



Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales  
Asociación de Universidades Sur Andina

# **IMPLEMENTACIÓN DE BITÁCORAS DIGITALES COLABORATIVAS: UN ESTUDIO DE CASO EN UN PROFESORADO DE INGLÉS PATAGÓNICO**

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Maestranda: Lorena R. D'Andrea, DNI 28787563, loredandrea@gmail.com

Director: Mg. Fernando Nizzola

UNPSJB | marzo | 2023



## AGRADECIMIENTOS

Finalizando mi Trabajo Integrador Final de la Maestría, agradezco a las siguientes personas, quienes han sido fundamentales durante todo el proceso de realización de esta carrera de posgrado.

A mi marido por su acompañamiento incondicional y por siempre alentarme a creer en mí misma. ¡Gracias infinitas, Dani! Empezamos y terminamos esta Maestría juntos a la par.

A mi nono Juan y mi nona Celia por haberme mostrado la importancia de aprender y estudiar. ¡Sé que desde el Cielo celebran este logro conmigo!

A mi mamá y a mi papá porque hicieron mucho sacrificio para que yo pueda estudiar y avanzar profesionalmente. ¡Gracias, Viejos!

A mi Director porque a través de cada una de sus lecturas y sugerencias pude enriquecer este Trabajo Final. ¡Gracias por tu tiempo y dedicación!

A mi colega Vicente y los/as estudiantes del Profesorado de Inglés, quienes fueron protagonistas absolutos de esta propuesta.

A los/as profesores/as y tutores/as de la carrera por propiciar procesos de aprendizaje significativo en cada uno de los seminarios.

A mis compañeras/os de cursada por los conocimientos construidos colaborativamente, especialmente a Marcela, Daniela, Irene, y Najla. ¡Ojalá algún día podamos conocernos personalmente!

A las coordinadoras de la carrera en Comodoro Rivadavia por su guía continua durante todos estos años.

A la Facultad de Ingeniería de la UNPSJB por ofrecer carreras de posgrado altamente innovadoras.

## RESUMEN

Desde este trabajo integrador final, se propicia un escenario digital de aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología como estrategia pedagógica para fortalecer el desarrollo de la escritura como macro-habilidad en la lengua inglesa y acompañar las trayectorias educativas de estudiantes futuros docentes en un Profesorado de Inglés ofrecido por un Instituto Superior de Formación Docente de gestión pública en el sur de Argentina. Específicamente, se facilita la implementación de bitácoras digitales colaborativas a partir de la utilización de la herramienta wiki en el aula virtual de un espacio curricular de cuarto año de esta carrera de formación docente, promoviendo el desarrollo de la metacognición y la autonomía, fomentando la escritura hipertextual, y favoreciendo la sensibilización acerca de la colaboración y los roles de docentes y estudiantes en la sociedad del conocimiento. A tal fin, se realiza una indagación acerca de las experiencias en el entorno virtual, se diseña e implementa una intervención didáctica, y se analizan las percepciones de los estudiantes participantes y del docente formador implicado. Por ejemplo, se observa que las bitácoras digitales colaborativas fortalecen el desarrollo de la escritura en la lengua extranjera, benefician la comprensión de los temas bajo análisis, posibilitan el enriquecimiento del vocabulario, permiten el reconocimiento y la edición de errores gramaticales, entre otros. A partir de esta intervención didáctica, se elabora una infografía hipertextual e interactiva destinada principalmente a docentes formadores responsables de aulas virtuales en la plataforma e-educativa. En dicha infografía se identifican e ilustran aspectos de las bitácoras digitales colaborativas tales como sus ventajas, la configuración, la evaluación, y algunas sugerencias.

*Palabras claves:* colaboración, bitácora, escritura, tecnologías digitales, formación docente

## ABSTRACT

In this Master's dissertation, a digital environment of collaborative learning is fostered as a pedagogic strategy to enhance the development of writing in English as a foreign language and to support educational paths at an English teacher training course offered by a government-run public institution in the south of Argentina. Specifically, collaborative digital journals are kept through wikis in a virtual classroom of a fourth-year subject, promoting metacognition and autonomy, favoring hypermedia writing, and raising awareness of collaboration and teachers and students' roles in the knowledge society. Thus, participants are asked about their experiences in the virtual setting, a classroom task is designed and carried out, and corresponding insights are considered. For instance, collaborative digital journals foster the development of writing in the foreign language, they facilitate comprehension, they enrich vocabulary, they permit identification and editing of grammar mistakes, just to name a few. Altogether, an interactive and hypermedia infographic is designed mainly for teacher trainers using virtual classrooms within e-educativa learning management system. In this infographic, aspects of collaborative digital journals such as advantages, setting, evaluation, and suggestions are identified and illustrated.

*Key words:* collaboration, journal, writing, digital technologies, teacher training

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| 1. JUSTIFICACIÓN .....  | 6  |
| 1.1 La coyuntura actual .....                                   | 6  |
| 1.1.1 Desafíos.....   | 6  |
| 1.1.2 Oportunidad.....  | 7  |
| 1.2 La institución educativa .....                              | 8  |
| 1.2.1 El instituto .....  | 8  |
| 1.2.2 Los estudiantes .....                                     | 8  |
| 1.2.3 El entorno virtual.....                                   | 10 |
| 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....                              | 11 |
| 3. OBJETIVOS .....  | 13 |
| 3.1 Objetivo general .....                                      | 13 |
| 3.2 Objetivos específicos.....                                  | 13 |
| 4. MARCO TEÓRICO.....   | 14 |
| 4.1 En la sociedad del conocimiento.....                        | 14 |
| 4.1.1 El conocimiento.....                                      | 14 |
| 4.1.2 El aprendizaje colaborativo .....                         | 15 |
| 4.1.3 Los roles de docentes y estudiantes.....                  | 17 |
| 4.2 A través de la expresión escrita.....                       | 19 |
| 4.2.1 Las macro-habilidades lingüísticas .....                  | 19 |
| 4.2.2 La escritura.....   | 20 |
| 4.2.3 La escritura colaborativa .....                           | 21 |
| 4.2.4 La bitácora.....  | 23 |
| 4.3 Hacia la integración de la tecnología con la educación..... | 26 |
| 4.3.1 El entorno virtual de enseñanza y aprendizaje .....       | 27 |
| 4.3.2 La wiki .....   | 29 |
| 4.3.3 El modelo TPACK .....                                     | 31 |
| 4.3.4 La innovación.....  | 32 |
| 5. PROPUESTA.....   | 35 |
| 5.1 El contexto de la implementación .....                      | 35 |
| 5.1.1 Destinatarios.....  | 35 |
| 5.1.2 Espacio curricular.....                                   | 36 |
| 5.1.3 Entorno virtual.....                                      | 36 |
| 5.2 La implementación.....                                      | 37 |

|   |    |
|---|----|
| 5.2.1 Indagación .....                    | 37 |
| 5.2.2 Diseño .....                        | 38 |
| 5.2.3 Ejecución.....                      | 43 |
| 5.3 La bitácora digital colaborativa..... | 44 |
| 5.3.1 Análisis.....                       | 44 |
| 5.3.2 Infografía.....                     | 50 |
| 5.3.3 Reflexiones.....                    | 53 |
| 6. BIBLIOGRAFÍA.....                      | 55 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1.</b> Clasificación de las macro-habilidades lingüísticas .....                      | 19 |
| <b>Figura 2.</b> Configuración de la dimensión informativa .....                                | 40 |
| <b>Figura 3.</b> Material didáctico digital .....   | 41 |
| <b>Figura 4.</b> Instrucción general de la actividad .....                                      | 41 |
| <b>Figura 5.</b> Bitácoras digitales colaborativas según grupos de trabajo .....                | 42 |
| <b>Figura 6.</b> Primera página de cada bitácora digital colaborativa .....                     | 42 |
| <b>Figura 7.</b> Insignia digital otorgada desde el entorno virtual.....                        | 43 |
| <b>Figura 8.</b> Fragmento #1 de bitácora digital colaborativa .....                            | 44 |
| <b>Figura 9.</b> Fragmento #2 de bitácora digital colaborativa .....                            | 45 |
| <b>Figura 10.</b> Fragmento #3 de bitácora digital colaborativa .....                           | 45 |
| <b>Figura 11.</b> Fragmento #4 de bitácora digital colaborativa .....                           | 46 |
| <b>Figura 12.</b> Fragmento #5 de bitácora digital colaborativa .....                           | 46 |
| <b>Figura 13.</b> Contenidos profundizados en las bitácoras digitales colaborativas.....        | 48 |
| <b>Figura 14.</b> Percepciones sobre la escritura colaborativa de las bitácoras digitales ..... | 49 |
| <b>Figura 15.</b> Página principal de la infografía.....  | 52 |
| <b>Figura 16.</b> Código QR de acceso a la infografía .....                                     | 53 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabla 1.</b> La bitácora digital colaborativa desde la configuración del entorno virtual ..... | 28 |
| <b>Tabla 2.</b> La bitácora digital colaborativa desde el modelo TPACK.....                       | 32 |
| <b>Tabla 3.</b> La bitácora digital colaborativa desde los autores.....                           | 33 |

# 1. JUSTIFICACIÓN

## 1.1 La coyuntura actual

### 1.1.1 Desafíos

La virtualización acelerada causada por la pandemia de COVID-19 alteró el ámbito educativo, visibilizando variedad de carencias y debilidades. En efecto, se evidenciaron desafíos no sólo en cuanto al acceso a dispositivos y conectividad para sostener el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el periodo de emergencia sanitaria, sino también con respecto a las habilidades digitales de docentes y estudiantes de todos los niveles educativos en este contexto inédito a escala global. Aún si muchas de estas problemáticas existían antes de marzo del año 2020, la pandemia acentuó la brecha social y digital en todo el mundo, pero especialmente en países empobrecidos. En palabras de De Sousa Santos (2020), “la cuarentena no sólo hace más visibles, sino que también refuerza la injusticia, la discriminación, la exclusión social y el sufrimiento inmerecido que provocan” (p. 59). Similarmente, Baricco en Maggio (2022) señala que “el virus no es democrático. El virus fortalece a los poderosos, acaba con los pobres” (p. 30). Como explica Leal (2022) al referirse a la Argentina, las brechas digitales “derivadas de la distribución diferencial del acceso a Internet, de la posesión de los dispositivos tecnológicos según los diferentes sectores sociales, pusieron en evidencia la desigualdad social y educativa que ya afectaba a la población de estudiantes y de docentes” (p. 129). Como muchos otros países, la Argentina no escapa a este escenario mundial, mostrando claras diferencias entre sectores sociales en todo el territorio nacional.

Al analizar las prácticas de enseñanza en el nivel superior de Argentina durante el año 2020 y el primer cuatrimestre del 2021, Maggio (2022) enfatiza que “las formas hegemónicas en las que se llevaba adelante la enseñanza se trasladaron a los entornos tecnológicos” (p. 10). En tal sentido, la autora explica que no se observan cambios significativos en los programas de cátedra, y las clases sincrónicas, que eran grabadas y alojadas en las aulas virtuales y/o canales de YouTube, muestran a docentes en el centro de la escena impartiendo contenidos (Maggio, 2022, pp. 10-11). No menos importante, Maggio (2022) señala que “la mayor parte de lo que se indicó como tarea fue de carácter individual”, y “las evaluaciones se llevaron adelante en un contexto de marcada preocupación por el control” (p. 11). En pocas palabras, “se imitaron en la virtualidad las características pedagógicas de la presencialidad” (Maggio, 2022, p. 104). Similarmente, Cassany (2021) indica que “con pantallas y teclados, docentes y alumnos siguen haciendo lo mismo: dictados, redacciones individuales, rellenar vacíos, tomar apuntes. Cambiamos las herramientas, pero nuestro cerebro sigue igual” (p. 106). Acordando con Maggio (2022) y Cassany (2021), la virtualización acelerada cambia el escenario donde se suscitan las prácticas de enseñanza, pero parece que ciertas propuestas pedagógicas mediadas por la tecnología no pueden modificar las dinámicas de acceso, construcción y circulación del conocimiento en consonancia con las características de la sociedad del siglo XXI.

Desde esta perspectiva, Chehaibar (2020), al reflexionar acerca de estas tensiones en educación a partir de la pandemia, sostiene que esta situación global debe animar a los docentes a “pensar futuros distintos desde un presente que nos interpela y nos debe mover a aspirar a mejores mañanas, a soñar con utopías posibles y alcanzarlas” (p. 85). En tal sentido, Leal (2022) expone que “la formación docente [en Argentina] vuelve a encontrarse con el desafío de nuevas preguntas

para delinear respuestas posibles en un contexto situado, que piense en una escuela abierta, permeable y que aprenda de lo que estamos viviendo” (p. 132). Entonces, este trabajo integrador final nace al considerar estos desafíos y oportunidades de cambio que surgen al revisar las experiencias durante la pandemia de COVID-19, haciendo foco en aquellas posibilidades que proveen las herramientas digitales apropiadamente integradas a la educación, desde una postura crítica y contextualizada que supere la visión instrumental de la tecnología. Como enfatiza Cobo (2016), “el equipamiento instrumental no puede asegurar ni debe entenderse como suficiente para avanzar hacia cambios más sustantivos en cuanto a cómo se forman las nuevas generaciones dentro de los sistemas educativos” (p. 51). Así, entendiendo que “favorecer los mejores aprendizajes posibles es nuestra responsabilidad y es intransferible a los estudiantes” (Maggio, 2022, p. 25), este trabajo integrador final pone en valor al aprendizaje colaborativo como estrategia para propiciar el acompañamiento a las trayectorias educativas en el nivel superior a través del uso pedagógico de la tecnología.

### 1.1.2 Oportunidad

En tal sentido, Maggio (2021, 2022) destaca las ventajas de la colaboración en cuanto a dimensión central en las propuestas de enseñanza cuando considera las posibles transformaciones desde la educación a partir de la pandemia. Específicamente, Maggio (2022) asegura que “tenemos la oportunidad de crear una experiencia integral que se despliegue en el tiempo y espacio multiplicando las oportunidades de colaboración y diálogo, de creación, invención y producción” (p. 106). A partir de trabajar colaborativamente, “se aprende a interactuar, negociar, debatir y crear con otros” (Maggio, 2022, p. 76). De esta manera, desde este trabajo final se reconocen las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales apropiadamente integradas a las propuestas de enseñanza, al expandir las experiencias de construcciones colaborativas de conocimiento más allá de las aulas físicas y en línea con el aprendizaje continuo entre pares con habilidades diversas en el mundo actual. En efecto, a través del uso pedagógico de la tecnología en sintonía con la colaboración es posible resignificar la heterogeneidad de los estudiantes según sus habilidades, fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde una postura de conocimiento como construcción social que se facilita a través del aprendizaje colaborativo entre pares, surge el concepto de inteligencia colectiva. Como expresa Jenkins (2008) al referirse a este término acuñado por Lévy, “ninguno de nosotros puede saberlo todo; cada uno de nosotros sabe algo; y podemos juntar las piezas si compartimos nuestros recursos y combinamos nuestras habilidades” (p. 15). Vinculado a esto, Maggio (2021) afirma que “lo que podemos hacer juntos es distinto de lo que podemos hacer cada uno por su lado o compitiendo entre nosotros” (p. 140). En este orden de ideas, desde este trabajo integrador final se reconoce que “tenemos que enseñar a colaborar en sintonía con los modos en que se construye el conocimiento en la contemporaneidad, a la vez que tejemos tramas en las que la colaboración eduque en empatía y solidaridad” (Maggio, 2022, p. 128). Como se señala en párrafos anteriores, y retomando los desafíos y las posibilidades de cambio que se evidencian ante la pandemia de COVID-19, el aprendizaje colaborativo facilitado por el uso pedagógico de la tecnología en sintonía con la inteligencia colectiva se muestra como una oportunidad de acompañamiento a las trayectorias educativas en pos de resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Considerar al aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología como una estrategia para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje es vital en todos los niveles educativos, pero especialmente en la formación docente. Como establece el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial al delinear las capacidades generales tanto de dirigir la enseñanza y gestionar la clase, como de intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar, los docentes tienen que ser capaces de favorecer prácticas participativas y colaborativas en entornos virtuales, facilitando procesos de enseñanza y aprendizaje tendientes a desarrollar la colaboración (Res. CFE 337/18, pp. 6-7). En esta línea, Leal (2022) plantea que “muchas habilidades y competencias del mundo digital tienen necesariamente que ser objeto de enseñanza y aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes” (p. 130). En tal sentido, el aprendizaje colaborativo propiciado en carreras de formación docente no sólo resignifica el rol de los estudiantes futuros docentes enriqueciendo sus trayectorias formativas a partir de la heterogeneidad, sino que también tiene en cuenta las normativas nacionales vigentes y las dinámicas en la sociedad actual.

