizar un buen proyecto de investigación radica en la estructuración del proceso científico; otros dirán que una buena investigación depende de sus métodos, sus técnicas y de una correcta delimitación del objetivo de estudio.

Al reflexionar sobre estas relaciones, hay dos aspectos que no pueden obviarse, la vinculación entre el espacio disciplinar de la investigación con las estrategias de aprendizaje y la necesidad constante de revalorizar las prácticas universitarias de escritura colaborativa. Para ello abordar el concepto de multialfabetización y producción digital es clave.

En cuanto al proceso de escritura, es importante diferenciar dos formas de trabajo en grupo: la cooperación y la colaboración. Al trabajar cooperativamente, los estudiantes resuelven las tareas de manera individual y luego combinan los resultados parciales en el producto final. Mientras que en el trabajo colaborativo se comprometen con una tarea común que es construida por todo el grupo. De esta forma, se concibe al trabajo colaborativo como una maximización de las potencialidades individuales a partir de una tarea en común (Anijovich, 2009).

Las estrategias de educación-aprendizaje en investigación pueden potenciarse si se comprende que la metodología es algo más que un recetario de pasos teóricos. Es iniciar

Una reflexión que sólo cobra sentido pleno cuando se ejerce sobre la misma actividad a la que está referida, es decir, sobre la investigación (...) es preciso discutirla mientras se realiza investigación, en contacto con los problemas y las dudas que surgen durante el propio proceso de creación de conocimientos (Sabino, 1996).

En cuanto a la alfabetización digital y mediática, en el desarrollo de la asignatura de Introducción a la Investigación se estaba implementado, desde el 2017, el uso de la plataforma Google Drive para confeccionar Portfolios Digitales.

Así, la producción de escritura colaborativa entre pares estaba sostenida por la inclusión tecnológica. Desde allí se focalizó en el uso de los documentos compartidos de la plataforma, las presentaciones y los formularios de recolección de datos. Los Portfolios Digitales tienen una serie de beneficios: son accesibles desde diversos dispositivos; dinamizan el proceso de escritura individual y grupal; permiten la edición (sincrónica y asincrónica) de un documento por parte de varios usuarios simultáneamente; adecuan un seguimiento personalizado del

proceso de escritura; posibilitan la evaluación del trabajo colaborativo mediante la consulta del historial de cada documento; facilitan la gestión y visualización de las correcciones mediante comentarios (que admiten respuesta).

En el transcurso de 2020, en un contexto de aislamiento social, incertidumbre y crisis global sanitaria, sin precedentes, el contrato educativo entre la universidad y sus alumnos tuvo que reformularse de forma rápida y abrupta. Los entornos digitales pasaron al centro de la escena pedagógica y se profundizaron las formas previas de trabajo.

Específicamente en área de la producción y la escritura académica, se hizo más evidente que era necesario impulsar otra forma investigar: colaborativa, participativa, reticular y dinámica. Mediante los encuentros sincrónicos y el trabajo en pequeños grupos, se focalizó en que los estudiantes adquirieran tanto conceptos y procedimientos metodológicos, como herramientas digitales básicas para llevar adelante investigaciones exploratorias en el mundo académico.

La resignificación de la inclusión tecnológica en las aulas digitales conllevó nuevos modos de producción, circulación y recepción de los conocimientos. En este proceso, fue central la plataforma convergente de *Blackboard Learn*, que permitió alternar entre los encuentros sincrónicos y las actividades de asincrónicas. Para la asignatura, fue un desafío que en cada una de las clases los alumnos trabajaran en sub-salas, de organización aleatoria.

Las consignas fueron variadas y estuvieron atravesadas por el uso tecnológico colaborativo: producir una presentación multimedial breve, abordar el análisis de un caso, confeccionar un formulario de recolección de datos automatizado, corregir el trabajo de redacción de un compañero y realizar una defensa audiovisual, entre otros. El desafío, en todas las instancias, fue formar profesionales enriquecidos, reflexivos y críticos, que puedan interactuar con la realidad, producir conocimiento, y llegar a modificarla.

No obstante, los cambios se dan de forma progresiva con aparición de las tecnologías, y aún es difícil dimensionar las marcas que dejarán las nuevas formas de relacionarnos con la información y con nuestro entorno. Los enfrentamientos que conllevan estos cambios, el tensionamiento entre la palabra y la imagen, conducen a tratar de identificar cuáles son los riesgos y beneficios de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el área de la investigación social.

Al experimentar una cursada en entornos digitales, hay ciertos riesgos que se multiplican: el plagio, la inmovilidad, la reproducción, la dispersión y la intermitencia.

Sin embargo, estas valoraciones están en tensión con los beneficios que también posibilitan, los nuevos escenarios contemporáneos. Las nuevas tendencias obligan a valorar la inclusión de las tecnologías digitales en el aula.

Con respecto a los beneficios de la incorporación de las tecnologías en el proceso de enseñanza se podría señalar: las potencialidades de la accesibilidad y la interactividad. Además, cabe mencionar que con la intensificación del entorno digital se incrementó el impacto en la búsqueda de fuentes y en la producción de recursos colaborativos.