## 1.2 La institución educativa

### 1.2.1 El instituto

Este trabajo integrador final hace foco en el Instituto Superior de Formación Docente N° 807 “Perito Moreno”, institución de gestión pública de la ciudad de Comodoro Rivadavia en la provincia del Chubut en Argentina. Según se indica en su sitio web (<https://isfd807-chu.infed.edu.ar/sitio/>), este ISFD fue creado el 24 de febrero de 1995 a partir de la Resolución N° 156/95 del Ministerio de Educación del Chubut. Desde entonces y al no contar con un edificio propio, este ISFD funciona en una de las escuelas más antiguas de la ciudad, compartiendo las instalaciones con otras cuatro instituciones de diferentes niveles del sistema educativo. En efecto, por falta de aulas en dicha escuela, desde hace algunos años ciertas carreras son dictadas en el edificio de otra escuela primaria en otro barrio de la ciudad. Es decir, este ISFD funciona en dos edificios diferentes compartidos con otras instituciones educativas de la ciudad.

En el año 2022 cuando se lleva adelante la intervención didáctica que surge de este trabajo integrador final, este ISFD ofrece una tecnicatura superior y siete carreras de formación docente. Específicamente, este trabajo involucra a los estudiantes del Profesorado de Inglés, carrera multinivel de cuatro años de duración. Según el Diseño Curricular Jurisdiccional vigente, esta carrera de formación docente habilita a los egresados a desempeñarse como profesores de inglés en los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo nacional. Aunque la ciudad cuenta con otra institución de formación docente que ofrece esta misma carrera, el Profesorado de Inglés del ISFD N° 807 es la única opción en Comodoro Rivadavia y la región para acceder a este título de nivel superior de manera pública y gratuita.

### 1.2.2 Los estudiantes

En este Profesorado de Inglés se evidencia un grupo de estudiantes ciertamente heterogéneo en cuanto a sus edades y el nivel de desarrollo de las cuatro macro-habilidades lingüísticas, es decir la escucha, el habla, la lectura, y la escritura en la lengua extranjera. Con respecto al rango etario,

las edades oscilan entre los dieciocho y los cincuenta años, indicando variedad de experiencias académicas y profesionales. Asimismo, el desarrollo de la comprensión y la producción en la lengua extranjera tiende a ser diverso. Es decir, mientras algunos estudiantes ingresan a la carrera luego de ciertos años de estudio en institutos privados de enseñanza del inglés, varios de ellos se inscriben sólo a partir de los conocimientos en la lengua extranjera logrados en la escuela secundaria. Por ejemplo, algunos ingresantes son capaces de comprender un artículo académico y elaborar un ensayo argumentativo al respecto utilizando el inglés en un nivel avanzado, y otros estudiantes desarrollan estas habilidades en la lengua extranjera durante la carrera. De esta manera, los estudiantes de este Profesorado de Inglés muestran niveles diversos de desarrollo de las macro-habilidades lingüísticas en la lengua extranjera, independientemente del año de la carrera que se encuentren cursando.

Con respecto a la matrícula, cada año ingresan aproximadamente cincuenta estudiantes a este Profesorado de Inglés, y egresan entre diez y quince. En este sentido, algunos finalizan la carrera a los cuatro años de haber ingresado al instituto, pero otros requieren de hasta seis o siete años para obtener su título docente. En otras palabras, en esta carrera de formación docente se evidencia un índice de deserción que tiende a ser elevado, así como trayectorias educativas relativamente prolongadas. Acerca de las posibles consecuencias de la pandemia en la matrícula, en segundo año de esta carrera, por ejemplo, se registran no más de quince estudiantes en el primer cuatrimestre del año 2022 (en algunos casos el número es menor dependiendo del espacio curricular). En cambio, en el período pre-pandemia el número de estudiantes en segundo año de esta carrera superaba los treinta, y llegaba hasta cuarenta y cinco en algunos espacios curriculares como Lengua Inglesa e Interculturalidad II y Gramática Inglesa II. Ciertamente, tanto las características heterogéneas con respecto a las edades y experiencias académicas, así como las consecuencias de la pandemia en cuanto a la matrícula abren interrogantes acerca de su influencia en las trayectorias de los estudiantes de este Profesorado de Inglés, implicando desafíos tanto para ellos como para sus docentes formadores.

Acerca del perfil profesional de los egresados del Profesorado de Inglés, el Diseño Curricular Jurisdiccional (2022) de esta carrera de formación docente inicial señala principios fundamentales tales como el humanismo, la educación inclusiva, la interculturalidad, la conciencia ambiental, y la perspectiva de género (p. 14). Así, reconociendo la Resolución 337/18 del Consejo Federal de Educación en cuanto a las capacidades profesionales a promover en los futuros docentes, el Diseño Curricular (2022) indica varios propósitos, entre los que se incluye promover el trabajo colaborativo y utilizar nuevas tecnologías como un recurso pedagógico-didáctico de manera contextualizada (p. 14-15). Igualmente, se menciona la formación de docentes autónomos capaces de propiciar prácticas áulicas basadas en la interacción (Diseño Curricular, 2022, p. 15). No menos importante, el documento observa que “los docentes formadores deben ser modelo de aquellas prácticas que se pretenden visualizar en los niveles para los cuales se forma” (Diseño Curricular, 2022, p. 16). En efecto, a partir de estos lineamientos recuperados del Diseño Curricular Jurisdiccional vigente del Profesorado de Inglés se advierte también la importancia de fortalecer el desarrollo de la colaboración en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el nivel superior en línea con el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (Res. CFE 337/18) y autores tales como Leal (2022) y Maggio (2021, 2022).

### 1.2.3 El entorno virtual

Desde hace aproximadamente una década, el ISFD N° 807 es parte de la red de nodos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). En efecto, este ISFD utiliza la plataforma e-educativa facilitada por este organismo dependiente del Ministerio de Educación de la República Argentina. Además de servir como canal institucional de información, esta plataforma, a la que puede accederse a través de la aplicación Educativa Mobile en los dispositivos móviles y también desde la web, permite complementar las clases presenciales de los espacios curriculares de todas las carreras con aulas virtuales, que se transforman en entornos valiosos para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes futuros docentes.

Durante la emergencia sanitaria causada por la pandemia de COVID-19, este entorno virtual de enseñanza y aprendizaje fue fundamental para facilitar la continuidad pedagógica tanto en el ciclo lectivo 2020, así como en el primer cuatrimestre del año 2021. Sin embargo, como observa Maggio (2022):

En este escenario [los campus virtuales] fueron soluciones efectivas porque permitieron sostener el desarrollo de clases, pero profundizaron el modelo didáctico clásico cuyo foco está puesto en la explicación del saber construido en el centro tanto, en el campus virtual como en los encuentros sincrónicos a través de sistemas de videollamada. (pp. 34-35)

En efecto, en este ISFD, aún con la mediación de las aulas virtuales, que en muchos casos se convirtieron en repositorios de archivos y noticias, ciertos procesos de enseñanza y aprendizaje parecen haber transcurrido en aparente soledad durante la pandemia, cuando los estudiantes no podían interactuar entre sí y con sus docentes en las clases presenciales, y varios tampoco tenían la posibilidad de acceder a los encuentros sincrónicos debido a la brecha digital existente. Aquí, se acuerda con Maggio (2022) cuando la autora plantea que “si la compleja realidad es el punto de partida de las propuestas y la intención es generar transformaciones en ella, tiene mucho más sentido encararla de modo colaborativo que individualmente” (p. 126). Entonces, desde las propuestas de clases durante los años 2020 y 2021 hubiese sido clave fortalecer el aprendizaje colaborativo entre pares mediado por el uso pedagógico de la tecnología con el fin de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el entorno virtual institucional, tendiendo a evitar la profundización de desigualdades y la deserción, y observando la normativa nacional y provincial vigente (Res. CFE 337/18, y Diseño Curricular Jurisdiccional, 2022).

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al considerar la centralidad del desarrollo de la colaboración a través de las propuestas pedagógicas (Maggio, 2021, 2022) en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras particularmente, la escritura colaborativa surge como una posibilidad. Según Cassany (2021), “la investigación psicolingüística sobre la composición ha demostrado con datos empíricos que escribir (y aprender a escribir) es difícil” (p. 162). Así, el desarrollo de la escritura, tanto en la lengua materna como en un idioma extranjero, implica un trabajo sostenido y planificado tanto por parte de docentes como de estudiantes. En este sentido, Magadán (2013) explica que la escritura colaborativa como práctica de coautoría “pone en primer plano la naturaleza social de las prácticas del lenguaje y del aprendizaje” y “contribuye a mejorar la escritura individual” (p. 124). Teniendo en cuenta a estos autores, la interacción que se facilita a través de la escritura colaborativa fortalece el desarrollo de esta macro-habilidad lingüística ciertamente compleja, especialmente cuando se refiere al aprendizaje de una lengua extranjera.

Retomando el análisis ofrecido en la justificación de este trabajo integrador final, en el Profesorado de Inglés del ISFD N° 807 se observan grupos heterogéneos de estudiantes con respecto a sus edades y el desarrollo de las cuatro macro-habilidades en la lengua extranjera. Asimismo, el índice de deserción tiende a ser elevado, y las trayectorias educativas muchas veces duplican los cuatro años de la carrera según el Diseño Curricular vigente. Sumado a esto, la pandemia de COVID-19 intensificó la disminución de la matrícula, y evidenció procesos de aprendizaje que transcurrieron en aparente soledad y en línea con la utilización de aulas virtuales como repositorios de archivos y noticias. En virtud de estas reflexiones sobre los sujetos involucrados y el entorno virtual, y en consonancia con la colaboración como dimensión central en las propuestas de enseñanza (Maggio, 2021, 2022) y el desarrollo de la escritura como macro-habilidad lingüística compleja (Cassany, 2021), se percibe la ausencia de prácticas colaborativas dentro del campus institucional que favorezcan el desarrollo de la escritura en la lengua inglesa. En efecto, la configuración de un escenario digital de aprendizaje colaborativo no sólo propicia el desarrollo de la escritura como macro-habilidad en la lengua extranjera, sino que también permite acompañar las trayectorias de los estudiantes en formación en concordancia con la capacidad profesional docente de implementar prácticas participativas y colaborativas en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (Res. CFE 337/18).

A partir de un escenario digital de aprendizaje colaborativo dentro del campus virtual que tenga en cuenta las dificultades de la escritura, las características y necesidades de los sujetos junto a las particularidades del contexto, este trabajo integrador final reconoce la oportunidad de fortalecer esta macro-habilidad lingüística que permite desarrollar el pensamiento (Carlino, 2019) y que implica la intervención de aspectos mecánicos, procesos reflexivos, y estrategias cognitivas complejas (Cassany, 2021) considerando la implementación de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales (Magadán, 2013) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Particularmente, la escritura colaborativa como estrategia pedagógica posibilita recuperar las experiencias diversas de los estudiantes futuros profesores de inglés, promoviendo la interacción entre pares y fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la metacognición y la autonomía en sintonía con las dinámicas de la sociedad actual con respecto a la construcción del conocimiento y los roles de docentes y estudiantes.

Así, surge el siguiente interrogante central:

¿De qué manera es posible propiciar un escenario digital de aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología como estrategia pedagógica para fortalecer el desarrollo de la escritura como macro-habilidad en la lengua inglesa y acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes futuros profesores involucrados en esta propuesta?

Para dar respuesta a este interrogante según la necesidad antes explicitada, se propone la implementación de bitácoras digitales colaborativas a través de la herramienta wiki que ofrece la plataforma e-ducativa de este instituto. Como explica Cassany (2016), “a partir de la metáfora de la bitácora de barco (...) y usando también el formato de diario, el aprendiz escribe periódicamente sobre sus estudios, sobre las clases, sobre su proceso de aprendizaje” (p. 99). Es así como estas bitácoras digitales colaborativas favorecen no sólo la profundización de la escritura en la lengua inglesa, sino también la metacognición y la autonomía de los sujetos involucrados. De acuerdo con las características de la sociedad del conocimiento, estas bitácoras digitales colaborativas también posibilitan la inclusión de recursos hipermediales para expresar ideas y construir conocimientos contextualizados y relevantes, resignificando los roles de docentes y estudiantes en este Profesorado de Inglés.

En este orden de ideas, resulta oportuno destacar que desde este trabajo integrador final se acuerda con Alliaud (2021) cuando la autora reconoce que:

Los problemas que cotidianamente afrontamos se convierten en desafíos cuando las soluciones que pensamos y llevamos a cabo (probando, corrigiendo, volviendo a intentarlo tantas veces como haga falta) para afrontarlos o resolverlos, no sólo nos liberan del problema en cuestión, sino que además y sobre todo enriquecen el proceso formativo/educativo de quienes están aprendiendo o se están formando. (p. 57)

En tal sentido, la implementación de bitácoras digitales colaborativas no sólo intenta ofrecer una posible solución a la necesidad evidenciada según las características de los sujetos y el entorno virtual a partir de la pandemia de la COVID-19. Al mismo tiempo, este desafío pedagógico implica la puesta en marcha de una propuesta mediada por la tecnología que brinde oportunidades de formación acordes a la normativa vigente y a la coyuntura actual en la sociedad del conocimiento, enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos involucrados.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo general**

Propiciar un escenario digital de aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología como estrategia pedagógica para fortalecer el desarrollo de la escritura como macro-habilidad en la lengua inglesa y acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes futuros docentes en el Profesorado de Inglés de este Instituto Superior de Formación Docente de gestión pública en la Patagonia Argentina.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Facilitar la implementación de bitácoras digitales colaborativas a partir de la utilización de la herramienta wiki en las aulas virtuales.
- Promover el desarrollo de la metacognición y la autonomía de los estudiantes futuros profesores de inglés.
- Fomentar la expresión de ideas a través de la utilización de recursos hipermediales en sintonía con la escritura en escenarios digitales.
- Favorecer la sensibilización acerca de la construcción colaborativa de conocimientos y los roles de docentes y estudiantes en la sociedad actual.

## 4. MARCO TEÓRICO

Este apartado, que se organiza en tres ejes, expone concepciones que posibilitan una contextualización del problema central de este trabajo integrador final. Primeramente, se hace hincapié en la educación en la sociedad del conocimiento, focalizando en la noción de conocimiento, el aprendizaje colaborativo, y los roles de docentes y estudiantes. Luego, se aborda la expresión escrita, enfatizando en la definición de macro-habilidad lingüística y el desarrollo de la escritura mediante estrategias pedagógicas específicas como la escritura colaborativa y la bitácora. Finalmente, se menciona la integración de la tecnología con la educación, señalando el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, la herramienta wiki, el modelo TPACK, y la postura de este trabajo integrador final hacia la innovación.

### 4.1 En la sociedad del conocimiento

Este primer eje permite visualizar las características de los procesos educativos en la sociedad del conocimiento, aportando un marco general a la propuesta pedagógica que surge a partir de este trabajo integrador final.

#### 4.1.1 El conocimiento

Para comenzar, resulta clave definir desde qué perspectiva se reconoce al conocimiento, ya que es un concepto fundamental que transversaliza este trabajo. Como sostiene Martín-Barbero (2002), “el conocimiento deja de ser el dominio exclusivo de los intelectuales y sus herederos más especializados - investigadores y tecnócratas - para convertirse en un medio común a través del cual las sociedades se organizan y cambian” (p. 4). Entonces, en el mundo actual el conocimiento tiende a diversificarse más allá del saber enciclopédico, traspasando los límites tanto de las aulas físicas como virtuales. En esta línea, al analizar las potencialidades de la tecnología en educación, Alliaud (2021) destaca que:

El acceso al conocimiento, las posibilidades de disponerlo, estructurarlo y jerarquizarlo, así como de producirlo, libera a los jóvenes de la dependencia propia de la cultura letrada y los coloca como protagonistas de una formación que cada vez más adopta la fisonomía de una autoformación. (p. 47)

Entonces, las particularidades del conocimiento con respecto a los modos de producción, circulación y apropiación inevitablemente transforman los escenarios educativos, tensionando las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En palabras de Cabero (2020) cuando analiza las características de la sociedad del conocimiento, “ya no existe lo correcto, seguro ni perpetuo” (p. 3). Así, tal como destaca Cobo (2016), “el valor central ya no está en el acceso o dominio de un conocimiento en particular sino en la capacidad de desfragmentar y reconstruir conocimientos bajo nuevas combinaciones, formatos y canales” (p. 19). En efecto, docentes y estudiantes del mundo globalizado pueden participar en la construcción de conocimientos significativos surgidos a partir de la colaboración y según necesidades específicas de acuerdo con sus propios intereses. En sintonía con estas ideas, Maggio (2021) enfatiza que “la construcción del conocimiento en la contemporaneidad es más colectiva

que nunca” (p. 147). De esta manera, a partir de este trabajo integrador final se atiende a la generación de conocimientos socialmente relevantes desde la interacción y la colaboración entre pares futuros docentes en escenarios digitales. Al mismo tiempo, se promueve la sensibilización de los estudiantes en formación acerca del cambio de paradigma en cuanto al conocimiento en la sociedad actual.

#### 4.1.2 El aprendizaje colaborativo

Desde esta postura acerca del conocimiento en la sociedad actual, se reconoce la centralidad del aprendizaje colaborativo en relación con la inteligencia colectiva. Ante todo, resulta relevante definir desde qué perspectiva se considera al aprendizaje en este trabajo integrador final. Al respecto, se acuerda con Zapata-Ros (2015) cuando el autor indica que:

El aprendizaje es el proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación. (p. 73)

Siguiendo a este mismo autor, este trabajo integrador final observa al aprendizaje como construcción de significados desde el cognitivismo (Zapata-Ros, 2015, p. 74). Similarmente, cuando se refiere al aprendizaje como proceso de construcción mediado por la tecnología, Onrubia (2016) plantea que el aprendizaje en entornos virtuales “no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta [al estudiante] como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz” (p. 2). Entonces, la propuesta pedagógica sobre la implementación de bitácoras digitales colaborativas sienta sus bases particularmente en el constructivismo a partir de considerar las ideas de Onrubia (2016) y Zapata-Ros (2015), focalizando en los estudiantes futuros profesores de inglés que aprenden de manera autónoma al interactuar entre sí en entornos virtuales de acuerdo con sus necesidades y el contexto.

En este orden de ideas, es conveniente precisar dos conceptos nodales tales como trabajo colaborativo y aprendizaje colaborativo. Al respecto, Sagol, Magide, Rubini, y Kantt (2022) señalan que estos términos pueden considerarse como sinónimos, ya que producto del trabajo colaborativo, las personas aprenden (pp. 92-93). En palabras de estas autoras:

El trabajo colaborativo se produce cuando un grupo de individuos trabaja de manera conjunta en la construcción de conocimiento, consensuando puntos de vista, y que como resultado de esas interacciones, el aprendizaje de cada individuo se enriquece con el aporte del resto. (Sagol et al, 2022, p. 92)

En tal sentido, Sagol et al (2022) afirman que “aprendemos interactuando con otros, aquí el saber se produce en conexiones, cuando interactuamos con pares, expertos, entre otros actores” (p. 93). En efecto, aún si trabajo colaborativo y aprendizaje colaborativo hacen referencia al mismo proceso según Sagol et al (2022), en este trabajo integrador final se dice utilizar el término aprendizaje colaborativo únicamente con el fin de hacer especial hincapié en la enseñanza y el aprendizaje.

Igualmente, resulta necesario diferenciar los términos aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. Como explica Lombardozi (2021) en su artículo sobre la enseñanza del inglés en entornos virtuales, “en el aprendizaje cooperativo, el docente plantea una tarea, la organiza y la distribuye; cada participante se encargará de resolver la parte que le ha sido asignada, pero siempre bajo la guía o supervisión del docente” (p. 146). En cambio, “en el aprendizaje colaborativo se produce un diálogo entre los participantes en un entorno de aprendizaje donde hay contraste de ideas hasta llegar a un consenso” (Lombardozi, 2021, p. 147). Como afirman Sagol et al (2022), el aprendizaje colaborativo “no se limita a distribuir tareas entre los y las participantes de una manera estática, sino que todos se deben involucrar y cooperar con el objetivo que persiguen de manera conjunta” (p. 93). Teniendo en cuenta estas nociones aportadas por Lombardozi (2021) y Sagol et al (2022), el aprendizaje colaborativo, particularmente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, implica la construcción de conocimientos a partir de la interacción, el consenso, la autonomía, y el compromiso de los sujetos. Nuevamente, este trabajo integrador final valora las potencialidades del aprendizaje colaborativo al propiciar el desarrollo de la escritura como macro-habilidad lingüística de manera significativa en la coyuntura actual.

Con respecto al aprendizaje colaborativo específicamente, Cabero (2020) manifiesta que “el aprendizaje en la sociedad del conocimiento requiere la colaboración de diferentes personas para la construcción del conocimiento” (p. 6). En tal sentido, Cobo (2016) destaca que “el reto está en trabajar y promover para que se generen contextos de aprendizaje que favorezcan la configuración de un ecosistema de innovación y co-construcción de conocimiento” (p. 66). Como explica Furman (2022) al considerar las habilidades del siglo XXI, “si queremos que los estudiantes las desarrollen, tenemos que ponerlas en agenda como objetivos de aprendizaje, planificando tiempo y actividades enfocadas en ellas” (p. 66). Es decir, en palabras de Lombardozi (2021), “el trabajo colaborativo no es una fórmula mágica que se pone en marcha por el sólo planteamiento del mismo” (p. 161). Retomando el apartado de la justificación al introducir a Leal (2022) y Maggio (2021, 2022) y en línea con Cabero (2020), Cobo (2016), Furman (2022), y Lombardozi (2021), desde este trabajo integrador final se reconoce que la colaboración es una habilidad que tiene que enseñarse en la sociedad del conocimiento, y por lo tanto se convierte en una dimensión central en las propuestas pedagógicas.

A su vez, hay que señalar que el aprendizaje colaborativo no sólo es una habilidad para enseñar a partir de las propuestas pedagógicas, sino que también representa una pieza clave para enriquecer los procesos formativos de los futuros docentes en la sociedad del conocimiento. Como manifiesta Alliaud (2021) al referirse a la formación docente particularmente:

El trabajo colaborativo unido a la reflexión, al pensamiento y a la imaginación tanto como a la producción de saber son componentes que enriquecen los procesos de formación y, al hacerlo, ponen en valor la tarea de enseñar y a quienes cotidianamente la realizan. (p. 175)

Teniendo en cuenta el contexto específico de este trabajo integrador final con respecto a la formación de profesores de inglés, se acuerda con Lombardozi (2021) cuando en su artículo explica que el aprendizaje colaborativo favorece el diálogo y el consenso, posibilitando el aprendizaje de la lengua extranjera. En palabras de esta autora, “en el aprendizaje colaborativo, lo que se negocia en ese diálogo son significados, mediante la interacción que, desde el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, conduciría a procesos de aprendizaje del idioma”

(Lombardozi, 2021, p. 147). Entonces, el aprendizaje colaborativo enriquece el proceso formativo de los futuros docentes (Alliaud, 2021), y en el caso del Profesorado de Inglés particularmente, posibilita el aprendizaje de la lengua extranjera a partir de la negociación de significados (Lombardozi, 2021).

En esta línea, cuando reflexiona acerca de las posibilidades que brinda la tecnología en el ámbito educativo, Cabero (2020) afirma que las herramientas digitales permiten “romper la idea de que el aprendizaje se encuentra en los contenidos y más bien que se sitúan en la interacción y en las actividades que se producen alrededor de estos” (p. 7). Según Maggio (2022), “el corazón de la propuesta es la actividad que diseñamos” (p. 107). En tal sentido, al abordar la integración de la tecnología en la enseñanza de las lenguas desde una perspectiva teórica, Magadán (2013) indica que “según Vygotsky, la interacción social con un tutor experto es clave para el aprendizaje; el diálogo cooperativo o colaborativo sirve al aprendiz para guiar o modificar su propia actuación” (p. 13). Retomando la propuesta que surge de este trabajo integrador final, la construcción de las bitácoras digitales colaborativas mediante la utilización de la herramienta wiki en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje se convierte en el eje que propicia que los estudiantes futuros docentes desarrollen la escritura en inglés a partir de interactuar, consensuar y crear en el escenario digital.

Aquí, resulta oportuno señalar que en propuestas mediadas por la tecnología la interacción no necesariamente tiene que acontecer en el mismo lugar y momento. Como destaca Onrubia (2016), “profesor y alumnos pueden hacer y hacen determinadas cosas conjuntamente, aunque lo hagan de manera remota y asíncrona” (p. 5). Similarmente, Maggio (2022) afirma que:

La clave para esta reinterpretación del tiempo es justamente la generalización del uso de las plataformas tecnológicas – campus virtuales, redes sociales, aplicaciones varias incluido WhatsApp – porque son las que permiten sostener la colaboración de modo fluido, sin ataduras a especificaciones de días y horarios. Se construye, se crea y se colabora cuando es pertinente y, también, cuando cada una o uno puede, lo que no es menor a la hora de incluir. (p. 110)

De esta manera, en el contexto de este trabajo integrador final, el aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología no sólo fortalece la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde la interacción comunicativa entre pares y con el docente (Lombardozi, 2021; Magadán, 2013) ampliando las posibilidades en cuanto a espacio y tiempo (Cabero, 2020; Maggio, 2022; Onrubia, 2016) en línea con la ubicuidad, sino que también enriquece las trayectorias educativas de los estudiantes futuros profesores (Alliaud, 2021) en pos de evitar el trabajo competitivo e individualizado en la sociedad del conocimiento.

#### 4.1.3 Los roles de docentes y estudiantes

Vinculado a estas concepciones centrales en la sociedad del conocimiento, docentes y estudiantes del siglo XXI asumen roles determinados. Al respecto, Maggio (2022) enfatiza que “en un mundo que muta no podemos seguir enseñando del mismo modo” (p. 195). Así, cuando se refiere específicamente a las instancias de aprendizaje colaborativo en el aula que se generan a partir de propuestas de escritura mediadas por la tecnología, Magadán (2013) explica que el rol docente atraviesa cambios. En palabras de esta autora, “somos ahora guías, facilitadores y participantes en una comunidad de aprendizaje que se organiza en torno a prácticas de oralidad, lectura y

escritura” (Magadán, 2013, p. 14). Similarmente, Cabero (2020) argumenta que el estudiante se ubica en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras el docente deja de ser el transmisor del conocimiento, transformándose en “el diseñador de la acción formativa” (p. 6). De esta manera, los estudiantes ocupan un lugar mucho más activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, construyendo conocimientos significativos a partir de sus propios intereses y necesidades, y gestionando sus tiempos y recursos. En palabras de Cobo (2016), además de diseñador y guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el docente se convierte en “un agente que provoca al educando a explorar tanto respuestas como preguntas que aún no se han planteado” (p. 81). Desde esta postura, los estudiantes futuros profesores de inglés logran responsabilizarse por sus procesos de aprendizaje, consolidando la autonomía y la autorregulación en escenarios digitales.

Específicamente con respecto a los roles de los docentes formadores en la sociedad del conocimiento, Furman (2022) plantea que “podremos contribuir a que nuestros estudiantes, futuros docentes, puedan construir una mirada curiosa y reflexiva que los acompañe el resto de su carrera” (p. 39). Asimismo, Alliaud (2021), al referirse al docente formador en la coyuntura actual, señala que “hay que aprender a movernos en estas coordenadas cambiadas y cambiantes” (p. 88). Similarmente, en su artículo sobre pedagogías emergentes, Adell y Castañeda (2015) indican que educar en la sociedad del conocimiento implica “ofrecer oportunidades para que ocurran cambios significativos en la manera de entender el mundo y actuar en él” (p. 3). Teniendo en cuenta estos desafíos inherentes al rol del docente formador en la sociedad del siglo XXI y especialmente en la coyuntura actual a partir de la emergencia sanitaria y el distanciamiento social debido a la pandemia de COVID-19, desde este trabajo integrador final se propician estos roles asumidos por docentes formadores y estudiantes futuros profesores de inglés en cuanto a la participación activa en la construcción de conocimientos relevantes, enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos involucrados.

Considerando las características de las propuestas pedagógicas mediadas por tecnologías digitales desde una perspectiva que valore al aprendizaje según el constructivismo, este trabajo integrador final reconoce las potencialidades en cuanto a promover el acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en formación. Aquí, se valoran los aportes de Onrubia (2016) cuando este autor advierte que:

Ayudar al aprendizaje virtual, por tanto, no es simplemente una cuestión de presentar información o de plantear tareas a realizar por parte del alumno. Es, esencialmente, seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que éste desarrolla, y ofrecerle los apoyos y soportes que requiera en aquellos momentos en que esos apoyos y soportes sean necesarios. (p. 4)

Entonces, el rol docente es clave al integrar la tecnología con las propuestas de clases, aprovechando las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales para acompañar las trayectorias educativas. Particularmente sobre este trabajo integrador final, la herramienta wiki permite configurar el escenario digital, otorgando protagonismo al estudiante futuro profesor de inglés y facilitando al docente formador el seguimiento continuado de los procesos de enseñanza y aprendizaje para efectuar los ajustes y las intervenciones que se requieran en línea con las necesidades evidenciadas y las dinámicas en la sociedad del conocimiento.

## 4.2 A través de la expresión escrita

El segundo eje aporta concepciones nodales en esta propuesta pedagógica sobre bitácoras digitales colaborativas, abordando autores que se enfocan en el desarrollo de la escritura desde diferentes perspectivas íntimamente relacionadas con la problemática central de este trabajo integrador final.

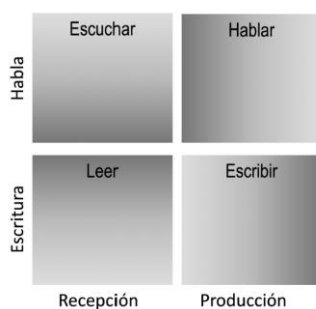
### 4.2.1 Las macro-habilidades lingüísticas

Continuando con la contextualización de este trabajo integrador final, según Cassany, Luna y Sanz (2003), y Cassany, Vazquez-Calvo, Shafirova y Zhang (2021) es prioritario definir el concepto de macro-habilidad lingüística. Específicamente, Cassany et al (2003) indican que “hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles” (p. 88). En línea con estas ideas, Cassany et al (2021) utilizan el término destreza lingüística o modalidad de uso para referirse a este concepto clave en la didáctica de la lengua. Al respecto, los autores señalan que estas macro-habilidades o destrezas lingüísticas permiten tanto organizar los libros de texto, así como diseñar las actividades en una clase y también los exámenes (Cassany et al, 2021, p. 783). En efecto, tanto en la lengua materna como en un idioma extranjero, resulta necesario favorecer el desarrollo integrado de estas cuatro macro-habilidades para que los estudiantes puedan utilizar la lengua desde un enfoque comunicativo de manera apropiada.