### **¿Entornos hipertextuales e interactivos?**

No debe olvidarse que de la misma forma que el docente selecciona los contenidos, jerarquizándolos y secuenciándolos, también selecciona los materiales educativos. Cada uno de los materiales y herramientas provee diferentes formas de mediación y acceso al conocimiento. Podría parecer una obviedad pero es importante tener en cuenta que un mismo material educativo puede tener funciones didácticas distintas con sólo variar las estrategias didácticas, de la misma forma en que una propuesta didáctica puede ser implementada empleando diferentes materiales educativos. Si bien existe una relación dialéctica entre la estrategia didáctica y el material educativo empleado, la intencionalidad del docente puede modificar esta relación. El docente es un recreador de los materiales educativos y los resignifica constantemente (Caraballo y Muraro, 2013, p.2).

Efectivamente ni los materiales tradicionales, ni las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, son neutros. Algunos facilitan o potencian y otros dificultan o restringen las prácticas educativas. Incluso, cuando mencionamos a las herramientas de producción sociales que son incluidas en las estrategias didácticas, debemos tener muy presente que simultáneamente se potencian ciertos aspectos y restringen otros.

Sobre este eje Caraballo y Muraro (2013) explican que “las diferentes concepciones didácticas inciden en las características y funciones de los materiales educativos, pero también incide sobre ellos la tecnología del soporte, siendo ésta limitadora o facilitadora de diferentes modalidades de comunicación e interacción sobre la información que contienen” y por lo tanto sobre las estrategias cognitivas y modalidades de producción de los sujetos (p.4).

Las autoras indican que al seleccionar un material educativo no sólo se selecciona el contenido o la estructura didáctica, también se seleccionan las características del soporte que conllevan. Sin embargo, a diferencia de otras tecnologías, el soporte informático posee una especificidad que lo diferencia. En el proceso de interacción del alumno con el software, los sujetos se van apropiando tanto de la lógica de los materiales como de la lógica de los conocimientos informáticos. Caraballo y Muraro (2013) determinan esto como un doble efecto: por un lado la apropiación disciplinar que incluye explícita o implícitamente el material; y por el otro una apropiación de la tecnología del soporte cuyo nivel de conocimiento dependerá de la estructura del material (pp. 5-6).

Acercarse a una herramienta tecnológica no sólo implica conocerla operativamente; es necesario conocer su estructura y los modelos de resolución que ofrecen. Muraro (2013) retoma a autores como Salomon y Perkins para abordar el debate de los efectos en la inteligencia de las tecnologías. Así, menciona que, para estos autores, existen dos grandes clasificaciones de las herramientas: las máquinas que trabajan para nosotros y las herramientas con la que nosotros trabajamos. Muraro (2013) considera que la idea que fundamenta a la informática como recurso didáctico se asienta en asumir la segunda opción, siendo las herramientas inteligentes en la medida que asumen una parte de la carga intelectual del tratamiento de la información (p.42).

Desde este punto de vista, la red proporciona contenidos de forma muy diferente a como lo hacen los libros de texto tradicionales. Internet incomoda a la autoridad del profesor en el aula y exige, por parte de los alumnos, una actitud y unas habilidades diferentes para enfrentarse a la información disponible. El profesor no puede prever con facilidad a qué cuestiones y problemas deberá responder cuando deja que sus alumnos utilicen la red para trabajar, ni puede plantear actividades totalmente cerradas y controladas, a no ser que delimite mucho su uso y los lugares que se pueden visitar (Mominó, Sigalés y Meneses, 2007, p. 61).

Frente a los procesos de inclusión tecnológica hay un doble desafío. Por un lado, enseñar otras formas de ser usuarios, consumidores y productores de la tecnología y de los medios de comunicación de masas; junto a la producción de discursos (textos, fotografías, películas, pinturas, páginas web, blogs, aplicaciones) que estimulen y desarrollen nuevas habilidades. Al mismo tiempo, resulta clave recuperar el lugar del otro y el sentido de lo humano, empoderar el rol de la pertenencia y del trabajo colaborativo.

¿Nuevas aulas y espacios? ¿Apostar a un cambio que trascienda y perdure? Los distintos medios y lenguajes digitales, la creación de redes y comunidades virtuales de aprendizaje, pueden promover el intercambio y la producción de contenidos gestionados auténticamente por las comunidades educativas. La transversalidad es la pieza central: proyectos que permitan articular conocimientos genuinos que potencialicen y promuevan aprendizajes reales.

Claro que esto requiere de esfuerzos y cambios múltiples: para las instituciones desde la capacitación docente, acompañamiento e inversión tecnológica; para los mismos docentes desde su formación y en el proceso de selección, producción y articulación de otros dispositivos e hipermedios, que implican contenidos, lenguajes y hasta tiempos de dedicación diferentes; y para los alumnos desde el compromiso de abordar los nuevos entornos como espacios de aprendizaje que los desafían a buscar, investigar, construir y producir conocimientos.