En este orden de ideas, es oportuno mencionar que las cuatro macro-habilidades o destrezas lingüísticas pueden clasificarse según el código (oral o escrito) y el rol en el proceso de la comunicación (comprensión o expresión). A su vez, es posible diferenciar las cuatro macro-habilidades de las micro-habilidades lingüísticas. Haciendo referencia al contexto de este trabajo integrador final particularmente, pueden mencionarse micro-habilidades de la escritura en la lengua extranjera tales como la generación de ideas para escribir un texto y el uso adecuado de los conectores en un párrafo, por ejemplo. En pocas palabras, aunque existen otros términos y clasificaciones como los propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia del Consejo de Europa, para este trabajo integrador final se decide considerar los aportes de Cassany et al (2003) y Cassany et al (2021) específicamente.

La Figura 1 muestra la clasificación de las macro-habilidades o destrezas lingüísticas según Cassany et al (2003), y Cassany et al (2021).

**Figura 1.** Clasificación de las macro-habilidades lingüísticas



*Nota:* Extraído de Cassany et al, 2021, p. 784.

#### 4.2.2 La escritura

Aún si desde este trabajo integrador final se reconoce la centralidad de facilitar el desarrollo de las cuatro macro-habilidades lingüísticas en forma integrada y desde un enfoque comunicativo que atienda a los usos de la lengua extranjera en contexto, se decide focalizar en la escritura específicamente al valorar el rol clave de esta macro-habilidad lingüística en el proceso de aprendizaje. En efecto, se acuerda con autores como Carlino (2019) cuando señala que “escribir es uno de los ‘métodos’ más poderosos para aprender” (p. 21). En otras palabras, “escribir puede ser un instrumento para comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento” (Carlino, 2019, p. 25). Entonces, y en concordancia con autores en párrafos anteriores (Adell & Castañeda, 2015; Alliaud, 2021; Cabero, 2020; Cobo, 2016; Furman, 2022; Magadán, 2013; Maggio, 2022; Onrubia, 2016), se plantea la importancia del docente como facilitador y guía que diseña los escenarios de enseñanza y aprendizaje, y ofrece las ayudas necesarias durante el desarrollo de la escritura como macro-habilidad lingüística, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera.

En cuanto a la integración de la escritura con otras macro-habilidades lingüísticas, Carlino (2019) observa que “con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento” (p. 25). En coincidencia con estas ideas, cuando aborda la escritura en escenarios digitales, Magadán (2013) indica que:

La lectura es una actividad (y una estrategia) clave durante el proceso de composición. Mientras trabajamos en un procesador de texto, vamos y venimos entre la escritura y la lectura; releemos los fragmentos ya escritos, tanto globalmente como localmente, para evaluar y para revisar, para detectar problemas de coherencia y para corregir. (p. 108)

Así, teniendo en cuenta a Carlino (2019), Cassany et al (2003), Cassany (2021), Cassany et al (2021), y Magadán (2013), este trabajo integrador final se enfoca en el desarrollo de la escritura particularmente, pero en sintonía con las prácticas de lectura de los estudiantes futuros profesores de inglés con el fin de posibilitar la profundización de las macro-habilidades en la lengua inglesa de manera integrada, contextualizada, y significativa acorde a las características de la sociedad del conocimiento.

Con respecto a los procesos cognitivos involucrados en el proceso de escritura, Cassany (2021) menciona tres etapas recursivas e interrelacionadas entre sí: planificar, textualizar, y revisar (pp. 165-166). En tal sentido, este autor destaca la importancia de guiar a los estudiantes durante el proceso de escritura, diseñando en forma coherente y sostenida actividades que propicien el desarrollo apropiado de esta macro-habilidad lingüística. Por ejemplo, Cassany (2021) sugiere la utilización de torbellinos de ideas y mapas mentales para la planificación, la aplicación de plantillas y esquemas durante la textualización, y el uso de diccionarios y la autoevaluación en la etapa de revisión (pp. 165-166). Según Cassany (2021), “organizar la clase para que los alumnos escriban no consiste solo en elegir tareas esporádicas, sino en planificar de manera sistemática la actividad escritora” (p. 162). Nuevamente, cabe resaltar el rol docente en cuanto a facilitador y guía del proceso de escritura. Como enfatiza Carlino (2019) al referirse a estos procedimientos implicados en las prácticas de escritura, “resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar” (p. 24). Retomando el planteo del problema, este trabajo integrador final reconoce la centralidad de favorecer el desarrollo de la escritura como

macro-habilidad lingüística que involucra procesos complejos de pensamiento a partir de fortalecer actividades planificadas y sostenidas tanto por parte de docentes como de estudiantes futuros profesores de inglés.

#### 4.2.3 La escritura colaborativa

En sintonía con estas nociones sobre el desarrollo de la escritura, Magadán (2013) afirma que “escribir es siempre una tarea demandante: queremos expresar algo, queremos que sea comprensible, queremos comunicarlo de forma elegante y precisa. Y enseñar a escribir suele resultar un mayor desafío” (p. 95). Entonces, Cassany (2021) señala a la escritura colaborativa, entre otras posibilidades, como una estrategia específica que se puede implementar para abordar la complejidad del proceso de escritura y motivar a los estudiantes ante el desarrollo de esta macro-habilidad. Parfraseando a este autor, la escritura colaborativa facilita la generación de ideas en la etapa de planificación, así como la revisión a partir de la edición en parejas y la distribución de roles durante el proceso (Cassany, 2021, p. 163). En síntesis, al ser la escritura una macro-habilidad lingüística que implica diversos retos tanto para estudiantes como docentes por los tipos de procesos cognitivos que intervienen durante el proceso, la escritura colaborativa representa una estrategia pedagógica que no sólo facilita el fortalecimiento de la expresión escrita a partir de la interacción entre pares (Cassany, 2021; Lombardozzi, 2021; Magadán, 2013), sino que también se ajusta a las características de la sociedad del conocimiento (Cabero, 2020; Cobo, 2016; Furman, 2022; Leal, 2022; Maggio, 2021, 2022; Martín-Barbero, 2002) al enfatizar la construcción colaborativa del conocimiento.

Concretamente, Magadán (2013) menciona que “cuando hablamos de escritura colaborativa, nos referimos a los textos producidos en forma conjunta por varias personas” (p. 123). Similarmente, Álvarez (2017) señala que:

Utilizamos el término escritura colaborativa sólo en los casos en que 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. (p. 172)

En tal sentido, Magadán (2013) explica que las propuestas de escritura colaborativa adquieren diferentes características a partir de las particularidades de la planificación, el tiempo, y las herramientas disponibles. Por ejemplo, la escritura colaborativa puede pensarse con autores escribiendo de manera asincrónica, así como en forma sincrónica (Magadán, 2013, p. 123). Al respecto, Godoy (2020) plantea que a través de esta práctica de escritura los estudiantes pueden discutir y evaluar de manera colaborativa sus producciones a partir de tres dimensiones: la dimensión ideacional (contenido), la dimensión lingüística-discursiva (registro y estilo), y la dimensión multimodal (diseño visual) (p. 260). En pocas palabras y teniendo en cuenta los autores abordados en este marco teórico, la escritura colaborativa se convierte en una oportunidad clave para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, acompañando las trayectorias formativas de los sujetos involucrados y preparándolos para ejercer su profesión de acuerdo con las particularidades en la sociedad del conocimiento.

No obstante, Magadán (2013) advierte que “escribir en forma colaborativa no es una tarea sencilla y que, en muchos casos, puede resultar un desafío. Por esta razón y para hacer de estas propuestas

experiencias positivas, nuestra guía antes y durante el proyecto será un componente crucial” (p. 124). En coincidencia con esta autora, Álvarez (2017) menciona que “la escritura colaborativa resulta compleja, entre otras razones, porque combina las características de los procesos escriturarios individuales con los propios de la colaboración” (p. 168). Es decir, la escritura colaborativa como estrategia pedagógica es tanto una oportunidad como un reto a considerar por docentes y estudiantes en formación. Entonces y como se desarrolla en párrafos precedentes, el docente formador diseña su propuesta de enseñanza y guía a los estudiantes futuros profesores de inglés en sus trayectorias educativas, pero no desde la visión como único portador y transmisor de información, sino generando puentes para que los sujetos en formación puedan fluir por los contenidos y desarrollar prácticas de escrituras significativas en escenarios digitales en la sociedad actual.

A su vez, al analizar la articulación de la tecnología con el desarrollo de las macro-habilidades lingüísticas, Magadán (2013) resalta que “a medida que integramos las TIC en nuestras clases, las prácticas de lectura y escritura se vuelven cada vez más sociales” (p. 123). Al respecto, Godoy (2020) define a la escritura digital y colaborativa como “una práctica social y situada, en cuya configuración se combina el procesamiento de la escritura individual junto con las características de la escritura digital y la escritura grupal” (p. 259). Según Cassany et al (2021), el surgimiento de internet ha transformado las prácticas de escritura, y por consiguiente la enseñanza y el aprendizaje de esta macro-habilidad lingüística. En tal sentido, Cassany et al (2021) acuerdan que las prácticas de escritura colaborativa, tanto en contextos formales como informales, se encuentran favorecidas por la nube digital y las aplicaciones para compartir y coescribir textos en línea (p. 797). Aquí, resulta oportuno enfatizar los cambios que se producen a nivel cognitivo y también con respecto a estrategias de relación interpersonal cuando se integran las tecnologías digitales a las prácticas de escritura colaborativa. Ciertamente, estas transformaciones impactan en el diseño e implementación de las propuestas pedagógicas, requiriendo un seguimiento sostenido de los procesos de enseñanza y aprendizaje para efectuar los ajustes que sean necesarios según indican autores tales como Onrubia (2016) y en línea con los cambios en las prácticas de escritura mediadas por la tecnología como explican Cassany et al (2021), Godoy (2020), y Magadán (2013).

En tal sentido, Álvarez (2017) expresa que es central “explorar el grado de apropiación de las tecnologías digitales para la escritura colaborativa antes de iniciar una experiencia o investigación sobre este tipo de práctica de escritura” (p. 170). Desde esta perspectiva, cuando se planifica una actividad de escritura colaborativa mediada por la tecnología, Lombardozzi (2021) señala que es fundamental “pensar cuidadosamente todas las fases de su implementación, sostenimiento y retroalimentación para que se dé en los alumnos un aprendizaje verdaderamente colaborativo” (p. 158). De este modo, la adecuada incorporación de tecnologías digitales puede propiciar la resignificación de las instancias de escritura colaborativa al facilitar las interacciones entre los estudiantes y sus docentes de manera contextualizada en entornos virtuales según las características de la sociedad actual, modificando sustancialmente las dinámicas de construcción de conocimiento desde una perspectiva colectiva.

No menos importante, la escritura colaborativa enriquecida con herramientas digitales guarda estrecha relación con la escritura hipermedial, que combina hipertexto y multimedia. Según la definición aportada por Sagol et al (2022):

Se entiende el hipertexto como la organización de la información en bloques de contenidos llamados nodos, conectados a través de hipervínculos (links) que relacionan diferentes partes del material entre sí y, también, con otros elementos disponibles en la web; y multimedia en tanto se utilizan diferentes lenguajes semióticos. (p. 105)

Desde esta perspectiva, Magadán (2013) argumenta que “nos enfrentamos con la evidencia de que los textos en pantalla no están hechos sólo de palabras; también expresan ideas mediante imágenes estáticas y en movimiento, colores, sonidos, gestos” (p. 119). Es decir, la escritura digital y colaborativa no sólo habilita la producción de textos no lineales que pueden explorarse de maneras diversas, sino que también permite construir conocimientos y expresar significados a partir de combinar recursos de tipo textual, gráfico, sonoro, icónico, y audiovisual. En efecto, este trabajo final valora la integración de la tecnología con la escritura digital y colaborativa como estrategia pedagógica para dinamizar y enriquecer el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje en línea con las prácticas de escritura y lectura hipermedial en la sociedad del conocimiento.

#### 4.2.4 La bitácora

En cuanto al tipo de actividades que se pueden diseñar para propiciar el desarrollo tanto de la escritura como de la lectura, Cassany (2016) las clasifica en intensivas y extensivas. Mientras las primeras se refieren a textos breves y son diseñadas, gestionadas y evaluadas por el docente, las segundas involucran textos más extensos e implican cierta autonomía y responsabilidad por parte del estudiante (Cassany, 2016, p. 93). Como explica este autor, “la preponderancia absoluta de actividades intensivas de escritura fomenta una enseñanza gramatical y heterodirigida, y desatiende el componente actitudinal (valores, opiniones, sentimientos, motivación) de la educación lingüística” (Cassany, 2016, pp. 94-95). Observando el apartado de la justificación de este trabajo integrador final, se percibe la importancia de enfatizar actividades basadas en un enfoque extensivo de la escritura (Cassany, 2016) en sintonía con las ideas y autores señalados en párrafos precedentes. Entre las actividades extensivas de escritura, Cassany (2016) propone el diario, el protocolo, el apunte, y la bitácora como ejemplos de formatos a considerar. Específicamente, este trabajo integrador final hace foco en la bitácora como actividad para propiciar el desarrollo de la escritura como macro-habilidad lingüística desde un enfoque extensivo en relación con el fortalecimiento de la autonomía y la metacognición de los estudiantes futuros profesores de inglés.

Como se indica en el apartado del planteo del problema, la bitácora como actividad extensiva de escritura posibilita que el estudiante escriba sobre las clases, los textos que lee y su propio proceso de aprendizaje de manera periódica. En palabras de Cassany (2016), “se trata de un ejercicio de reflexión sobre la propia actividad de enseñanza/aprendizaje, que intenta fomentar la capacidad de autoanálisis, la responsabilidad y, en definitiva, la autonomía del aprendiz” (p. 99). A su vez, Furman y Larsen (2022) explican que “las bitácoras o diarios de aprendizaje son dispositivos de documentación para que los estudiantes narren su recorrido y construyan su relato o ‘su historia’ como aprendices” (p. 23). Aquí, es preciso señalar que, según Cassany (2016), la bitácora puede organizarse en formato de diario, es decir con entradas ordenadas de manera cronológica. En este sentido, los términos diario y bitácora tienden a utilizarse como sinónimos por algunos autores al referirse a estos formatos de escritura extensiva. Sin embargo, Furman y Larsen (2022) aclaran que mientras las bitácoras son documentos a los que el docente puede acceder en cualquier

momento, los diarios son producciones más íntimas que requieren de la autorización del estudiante para ser consultados (p. 23). A partir de estas conceptualizaciones, en este trabajo integrador final se decide emplear el término bitácora con el objetivo de hacer particular referencia a la metáfora de la travesía del viaje según Cassany (2016) y a la posibilidad de ser leída por el docente durante el proceso de escritura de acuerdo con Furman y Larsen (2022).

Desde esta perspectiva, Cobo (2016) explica que las bitácoras ofrecen alternativas para evaluar y acompañar a los estudiantes en sus trayectorias escolares, ya que es posible conocer sus visiones acerca de sus propios procesos de aprendizaje (pp. 116-117). Similarmente, Furman (2022) reconoce a la bitácora como estrategia para fomentar la metacognición, es decir, “la habilidad de monitorear el proceso de aprendizaje: preparando el terreno antes, analizando cómo vamos durante, y reflexionando sobre qué aprendimos, cómo lo aprendimos y sobre qué tenemos aún dudas o qué nos falta aprender” (p. 125). En tal sentido, Furman y Larsen (2022) señalan que las actividades que se planifican para propiciar el desarrollo de la metacognición también permiten observar y analizar las prácticas de enseñanza (p. 46). Es decir, a través de las bitácoras como estrategias didácticas es posible fomentar la metacognición junto a la autonomía, guiando a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y haciendo los ajustes necesarios en las propuestas pedagógicas correspondientes. De esta manera, y retomando los aportes de Cassany (2016), Cobo (2016), Furman (2022), y Furman y Larsen (2022), la bitácora permite hacer hincapié en la escritura en la lengua extranjera como medio para expresar sentimientos y opiniones, otorgándole protagonismo al estudiante futuro profesor de inglés durante su propio proceso de formación docente.

Al abordar el desarrollo de la metacognición y la autonomía mediante la bitácora, Furman y Larsen (2022) observan que esta estrategia didáctica tiene que ser planificada cuidadosamente y sostenida en el tiempo (p. 23). En sintonía, cuando expone la bitácora como una técnica para desarrollar el pensamiento a través de la escritura, Cassany (2021) indica que las reflexiones de los estudiantes tienen que producirse de manera regular y ser breves (doscientas palabras aproximadamente), y requieren de preguntas ofrecidas por el docente para orientar el proceso (p. 171). En palabras de Cassany (2016), la instrucción de este tipo de actividades tiene que ser “extremadamente flexible y adaptable a todo tipo de intereses particulares, y debe crear el hábito periódico y continuado de escribir” (p. 98). En esta línea, Godoy (2020) argumenta que:

Para estimular las discusiones reflexivas y las revisiones críticas sobre los escritos, es necesario, no sólo incentivar y guiar a los estudiantes en el desarrollo de esas tareas, sino también producir consignas de escritura que enfrenten a los jóvenes a desafíos interesantes (...) que demanden la puesta en práctica de diversas estrategias de elaboración, reflexión y revisión textual. (p. 274)

Así, el rol del docente es central para promover la expresión de ideas por parte de los estudiantes mediante la escritura colaborativa en las bitácoras digitales, propiciando el desarrollo de la metacognición y la autonomía desde la planificación y la puesta en marcha de propuestas pedagógicas acordes a las necesidades de los sujetos implicados.

No menos importante, Cassany (2021) también sugiere que las bitácoras se compartan entre los estudiantes (p. 171). En tal sentido, la tecnología favorece la implementación de esta técnica de escritura al propiciar la elaboración, publicación y acceso de las bitácoras digitales colaborativas por parte de estudiantes y docentes. Teniendo en cuenta este trabajo integrador final

específicamente, la herramienta wiki del entorno virtual institucional permite la construcción colaborativa de las bitácoras, así como el acceso a las mismas por parte de los sujetos involucrados, mientras se fomenta el desarrollo de la escritura en la lengua extranjera, la colaboración, la metacognición, y la autonomía desde las dinámicas de construcción del conocimiento en la actualidad.

Al referirse a la evaluación de las producciones a partir de formatos de escritura extensiva tales como las bitácoras, Cassany (2016) explica que el docente tiene en cuenta criterios como el número de entradas, la originalidad, y la variedad y la calidad de los temas desarrollados (p. 98). En palabras de este autor, “el profesor no corrige con los criterios lingüísticos habituales” (Cassany, 2016, p. 98). Es decir, el foco no está puesto en aspectos tales como la puntuación y las estructuras gramaticales utilizadas en las reflexiones escritas de los estudiantes, por ejemplo. De esta manera, Cassany (2016) sugiere instrumentos de evaluación como guías de observación, entrevistas, y análisis de las producciones para valorar cuestiones más procedimentales y actitudinales (p. 104). En tal sentido, es preciso señalar que la evaluación de las bitácoras es de índole formativa. Acordando con Anijovich y Cappelletti (2022), la evaluación formativa “es un proceso que articula la enseñanza y el aprendizaje: aporta información relevante para introducir reajustes en la intervención didáctica de manera que el estudiante supere las dificultades y fortalezca sus progresos” (p. 22). Considerando la propuesta de este trabajo integrador final, la evaluación de las producciones escritas en las bitácoras digitales colaborativas supera la calificación. Así, en estas bitácoras el énfasis recae en el proceso de escritura en la lengua inglesa y en el desarrollo del pensamiento, observando la complejidad de esta macro-habilidad lingüística y la colaboración entre pares en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Junto a la evaluación formativa, la bitácora como actividad de escritura extensiva también implica la coevaluación y la autoevaluación. Al construir la bitácora de manera colaborativa, los estudiantes futuros docentes se evalúan entre sí, analizando diferentes opiniones y reconociendo sus propios procesos de aprendizaje. En palabras de Anijovich y Cappelletti (2022), la coevaluación “se trata de una estrategia que promueve la autonomía y el aprendizaje autorregulado” (p. 75). Asimismo, la bitácora facilita la autoevaluación. Como indican estas mismas autoras, “cuando los estudiantes son proactivos, son conscientes de sus propios aprendizajes, pueden hacer planes para lograr las metas, monitorear el progreso hacia esas metas y ajustar las estrategias” (Anijovich & Cappelletti, 2022, p. 77). Similarmente, Furman (2022) señala que “las actividades de auto- y coevaluación son grandes llaves para el desarrollo de la metacognición” (p. 238). En síntesis, estas bitácoras construidas colaborativamente a partir de la mediación de herramientas y recursos digitales en entornos virtuales enriquecen no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también resignifican e integran la evaluación formativa con la coevaluación y la autoevaluación en línea con el desarrollo de la metacognición y la autonomía de los estudiantes futuros docentes involucrados.

En función de las características de la sociedad del conocimiento abordadas en páginas previas de este marco teórico, Cobo (2016) también plantea que “es necesario explorar y adoptar nuevos mecanismos de evaluación que estén en sintonía con estas transformaciones” (p. 113). De esta manera, el autor sostiene que “es fundamental avanzar hacia una visión más integral y completa de los logros y de las capacidades de los estudiantes” (Cobo, 2016, p. 115). En línea con Anijovich y Cappelletti (2022), Furman (2022), y Furman y Larsen (2022), Cobo (2016) también hace hincapié en el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera continua y

desde una concepción formativa, superando las pruebas estandarizadas y las mediciones. Así, Cobo (2016) propone a la insignia digital como instrumento de evaluación para reconocer conocimientos y habilidades en escenarios digitales. Específicamente, Cobo (2016) define a la insignia digital como “un símbolo o indicador de logro vinculado a una habilidad, competencia o interés” (p. 131). En el caso de la bitácora digital colaborativa, el otorgamiento de una insignia digital permite reconocer particularmente la colaboración lograda en la construcción de la bitácora a través de la herramienta wiki en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, al valorar aspectos procedimentales y actitudinales en las producciones escritas de los estudiantes futuros docentes, tanto la guía de observación (Cassany, 2016) como la insignia digital (Cobo, 2016) se transforman en instrumentos de evaluación claves implicados en las bitácoras digitales colaborativas desde la evaluación formativa, la autoevaluación, y la coevaluación, y en línea con las dinámicas en la sociedad del conocimiento.

Con respecto a la utilización de bitácoras con estudiantes de inglés como lengua extranjera en el nivel superior, Menegale (2020) observa que este formato de escritura extensiva permite fortalecer la reflexión, la autorregulación, y la autoevaluación. En este estudio que se lleva a cabo en una universidad italiana participan estudiantes con un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, es decir un nivel intermedio alto en cuanto al desarrollo de las habilidades lingüísticas. Para propiciar la implementación de esta estrategia pedagógica, a los estudiantes se les facilita artículos sobre el tema, así como una bitácora a modo de ejemplo (Menegale, 2020, p. 106). Específicamente, los estudiantes tienen que escribir sus bitácoras en inglés durante una semana, registrando sus procesos de aprendizaje en la lengua extranjera con respecto a actividades, dificultades, fortalezas, entre otras. Asimismo, con la intención de guiar los procesos de escritura y reflexión, se ofrecen dos preguntas para conocer si disfrutaban la actividad, y si la encuentran útil (Menegale, 2020, p. 106). No menos importante, según la instrucción dada, los estudiantes pueden utilizar dibujos, enlaces, archivos de audio, entre otras posibilidades, para expresarse en sus bitácoras, y tienen que enviarlas a través del entorno virtual Moodle utilizado por el espacio curricular. En tal sentido, Menegale (2020) menciona que, de acuerdo con las observaciones registradas, la mayoría de los estudiantes que participan en este estudio encuentran en la bitácora un recurso valioso para desarrollar la escritura, resignificar la apropiación de vocabulario en la lengua inglesa, así como fortalecer los procesos metacognitivos implicados en el aprendizaje de este idioma. En sintonía con Cassany (2016, 2021), Cobo (2016), Furman (2022), Furman y Larsen (2022), y Godoy (2020), Menegale (2020) coincide en la importancia de la bitácora como práctica de escritura extensiva para propiciar el desarrollo de esta macro-habilidad lingüística en la lengua extranjera, ubicando al estudiante en el centro del proceso educativo y brindando las ayudas requeridas (Onrubia, 2016).

### **4.3 Hacia la integración de la tecnología con la educación**

El último eje establece un puente entre las concepciones y autores desarrollados en páginas previas con las posibilidades específicas que brinda la tecnología a la propuesta pedagógica de este trabajo integrador final.

#### 4.3.1 El entorno virtual de enseñanza y aprendizaje

Con especial referencia a la integración de la tecnología con la educación, desde este trabajo final se reconoce que una apropiada configuración del entorno virtual es nodal para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en escenarios digitales en la sociedad del conocimiento. En este sentido, Area y Adell (2009) definen al aula virtual como “un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos / materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor” (p. 8). Entonces, el diseño del entorno virtual implica procesos complejos de planificación pedagógica, donde se tienen en cuenta varios factores como las características de los sujetos y sus necesidades de acuerdo con el contexto, los propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje que se persiguen, la selección y secuenciación de los contenidos, los criterios e instrumentos de evaluación, entre otros.

Al respecto, Area (2020) señala que “el diseño de un curso o aula virtual, fundamentalmente, es una tarea, al menos para el profesorado, más pedagógica que tecnológica” (p. 76). Precisamente, cuando se refiere a los modelos pedagógicos que se evidencian en los entornos virtuales, este autor observa la existencia de un enfoque logocéntrico focalizado en la presentación y transmisión de información, y un enfoque psicocéntrico basado en el aprendizaje activo por parte de los estudiantes (Area, 2020, p. 71). De esta manera, al desarrollar este último enfoque, Area (2020) establece la centralidad de “organizar tareas y actividades que impliquen la utilización de la tecnología por parte de los estudiantes para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre ellos” (p. 75). En efecto, una efectiva configuración de un aula virtual implica no sólo la apropiada selección de determinadas herramientas y recursos digitales, sino principalmente una adecuada planificación de una propuesta pedagógica que facilite procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la tecnología y con énfasis en la construcción social y colaborativa del conocimiento como se aborda en párrafos previos.

En esta línea, Area y Adell (2009) plantean que en las aulas virtuales se identifican e integran cuatro dimensiones - informativa, práctica, comunicativa, y tutorial y evaluativa – y hacen particular hincapié en la relevancia de la comunicación en escenarios digitales a través de foros, chats y mensajería interna para evitar que el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje se transforme en un simple repositorio de archivos sin interacción de docentes y estudiantes (pp. 8-11). En palabras de estos autores, “si se desconsideran o son poco utilizados estos recursos de comunicación probablemente el aula virtual se convierta en un mero repositorio de documentos y ficheros, pero sin la fluidez y calor humano de una actividad educativa” (Area & Adell, 2009, p. 9). Similarmente, Sagol et al (2022) sostienen que:

El seguimiento es importante en toda acción formativa, pero en las plataformas virtuales este proceso cobra mayor relevancia, ya que el eje vertebrador son las actividades y tareas que se realizan con soporte de la tecnología en el marco de una evaluación continua. (p. 146)

A su vez, al referirse a las funciones de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, Cassany (2021) indica la transmisión, la interacción, y la cooperación, siendo esta última de especial importancia al enriquecer y ampliar las posibilidades de aprendizaje del aula física (pp. 109-110). Entonces, teniendo en cuenta los aportes de Area (2020), Area y Adell (2009), Cassany (2021), y Sagol et al (2022), desde la propuesta pedagógica de este trabajo integrador final se pretende superar la visión del aula virtual como un repositorio de archivos y noticias, diseñando e

implementando estrategias que dinamicen el entorno virtual en pos de facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje en la lengua inglesa relevantes para los estudiantes futuros docentes.

En cuanto a este trabajo integrador final específicamente, la propuesta pedagógica sobre el diseño de un escenario digital de aprendizaje colaborativo atiende a las cuatro dimensiones de los entornos virtuales según Area y Adell (2009), enfatizando en la dimensión práxica a través de la construcción de bitácoras y en consonancia con la dimensión comunicativa a partir de promover prácticas de escritura colaborativa entre grupos pequeños (duplas o tríos). Asimismo, esta propuesta pedagógica reconoce la dimensión informativa al valorar la importancia de incluir recursos extras tales como enlaces a tutoriales y repositorios para guiar a los estudiantes en la construcción de sus bitácoras, y la dimensión tutorial y evaluativa al considerar el seguimiento del docente durante todo el proceso de escritura. En síntesis, tanto durante el diseño como en la implementación de esta propuesta pedagógica se tienen en cuenta los aportes de Area (2020), Area y Adell (2009), Cassany (2021), y Sagol et al (2022) con respecto a la apropiada configuración del escenario digital de aprendizaje colaborativo en el aula virtual para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la tecnología en la sociedad del conocimiento.

La Tabla 1 refleja la configuración de la bitácora digital colaborativa a partir de Area y Adell (2009) específicamente según las dimensiones antes abordadas.

**Tabla 1.** *La bitácora digital colaborativa desde la configuración del entorno virtual*

| CONFIGURACIÓN DE LA BITÁCORA DIGITAL COLABORATIVA |                              |                                     |                                 |
|---|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| Dimensión Informativa                             | Dimensión Práxica            | Dimensión Comunicativa              | Dimensión Tutorial y Evaluativa |
| Recursos extras.                                  | Construcción de la bitácora. | Práctica de escritura colaborativa. | Seguimiento del docente.        |

*Nota:* Elaboración propia según Area y Adell (2009).

Con respecto a las plataformas educativas, Taboada y Álvarez (2021) destacan que las mismas “ofrecen un conjunto de funcionalidades con las cuales realizar e implementar todos los aspectos estructurales de un proceso formativo” (p. 72). Como se detalla en el apartado de la justificación de este trabajo integrador final, el aula virtual donde se implementan las bitácoras digitales colaborativas que corresponden a esta propuesta pedagógica está alojada en la plataforma educativa que ofrece el INFoD, organismo dependiente del Ministerio de Educación de Argentina. Según explican Taboada y Álvarez (2021), la plataforma e-educativa es un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje de acceso pago, cuenta con servicio técnico, permite la gestión de un gran número de usuarios, y no acepta modificaciones ni mejoras de sus aplicaciones por parte de desarrolladores externos (p. 73). Ciertamente, estas características de la plataforma e-educativa condicionan el diseño e implementación de propuestas pedagógicas para desarrollar en este entorno virtual.

En cuanto a las herramientas digitales que se incluyen en las aulas virtuales de la plataforma educativa particularmente, pueden mencionarse las Noticias, el Calendario, las Insignias, la Mensajería interna, los Foros, las Wikis, el Chat, los Formularios, entre otros. Al respecto, Onrubia (2016) enfatiza que:

La calidad de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje no está tanto en las herramientas técnicas de que se dispone, en los materiales que incluye o en las actividades de aprendizaje que plantea a los alumnos considerados en sí mismos, cuanto en la manera en que esas herramientas, materiales y actividades se combinan y se ponen en juego para promover que alumnos y profesores se impliquen en unas u otras formas de actividad conjunta, y en la manera en que esas formas de actividad se organizan, combinan, secuencian y evolucionan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo al profesor más o menos posibilidades de ajustar la ayuda a los alumnos. (p. 10)

Entonces, aún si desde el punto de vista tecnológico la plataforma e-educativa proporciona variedad de herramientas digitales para configurar el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, se requiere la precisa intervención por parte de los docentes responsables de las aulas virtuales para generar propuestas pedagógicas en consonancia con las ideas desarrolladas según Area (2020), Area y Adell (2009), Cassany (2021), Onrubia (2016), y Sagol et al (2022).

#### 4.3.2 La wiki

Cuando abordan los herramientas y recursos disponibles para el diseño de recorridos virtuales, Taboada y Álvarez (2021) detallan los programas y aplicaciones, los sitios web, los materiales digitales, y los materiales didácticos digitales (p. 69). Específicamente, estas autoras indican que una aplicación es un software complementario que realiza actividades particulares como grabar un audio o editar un documento (Taboada & Álvarez, 2021, p. 70). En tal sentido, las aplicaciones pueden o no necesitar Internet para funcionar, y varía su disponibilidad según los tipos de dispositivos (Taboada & Álvarez, 2021, p. 70). Asimismo, Taboada y Álvarez (2021) refieren que es posible clasificar a las aplicaciones de acuerdo con las funciones que realizan tales como buscar, ordenar y almacenar información, procesar información y producir contenido, así como facilitar la creación de espacios para la interacción social (p. 71). Teniendo en cuenta estas nociones aportadas por Taboada y Álvarez (2021), la herramienta wiki que se encuentra en las aulas virtuales del campus de este ISFD es una aplicación que requiere Internet para funcionar, puede accederse a través de la plataforma e-educativa tanto desde una computadora como un celular, y permite producir contenido de manera colaborativa.

En cuanto al surgimiento y la caracterización de esta herramienta digital, en su trabajo sobre inglés y el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales, Lombardozi (2021) refiere a Adell para indicar que el término wiki, proveniente del vocablo hawaiano wikiwiki (que significa “rápido o informal”), es introducido por el informático norteamericano Ward Cunningham en el año 1995 para denominar a una aplicación que posibilita a varios usuarios editar páginas web en forma rápida (pp. 156-157). Es decir, la herramienta wiki es una aplicación en vigencia desde hace casi tres décadas. Con respecto a sus características, Lombardozi (2021) indica que esta herramienta digital es flexible, ya que facilita que cualquier usuario pueda realizar cambios y definir su estructura (p. 157). Según Adell citado por Lombardozi (2021), “lo revolucionario de las wikis

no está tanto en la tecnología como en el proceso didáctico que seamos capaces de orquestar a su alrededor” (p. 158). De esta manera, y en consonancia con la configuración del entorno virtual según Area (2020), Area y Adell (2009), Cassany (2021), Onrubia (2016), y Sagol et al (2022) que se desarrolla en párrafos previos, el rol docente es fundamental al integrar la herramienta wiki con los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera genuina y significativa en el escenario digital de acuerdo con las dinámicas referentes a la construcción colaborativa de conocimientos en la sociedad actual.

En esta línea, al considerar la escritura colaborativa mediada por la tecnología, Magadán (2013) destaca que la Web 2.0 facilita los intercambios en las prácticas de lectura y escritura (p. 125). Específicamente, la autora menciona a las redes sociales, los correos electrónicos, los editores en línea, y la herramienta wiki (Magadán, 2013, p. 125). Según Magadán (2013), “una wiki es una plataforma web donde cada usuario puede colaborar, escribir o modificar el contenido. Las wikis son, por lo tanto, ejemplos de escritura colaborativa, característicos de la Web 2.0” (p. 126). Así, teniendo en cuenta el desafío pedagógico que surge a partir de la necesidad evidenciada y desarrollada en las primeras páginas de este trabajo integrador final, se reconoce que la herramienta wiki de la plataforma e-educativa permite dinamizar el escenario digital en el campus virtual institucional (Lombardozi, 2021; Magadán, 2013; Taboada & Álvarez, 2021), valorando las nociones en cuanto a la escritura colaborativa mediada por la tecnología (Álvarez, 2017; Cassany, 2021; Cassany et al, 2021; Godoy, 2020; Lombardozi, 2021; Magadán, 2013) y la construcción de bitácoras (Cassany, 2016, 2021; Cobo, 2016; Furman, 2022; Furman & Larsen, 2022) en línea con las dimensiones intervinientes en la configuración de los entornos virtuales (Area, 2020; Area & Adell, 2009; Cassany, 2021; Onrubia, 2016; Sagol et al, 2022).

Ampliando estas consideraciones sobre la herramienta wiki, es oportuno destacar los aportes de Area (2009) cuando indica las potencialidades de esta aplicación en el ámbito educativo. Específicamente, este autor establece que además de facilitar el aprendizaje colaborativo y la publicación en escenarios digitales, las wikis “estimulan la motivación e implicación de los estudiantes en actividades que requieren procesos de búsqueda, análisis y reconstrucción del conocimiento” (Area, 2009, p. 2). Es decir, esta aplicación no sólo propicia prácticas de escritura colaborativa para abordar la complejidad que implica el desarrollo de esta macro-habilidad lingüística en inglés, sino que también favorece la motivación y el compromiso de los futuros docentes con respecto a sus propios procesos de formación en consonancia con las dinámicas en la sociedad del conocimiento.

No menos importante, Area (2009) además plantea que las wikis “hacen visible el proceso de elaboración de un documento o proyecto grupal dando información de las aportaciones individuales y de las modificaciones del mismo” (p. 2). De esta manera, esta aplicación favorece el seguimiento del proceso de escritura y de construcción colaborativa del conocimiento, posibilitando al docente asumir su rol de guía y facilitador en línea con la dimensión tutorial y evaluativa según la configuración del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los autores previamente abordados. Acordando con Area (2009) en sintonía con Area (2020), Area y Adell (2009), Lombardozi (2021), Magadán (2013), y Onrubia (2016), y retomando el contexto específico de este trabajo integrador final, la herramienta wiki propicia la configuración del escenario digital de escritura colaborativa en el campus virtual institucional, promoviendo además la autonomía de los sujetos en formación y favoreciendo roles de docentes y estudiantes acordes a la sociedad actual.

Al ilustrar la versatilidad de la herramienta wiki en entornos virtuales en el nivel superior, Area (2009) ofrece dos ejemplos: la construcción colaborativa de glosarios y la elaboración de diarios de clase en forma individual por cada estudiante. Particularmente sobre la segunda posibilidad, Area (2009) explica que “el diario personal elaborado mediante la herramienta wiki es un poderoso instrumento didáctico para el seguimiento del proceso de aprendizaje de cada estudiante” (pp. 4-5). En concordancia con Cassany (2016, 2021) y Godoy (2020) al referirse a las bitácoras según se aborda en páginas previas, Area (2009) también sugiere que el docente ofrezca preguntas al estudiante para guiar su proceso de construcción del diario de clase a partir de utilizar la herramienta wiki. En tal sentido, Area (2009) menciona preguntas que faciliten la identificación de temas, conceptos y puntos de vista desarrollados en la clase, el reconocimiento de las ideas principales en los textos analizados, así como los aprendizajes logrados (p. 4). Según este mismo autor, el diario de clase “exige que el estudiante analice, valore y se posicione ante dicho contenido ofreciendo su propio punto de vista personal sobre el mismo” (Area, 2009, p. 5). En síntesis, en línea con Cassany (2016, 2021), Cobo (2016), Furman (2022), Furman y Larsen (2022), y Menegale (2020), Area (2009) también reconoce el valor de los diarios de clase elaborados a través de la herramienta wiki para fortalecer el desarrollo de la metacognición y la autonomía de los estudiantes. En este punto cabe destacar que, según se indica en páginas previas, diario de clase y bitácora se consideran sinónimos para algunos autores.

Desde esta perspectiva en cuanto a la versatilidad y la potencialidad pedagógica de esta herramienta digital según Area (2009), la wiki se transforma en una aplicación sumamente valiosa al momento de diseñar e implementar propuestas pedagógicas en entornos virtuales. Es decir, la wiki se convierte en un elemento clave en el escenario digital para propiciar prácticas de escritura colaborativa desde un enfoque extensivo con la bitácora como figura central, favoreciendo el acompañamiento a las trayectorias educativas. Recapitulando, aún si tanto Area (2009) y Menegale (2020) mencionan diarios de clases o bitácoras que se elaboran de manera individual a través de la wiki, la propuesta pedagógica de este trabajo integrador final enfatiza las potencialidades de esta herramienta digital seleccionada, tanto desde las prácticas de escritura colaborativa como desde el seguimiento de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de la metacognición.

#### 4.3.3 El modelo TPACK

Continuando con la integración de la tecnología con la educación, cabe señalar que este trabajo final considera además los postulados del modelo TPACK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge) en cuanto a reconocer los contenidos a enseñar, la pedagogía, y la tecnología al momento de diseñar propuestas de clases. Como plantean Koehler, Mishra y Cain (2015) al indicar que no existe una única forma de incluir tecnología en el campo educativo, “los esfuerzos por integrar las tecnologías deberían ser diseñados creativamente o estructurados para diferentes áreas del conocimiento en contextos de clases específicos” (p. 13). En efecto, este trabajo final combina específicamente la escritura como macro-habilidad lingüística (contenido), junto a la escritura colaborativa desde un enfoque extensivo (pedagogía), en sintonía con la herramienta digital wiki en el aula virtual (tecnología). Así, desde este trabajo integrador final se reconoce que “las soluciones están en la habilidad de los docentes de navegar flexiblemente los espacios teniendo como criterios los tres elementos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos, y las

complejas interacciones en contextos específicos” (Koehler et al, 2015, p. 18). Ciertamente, según se aborda en páginas previas, las características del ISFD, de los estudiantes futuros profesores de inglés, y del entorno virtual en la coyuntura actual cobran absoluta relevancia en sintonía con el contenido a desarrollar, desde qué enfoque y a través de qué herramienta digital en particular.

La Tabla 2 esquematiza las características de la bitácora digital colaborativa desde el modelo TPACK según Koehler et al (2015).

**Tabla 2.** *La bitácora digital colaborativa desde el modelo TPACK*

| LA BITÁCORA DIGITAL COLABORATIVA DESDE EL MODELO TPACK |   |   |
|--|---|---|
| Contenido  | Pedagogía   | Tecnología  |
| La escritura en la lengua inglesa.                     | La escritura colaborativa desde un enfoque extensivo. | La herramienta wiki de la plataforma e-educativa. |

*Nota:* Elaboración propia según Koehler et al (2015).

#### 4.3.4 La innovación

En relación con estas nociones acerca de la integración de la tecnología con la educación, resulta clave señalar desde qué perspectiva se valora a la innovación en este trabajo integrador final. Al respecto, Cabero (2020) destaca que “la innovación con la tecnología ocurre cuando la incorporamos para que los alumnos alcancen un aprendizaje activo, abierto, flexible y colaborativo” (p. 7). En otras palabras, la innovación no es una característica intrínseca de la herramienta digital seleccionada, sino que se produce en línea con los procesos cognitivos que se favorecen a partir de integrar dicha herramienta con el contenido y el enfoque de enseñanza según las particularidades de los sujetos y el contexto. En palabras de Cabero (2020), “el foco debe estar menos puesto en las tecnologías y más en las nuevas prácticas culturales y mentalidades que han madurado alrededor de las nuevas herramientas y plataformas tecnológicas” (p. 7). Como explica Onrubia (2016):

Las TIC abren, sin duda, por sus propias características, nuevas posibilidades de innovación y mejora de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, pero la mera incorporación de herramientas tecnológicas a las prácticas educativas no garantiza en modo alguno que esa mejora se produzca realmente. (p. 11)

Es así como en esta propuesta pedagógica la innovación no está representada en la herramienta wiki en sí misma, sino en las posibilidades que ofrece esta aplicación para enriquecer el escenario digital de escritura en el aula virtual en consonancia con la colaboración, la autonomía y la metacognición en la sociedad del conocimiento como se desarrolla anteriormente.

En función de este planteo sobre innovación, cabe abordar las pedagogías y tecnologías emergentes según Adell y Castañeda (2012, 2015). Así, mientras las pedagogías emergentes refieren a enfoques pedagógicos que se enriquecen a través de la mediación de los recursos tecnológicos, las tecnologías emergentes indican aquellas herramientas digitales que transforman

los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las características de la sociedad del conocimiento (Adell y Castañeda, 2012, pp. 15-17). En este punto, resulta relevante destacar que emergente no es necesariamente sinónimo de nuevo. En palabras de Adell y Castañeda (2015), “las experiencias que denominamos emergentes son actividades holísticas y complejas que promueven conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la metacognición y la competencia de aprender a aprender” (p. 5). Con respecto a este trabajo integrador final, el desarrollo de la escritura desde el enfoque extensivo se presenta indudablemente enriquecido por la mediación de la herramienta wiki, que posibilita la colaboración en el entorno virtual y expande las experiencias de formación de los estudiantes futuros docentes, según las características de la sociedad actual y acorde a las normativas nacionales y provinciales vigentes.

Como explica Alliaud (2021) cuando se refiere a los desafíos pedagógicos que se evidencian en la coyuntura actual, “no hay una única manera de enseñar nada a nadie; hay muchas, variadas y posibles, que tendremos que saber y poder crear y recrear en función de las situaciones que se nos vayan presentando” (p. 88). Es así como las características, posibilidades y necesidades de los sujetos cobran protagonismo al momento de diseñar e implementar propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales que enriquezcan las experiencias formativas en sintonía con las particularidades de la sociedad del siglo XXI. En tal sentido, se acuerda con Furman (2022) cuando la autora indica la centralidad de “crear oportunidades para que los estudiantes tengan un rol intelectualmente activo en nuestras clases y puedan expandir su repertorio de ideas y capacidades para pensar y actuar en el mundo” (p. 36). Desde esta perspectiva, Onrubia (2016) declara que “la misión de las TIC y de los recursos tecnológicos virtuales no es reducir o eliminar el papel del profesor, sino por el contrario, amplificar y empoderar la presencia docente” (p. 8). En síntesis, es desde esta concepción de innovación que se concibe este trabajo integrador final para propiciar un escenario digital de aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología como estrategia pedagógica para acompañar las trayectorias educativas y resignificar las habilidades y experiencias diversas de los sujetos involucrados.

A modo de cierre, la Tabla 3 permite visualizar de manera integrada las nociones y los autores que sustentan teóricamente a la bitácora digital colaborativa que se decide implementar en esta propuesta pedagógica según la justificación, el planteo del problema, y los objetivos detallados oportunamente.

**Tabla 3.** *La bitácora digital colaborativa desde los autores*

| BITÁCORA DIGITAL COLABORATIVA |  |
|-------------------------------|--|
| Desarrollo del Pensamiento    | Carlino (2019), Cassany (2021).  |
| Aprendizaje Colaborativo      | Alliaud (2021), Cabero (2020), Cobo (2016), Furman (2022), Leal (2022), Lombardozzi (2021), Maggio (2021, 2022), Sagol et al (2022). |
| Escritura Colaborativa        | Álvarez (2017), Cassany et al (2021), Godoy (2020), Lombardozzi (2021), Magadán (2013).  |

|  |   |
|--|---|
| Escritura Extensiva                                    | Area (2009), Cassany (2016, 2021), Cobo (2016), Furman (2022), Furman y Larsen (2022), Godoy (2020), Menegale (2020). |
| Evaluación Formativa<br>Coevaluación<br>Autoevaluación | Anijovich y Cappelletti (2022), Cassany (2016), Cobo (2016), Furman (2022).   |
| La herramienta wiki                                    | Area (2009), Lombardozzi (2021), Magadán (2013), Taboada y Álvarez (2021).  |

*Nota:* Elaboración propia de acuerdo con los autores consultados.

Finalizando este apartado que nuclea el marco teórico de este trabajo integrador final, las bitácoras digitales colaborativas combinan las posibilidades que brinda la escritura para desarrollar el pensamiento y fortalecer la comprensión y la producción en la lengua inglesa en sintonía con la colaboración en escenarios digitales, junto a la autonomía y la metacognición a partir de prácticas extensivas de expresión escrita desde la evaluación formativa, la coevaluación y la autoevaluación, y facilitadas por la mediación de la herramienta wiki en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje de este Profesorado de Inglés en un ISFD patagónico.

## 5. PROPUESTA

Esta última sección del trabajo integrador final expone la descripción teórica y contextualizada del escenario digital de aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología según los apartados previamente desarrollados. En tal sentido, se tiene en cuenta la definición aportada por Stake (1999) en cuanto a que “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Como indica Alliaud (2021) al referirse al estudio de casos en la formación docente, “se trata de abordar escenas singulares que encierran múltiples sentidos a través de procesos de análisis que ponen en relación el saber formalizado con el saber de la experiencia” (p. 168). A partir de estas nociones según Alliaud (2021) y Stake (1999), en primer lugar, se describe el contexto de la implementación, haciendo hincapié en los destinatarios, el espacio curricular, y el entorno virtual. Luego, se aborda la implementación de las bitácoras digitales colaborativas, considerando las etapas de indagación, diseño, y ejecución. Por último, se describen las bitácoras digitales colaborativas, ofreciendo un análisis de la implementación, una infografía interactiva, y reflexiones finales.

### 5.1 El contexto de la implementación

#### 5.1.1 Destinatarios

Esta intervención didáctica, cuya implementación ocurre durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del año 2022, involucra a nueve estudiantes futuros docentes cursando el espacio curricular denominado Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II, que corresponde al cuarto año del Profesorado de Inglés del ISFD en cuestión. Observando las trayectorias educativas y en sintonía con la justificación y el planteo del problema de este trabajo integrador final, el grupo de estudiantes presenta características heterogéneas en cuanto al desarrollo de las habilidades en la lengua inglesa, ya que, al momento de la implementación, sólo tres de ellos están cursando los últimos espacios curriculares de la carrera y se encuentran próximos a obtener su título docente. En cambio, los otros seis estudiantes están completando asignaturas, talleres y seminarios de primero, segundo y tercer año del Profesorado de Inglés.

Al respecto, resulta oportuno mencionar que según el régimen de correlatividades en el Diseño Curricular (2014) en vigencia para cuarto año de la carrera en 2022, para poder cursar Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II los estudiantes necesitan estar en condición de regular únicamente en el espacio Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa I que se dicta en tercer año (p. 72). En otras palabras, el Diseño Curricular correspondiente no establece correlatividades con otros espacios nodales de primero, segundo y tercer año de la carrera como Lengua Inglesa e Interculturalidad I, II y III, y Gramática Inglesa I y II, por ejemplo. De esta manera, habilitados por el Diseño Curricular y como se menciona anteriormente, mientras algunos estudiantes están efectuando Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II, también completan Lengua Inglesa e Interculturalidad II de segundo año de la carrera, por ejemplo. Entonces, algunos estudiantes están familiarizados con la escritura de ensayos en un nivel avanzado, pero otros recién están comenzando a producir párrafos cortos acordes a un nivel pre-intermedio de la lengua inglesa.

Aunque la actualización 2022 del Diseño Curricular del Profesorado de Inglés, que entrará en vigencia en cuarto año en 2025, considera y corrige estas debilidades del régimen de Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales | Lorena R. D'Andrea | TIF

correlatividades, actualmente los docentes formadores de los últimos años de la carrera se enfrentan a estas situaciones de grupos heterogéneos con respecto al desarrollo de las habilidades lingüísticas al momento de diseñar sus propuestas pedagógicas. Teniendo en cuenta estas características de los sujetos destinatarios, las bitácoras digitales colaborativas pretenden aportar una posible solución. Así, el problema se convierte en un desafío pedagógico (Alliaud, 2021), donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se enriquecen en línea con las necesidades de los estudiantes y docentes involucrados, y las características de la sociedad actual.

### 5.1.2 Espacio curricular

Como se explicita anteriormente, esta propuesta se implementa específicamente en Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II en el cuarto año del Profesorado de Inglés del ISFD antes mencionado. Este espacio curricular es dictado en idioma inglés y tiene formato de taller, con un régimen de cursada anual y cuatro horas cátedra semanales. Según el Diseño Curricular Jurisdiccional, este taller pertenece al Campo de la Formación Específica, particularmente al Eje 1, donde se aborda la lengua inglesa como práctica situada. De acuerdo con este documento oficial, Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II es un “espacio de integración de saberes provenientes del campo de la historia de los pueblos de habla inglesa y de su producción literaria, en tanto producción cultural” (Diseño Curricular, 2014, p. 58). Según el programa de cátedra del año 2022, se observa una secuenciación de contenidos en tres ejes, organizados a partir de la propuesta del Diseño Curricular. En cada eje se mencionan los temas centrales que se abordan junto a los textos que se analizan, y se especifica además en qué meses es desarrollado cada uno de los ejes. Primeramente, se trabaja los estudios de género, luego la literatura post-colonial, y por último, las perspectivas históricas de los siglos XX y XXI. En efecto, se reconoce que el formato de este espacio curricular y los contenidos que se abordan con respecto al análisis de variedad de textos y autores de los pueblos de habla inglesa facilita una apertura hacia la escritura colaborativa en sintonía con el marco teórico de este trabajo integrador final.

### 5.1.3 Entorno virtual

La observación del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje que corresponde a Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II se lleva adelante en 2021 y 2022, ya que esta propuesta pedagógica surge a partir de las primeras indagaciones efectuadas en Práctica I y II de esta Maestría. Cabe destacar que el profesor responsable de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II permite el acceso de la autora de este trabajo integrador final en su rol de docente al entorno virtual desde mayo a noviembre del año 2021, y desde septiembre a diciembre de 2022. En ambos períodos se evidencia que algunas herramientas digitales ofrecidas por la plataforma educativa no se utilizan. Excepto por una imagen en la portada, no hay presentación del espacio curricular ni del docente, el programa de cátedra no está disponible, ni tampoco se utiliza el Calendario. De igual modo, no se visualiza el uso de la herramienta Wiki ni tampoco la presencia de Foros, y el Chat no está activado desde la administración del aula.

Específicamente, en el entorno virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II se identifica el uso de Clases, Archivos, Sitios, y Noticias. Con respecto a las Clases, en el año 2022 se observan cinco, y las mismas constan de actividades obligatorias para realizar y entregar de

manera individual en el espacio de tarea, luego de leer y analizar diferentes materiales literarios. Por ejemplo, se solicita el diseño de un mapa mental, la escritura de un párrafo, y la elaboración de un texto de dos páginas. Por su parte, los Archivos y Sitios guardan relación con las Clases y los recursos que allí se incluyen. En cuanto a la pestaña Noticias, mientras durante el año 2021 se utiliza para comunicar los enlaces de acceso y el horario de las reuniones sincrónicas, generalmente dos veces por semana durante una hora en el período de emergencia sanitaria, en 2022 sólo se observa una noticia enviada en mayo para dar la bienvenida al aula virtual del espacio curricular. En sintonía con el retorno a las clases presenciales a mediados del año 2021, se advierte que el aula virtual parece no estar utilizándose de manera activa. En síntesis, a partir de las observaciones efectuadas tanto en 2021 como en 2022, se evidencia el uso del entorno virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II como repositorio de archivos y noticias principalmente, indicando la ausencia de prácticas colaborativas que favorezcan el desarrollo de la escritura en la lengua inglesa y que acompañen las trayectorias de los estudiantes futuros docentes.

## 5.2 La implementación

### 5.2.1 Indagación

Teniendo en cuenta el plan de trabajo presentado oportunamente, la primera etapa de la implementación de las bitácoras digitales colaborativas implica una indagación acerca de los usos del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje por parte de los destinatarios con el fin de diseñar una propuesta pedagógica significativa y acorde a los conocimientos previos de los sujetos involucrados en la misma, tanto en cuanto a aspectos técnicos como pedagógicos. En concordancia con el marco teórico y siguiendo a autores tales como Álvarez (2017), Lombardozzi (2021) y Magadán (2013), estas preguntas preliminares, que son enviadas a través de un formulario Google mediante un mensaje en el aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II a fines de septiembre de 2022, reconocen que escribir colaborativamente es un desafío, ya que involucra las dificultades propias del desarrollo de la escritura como macrohabilidad en la lengua extranjera y las características de la colaboración mediada por tecnologías digitales. En tal sentido, las preguntas están orientadas a conocer los dispositivos utilizados para acceder a la plataforma e-educativa, las preferencias de navegación, las experiencias con respecto al uso de la herramienta wiki, y el conocimiento acerca de la existencia de videos tutoriales sobre herramientas digitales en el entorno virtual institucional. A través de este enlace al [cuestionario de preguntas preliminares para estudiantes](#), puede visualizarse el dispositivo de indagación diseñado e implementado con los destinatarios de esta propuesta pedagógica.

Al analizar las respuestas recibidas por parte de los nueve estudiantes que participan de la implementación de las bitácoras digitales colaborativas, se observa que la mayoría (siete estudiantes) accede a la plataforma del instituto tanto desde la computadora como desde el celular, y que los nueve prefieren hacerlo mediante la web. En este sentido, la mayoría de los estudiantes manifiesta no conocer la existencia de una aplicación para acceder a la plataforma, y nadie dice tenerla descargada en su dispositivo móvil. Con respecto a las experiencias sobre el uso de la wiki, excepto un estudiante, todos afirman haber trabajado con esta herramienta digital alguna vez durante su trayectoria en el Profesorado de Inglés. Específicamente, los estudiantes indican haber escrito por medio de la wiki tanto individual como colaborativamente, y que les gusta

utilizar esta herramienta digital de ambas formas. Aunque dos estudiantes señalan tener dificultades para usar esta herramienta de manera apropiada, nadie advierte haber enfrentado obstáculos para acordar con sus compañeros al momento de escribir colaborativamente. En cuanto a los tutoriales, la mayoría del grupo (seis estudiantes) coincide en no conocer la existencia de estos recursos del INFoD en la plataforma institucional. En pocas palabras, además de evidenciar las preferencias sobre dispositivos de acceso y navegación en el entorno virtual y la familiaridad con la herramienta wiki, las respuestas muestran la centralidad de ofrecer apoyos durante la implementación de las bitácoras digitales colaborativas, especialmente considerando el desconocimiento de los tutoriales de la plataforma y los desafíos técnicos que utilizar una wiki puede implicar para algunos estudiantes. En línea con la configuración de los entornos virtuales según Area (2020) y Area y Adell (2009), y el ajuste de las ayudas abordado por Onrubia (2016), los resultados de esta indagación previa a la implementación de la propuesta pedagógica sugieren la inclusión de videos tutoriales y de un grupo de WhatsApp de consulta para acompañar la creación de las bitácoras digitales colaborativas.

Además de las preguntas preliminares a los estudiantes involucrados en esta propuesta pedagógica, en septiembre de 2022 se lleva adelante una indagación dirigida al docente responsable de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II. Similarmente, se envía un formulario Google con un [cuestionario de preguntas preliminares para el docente](#) desde el aula virtual de este espacio curricular. En función de las respuestas recibidas, se conoce que el docente también accede al entorno virtual a través de la computadora y del celular, prefiriendo hacerlo desde la web. En tal sentido, el docente manifiesta no tener la aplicación de la plataforma institucional instalada en su celular. Al indagar sobre su experiencia concerniente a la wiki, el docente afirma que nunca diseñó actividades que incorporen la utilización de esta herramienta digital, expresando que no posee conocimientos técnicos ni pedagógicos sobre la misma. En cuanto a los videos tutoriales del INFoD que se ofrecen a través de la plataforma institucional, el docente admite conocer su existencia, pero no utilizarlos. De esta manera, considerando el objetivo general que se persigue a través de este trabajo integrador final en cuanto a propiciar un escenario digital de aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología para fortalecer el desarrollo de la escritura en la lengua inglesa y acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes futuros docentes, a partir de las respuestas del docente formador involucrado se advierte la importancia de ofrecer algunas sugerencias que integren tanto aspectos técnicos como pedagógicos en pos de facilitar la implementación de bitácoras digitales colaborativas en el entorno virtual.

### 5.2.2 Diseño

Esta etapa de la implementación de las bitácoras digitales colaborativas se focaliza en la conformación de los grupos de estudiantes, el diseño de un material didáctico digital, y la configuración del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. Para comenzar, a mediados de octubre de 2022 se envía un mensaje a través de la mensajería interna del aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II para informar a los estudiantes que a fin de ese mismo mes inicia la intervención didáctica, y por tal motivo, se solicita la conformación de grupos de trabajo. Al ser un total de nueve estudiantes, se pide el agrupamiento en tres duplas y un trío. Advirtiendo las observaciones de Álvarez (2017), Lombardozzi (2021) y Magadán (2013) acerca

de la complejidad de la escritura colaborativa, especialmente considerando las negociaciones de significado al momento de expresar ideas, se opta por la conformación de grupos según las preferencias de los estudiantes. De esta manera, se intenta facilitar la tarea entre los miembros, evitando posibles confrontaciones. De acuerdo con las decisiones de los estudiantes, se conforman cuatro grupos que, en línea con ideas desarrolladas previamente en este trabajo integrador final, poseen características heterogéneas en cuanto al desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Luego, considerando el programa de cátedra de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II y el tema sugerido por el docente responsable de este espacio curricular, se lleva adelante el diseño de un material didáctico digital a través de la versión gratuita de la herramienta digital Genially (<https://genial.ly/es/>). En sintonía con los planteos de autores tales como Cassany (2016, 2021) y Godoy (2020), este material didáctico digital tiene como principal objetivo orientar el proceso de escritura en la lengua extranjera desde un enfoque extensivo, propiciando el desarrollo de la metacognición y la autonomía de los destinatarios de la propuesta pedagógica. Específicamente, este material didáctico digital aborda el concepto de contracultura según se indica en el último eje sobre perspectivas históricas de los siglos XX y XXI explicitado en el programa de cátedra del espacio curricular, enfatizando en las diferencias y similitudes entre el Festival de Woodstock y el Ku Klux Klan a través del análisis de la letra de la canción “San Francisco” de Scott McKenzie de 1967. Atendiendo a las características de los materiales didácticos digitales según Taboada y Álvarez (2021), esta presentación en Genially sobre la década de 1960 en Estados Unidos es hipertextual y multimedial, favoreciendo la interactividad del usuario con el recurso y entre usuarios (p. 76). De esta manera, el material didáctico digital, particularmente diseñado en pos de propiciar la elaboración de bitácoras digitales colaborativas, fomenta tanto la metacognición de los estudiantes futuros docentes como la lectura hipermedial de acuerdo con la escritura colaborativa y digital (Cassany et al, 2021; Godoy, 2020; Magadán, 2013; Sagol et al, 2022). A través de este enlace puede visualizarse el [material didáctico digital sobre la década de 1960](#).

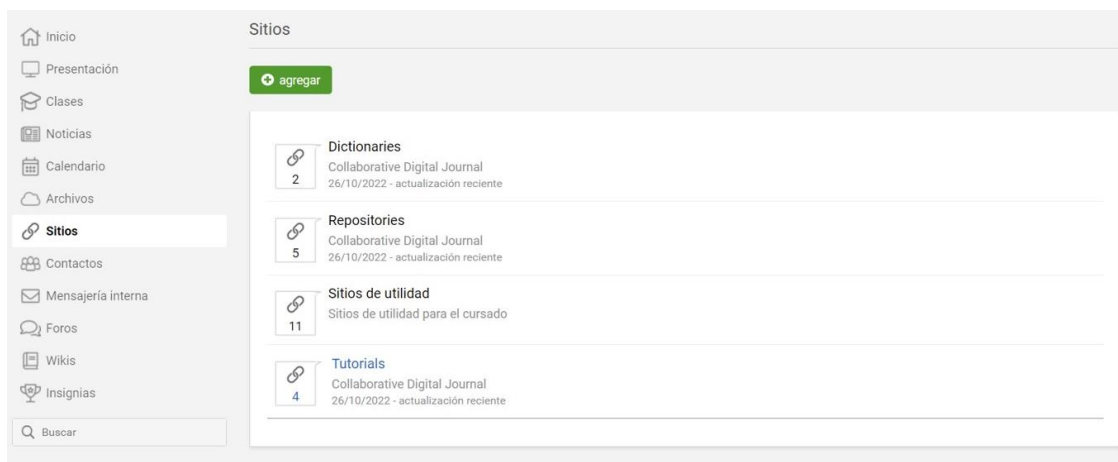
Acerca de la configuración del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje donde se implementan las bitácoras digitales colaborativas, se atiende particularmente al planteo de Area (2020), y Area y Adell (2009). En efecto, en octubre de 2022 se lleva a cabo el diseño del escenario digital de aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología, contemplando las cuatro dimensiones de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (ver Tabla 1 en el apartado del marco teórico). A continuación, se describe la configuración de la dimensión informativa, la dimensión práctica, la dimensión comunicativa, y la dimensión tutorial y evaluativa en el aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II como parte de la implementación de esta propuesta pedagógica.

Con respecto a la dimensión informativa, en la pestaña Sitios se decide incluir enlaces a tutoriales, diccionarios, y repositorios de imágenes para acompañar la construcción de las bitácoras digitales colaborativas, considerando los resultados de la etapa de indagación previa y haciendo hincapié en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes futuros docentes. Específicamente, se incorporan cuatro tutoriales: dos sobre la participación mediante la utilización de la herramienta wiki ([Tutorial 1](#) y [Tutorial 2](#)), uno acerca de cómo insertar imágenes en la plataforma ([Tutorial 3](#)), y otro relacionado a la incrustación de videos ([Tutorial 4](#)). Aunque estos dos últimos se refieren a imágenes y videos en foros, se menciona que en la wiki se aplica el mismo mecanismo. Asimismo, teniendo en cuenta las características heterogéneas en cuanto al desarrollo de las habilidades lingüísticas, se incluye un diccionario monolingüe ([Diccionario 1](#)) y otro de frases

([Diccionario 2](#)). Por último, se comparten los enlaces a cinco repositorios de imágenes libres que los estudiantes pueden utilizar en la construcción de sus bitácoras digitales colaborativas ([Repositorio 1](#), [Repositorio 2](#), [Repositorio 3](#), [Repositorio 4](#), y [Repositorio 5](#)).

La Figura 2 posibilita la visualización de la disposición de estos recursos extras que acompañan a los estudiantes futuros docentes en la construcción de sus bitácoras digitales colaborativas y dinamizan el escenario digital según la dimensión informativa de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con Area y Adell (2009). Aquí, resulta oportuno mencionar que la categoría Sitios de Utilidad (dentro de la pestaña Sitios) que se visualiza en la captura de pantalla corresponde al diseño del docente responsable del espacio curricular.

**Figura 2.** Configuración de la dimensión informativa



*Nota:* Captura de pantalla del aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II.

En cuanto a la dimensión práctica y la dimensión comunicativa, las mismas son consideradas al planificar una actividad que permita a los estudiantes futuros docentes construir la bitácora digital de manera colaborativa en el entorno virtual. Como se desarrolla previamente, para propiciar la elaboración de las bitácoras primeramente se diseña un material didáctico digital sobre la década de 1960 en Estados Unidos. Específicamente, este material didáctico digital se aloja en la pestaña Clases del aula virtual junto a una instrucción general de la tarea a realizar. Por su parte, en la pestaña Wikis, luego de haber configurado los grupos de trabajo desde la administración del aula virtual según las preferencias de los estudiantes antes detallada, se genera la primera página de cada una de las bitácoras digitales colaborativas con un enlace interno a la entrada específica a completar por los destinatarios de la propuesta.

En consonancia con Area (2009), Cassany (2016, 2021), Godoy (2020) y Menegale (2020), en la primera página de cada una de las bitácoras se presenta la instrucción específica de la actividad de escritura extensiva, señalando que la entrada debe ser breve (doscientas palabras aproximadamente) e indicando la posibilidad de integrar recursos digitales de tipo textual, gráfico, sonoro, icónico, y audiovisual para expresar ideas. Teniendo en cuenta a estos mismos autores, se ofrecen cinco preguntas para propiciar la reflexión sobre las diferencias y similitudes entre el Festival de Woodstock y el Ku Klux Klan a partir del análisis del material didáctico digital en

cuestión, que incluye la letra de la canción “San Francisco” de Scott McKenzie aportada por el docente responsable de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II, entre otros recursos digitales seleccionados de la web. En síntesis, la configuración de las pestañas Clases y Wikis se convierte en un aspecto central en el diseño de este escenario digital de aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología, evitando que el aula virtual se transforme en un repositorio de archivos y noticias.

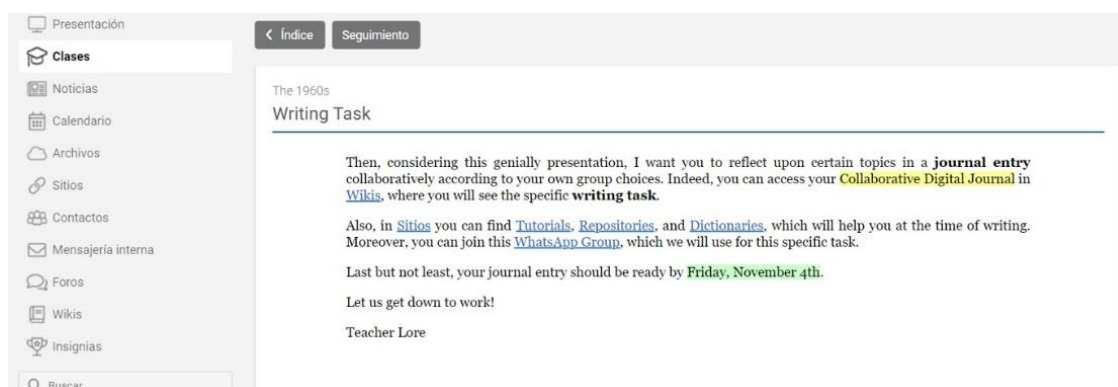
La Figura 3, la Figura 4, la Figura 5, y la Figura 6 reflejan la integración de la dimensión práctica y la dimensión comunicativa del entorno virtual según Area y Adell (2009) en línea con el enfoque de escritura extensiva de acuerdo con Cassany (2016, 2021), Godoy (2020), y Menegale (2020). Cabe mencionar que, cuidando el anonimato de los sujetos involucrados en esta propuesta pedagógica, se quitan los nombres propios de las capturas de pantalla correspondientes.

**Figura 3.** *Material didáctico digital*



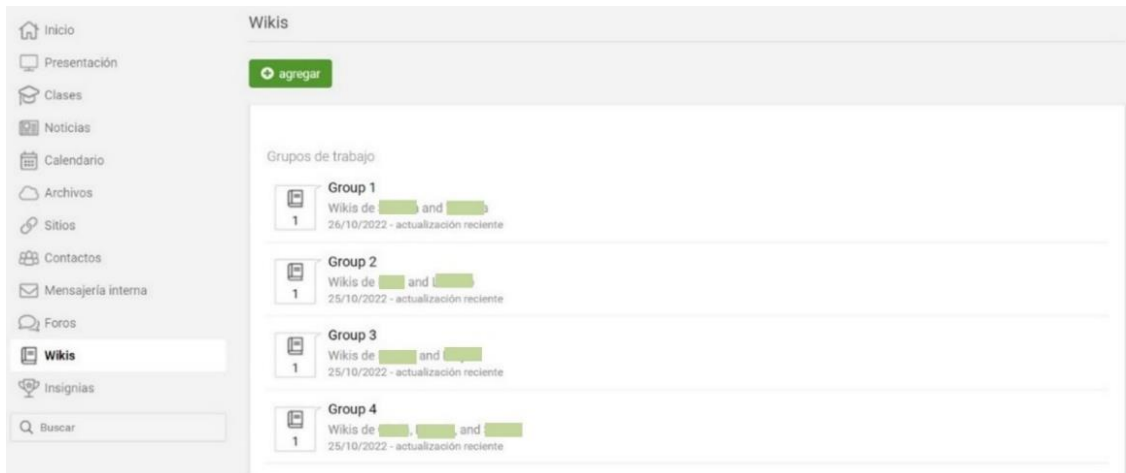
*Nota:* Captura de pantalla del aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II.

**Figura 4.** *Instrucción general de la actividad*



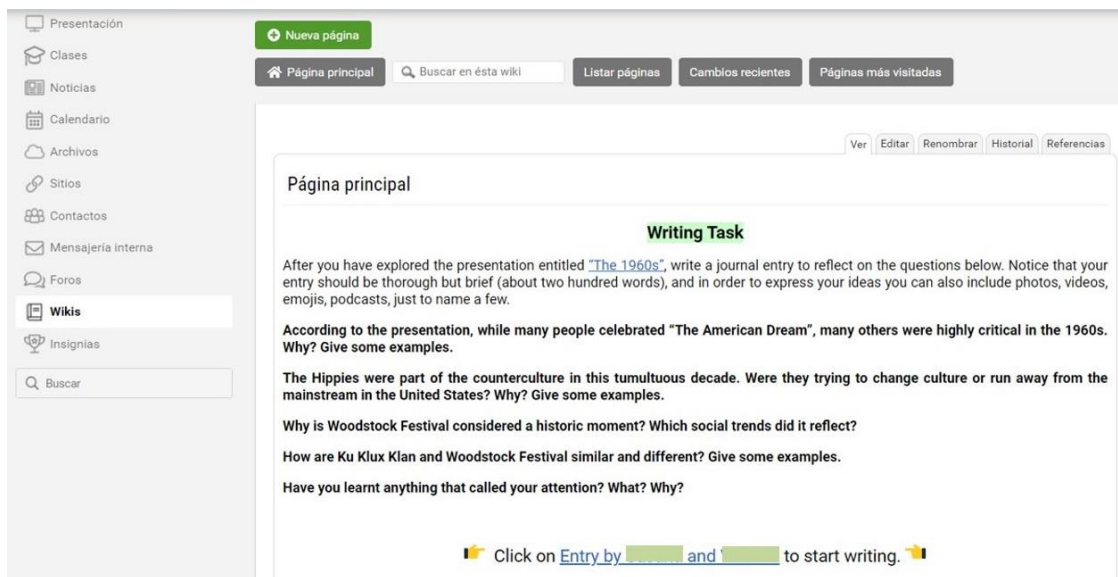
*Nota:* Captura de pantalla del aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II.

**Figura 5.** Bitácoras digitales colaborativas según grupos de trabajo



*Nota:* Captura de pantalla del aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II.

**Figura 6.** Primera página de cada bitácora digital colaborativa



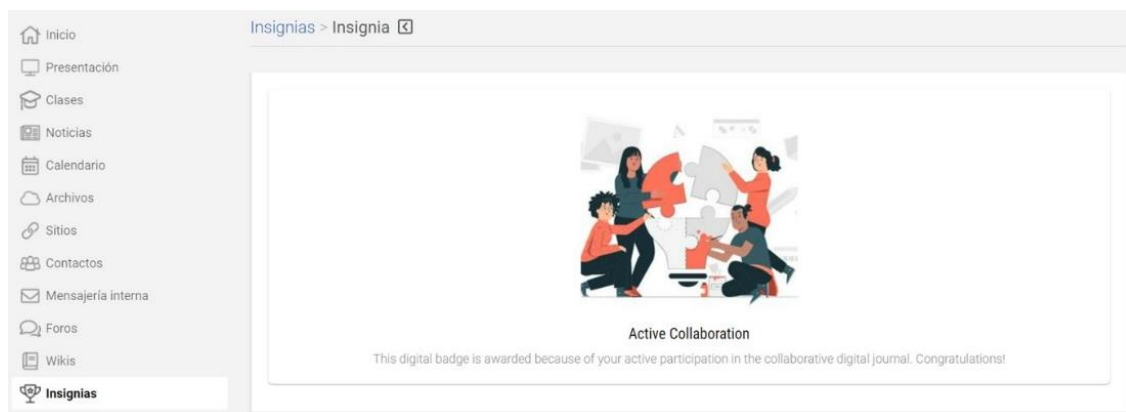
*Nota:* Captura de pantalla del aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II.

Finalmente, en esta etapa de diseño se atiende el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la configuración de la dimensión tutorial y evaluativa del entorno virtual según Area y Adell (2009). Por tal motivo, se planifican contactos regulares vía Mensajería interna del aula virtual, acompañando todo el proceso de implementación de la propuesta pedagógica en sus etapas de indagación, diseño y ejecución. Igualmente, se facilita la apertura de un grupo de WhatsApp que se ofrece como alternativa de consulta inmediata en el período de ejecución, es decir durante los diez días de construcción de las bitácoras digitales colaborativas por parte de los estudiantes. Específicamente, el enlace a este grupo optativo de consulta se comparte en la instrucción general de la actividad en la pestaña Clases y también mediante Mensajería interna

del entorno virtual. Además, se utiliza el Calendario, especificando el inicio y el final de la actividad de escritura colaborativa en las bitácoras digitales. En tal sentido, también se programan tres avisos desde la administración del aula virtual con la intención de acompañar el proceso al informar la fecha de inicio de la actividad y dos recordatorios referentes a su final. Por último, a partir de la activación de la pestaña Insignias desde la administración del aula virtual, se diseña una insignia digital para otorgar a los estudiantes una vez cumplimentada la elaboración de la entrada en sus bitácoras digitales colaborativas. Brevemente, la dimensión tutorial y evaluativa según Area y Adell (2009) se configura a partir de un acompañamiento continuo mediante la Mensajería interna, el uso del Calendario, el envío de avisos programados, el diseño y otorgamiento de una insignia, así como la creación de un grupo de WhatsApp para consultas inmediatas.

Acordando con la dimensión tutorial y evaluativa de los entornos virtuales (Area & Adell, 2009) y los instrumentos de evaluación para reconocer habilidades en escenarios digitales (Cobo, 2016), en la Figura 7 puede observarse la insignia digital otorgada a cada estudiante desde el entorno virtual al finalizar la elaboración de su entrada en la bitácora digital colaborativa correspondiente.

**Figura 7.** *Insignia digital otorgada desde el entorno virtual*



*Nota:* Captura de pantalla del aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II.

### 5.2.3 Ejecución

Continuando con la implementación de las bitácoras digitales colaborativas a partir de los procesos de indagación y de diseño abordados previamente, en las próximas líneas se describe la etapa de ejecución de la propuesta pedagógica, que se produce durante diez días entre la última semana de octubre y la primera de noviembre del año 2022. Luego de la publicación del material didáctico digital junto a las instrucciones descritas anteriormente, se observa la construcción de las bitácoras digitales colaborativas por parte de los estudiantes, acompañando el proceso y ofreciendo las ayudas necesarias (Onrubia, 2016). En este punto, resulta oportuno mencionar que la actividad se desarrolla fluidamente, evidenciándose procesos de escritura colaborativa desde los primeros días de apertura de las bitácoras en el entorno virtual. En tal sentido, no se reciben consultas al respecto ni por Mensajería interna del aula virtual ni a través del grupo de WhatsApp antes mencionado. No menos importante, los cuatro grupos de trabajo logran culminar las

entradas en sus bitácoras digitales colaborativas apropiadamente y en el plazo previsto. En pocas palabras, mientras las etapas de indagación y de diseño resultan arduas en cuanto a las tareas docentes implicadas para facilitar un escenario digital de aprendizaje colaborativo en el entorno virtual acorde a las necesidades de los sujetos involucrados y los objetivos planteados, la etapa de ejecución de la propuesta pedagógica se desenvuelve sin dificultades y de acuerdo con la planificación llevada a cabo.

### 5.3 La bitácora digital colaborativa

#### 5.3.1 Análisis

En función del contexto y de la implementación de esta intervención didáctica, se analizan las bitácoras digitales colaborativas construidas en el entorno virtual junto a las experiencias de los sujetos involucrados durante el proceso. En tal sentido, se consideran tanto los autores abordados en el marco teórico como los resultados de las encuestas administradas luego de la etapa de ejecución en sintonía con el planteo del problema y los objetivos de este trabajo integrador final. A continuación, se observan algunos fragmentos de entradas producidas por los grupos de trabajo en sus bitácoras digitales colaborativas, señalando algunas características puntuales.

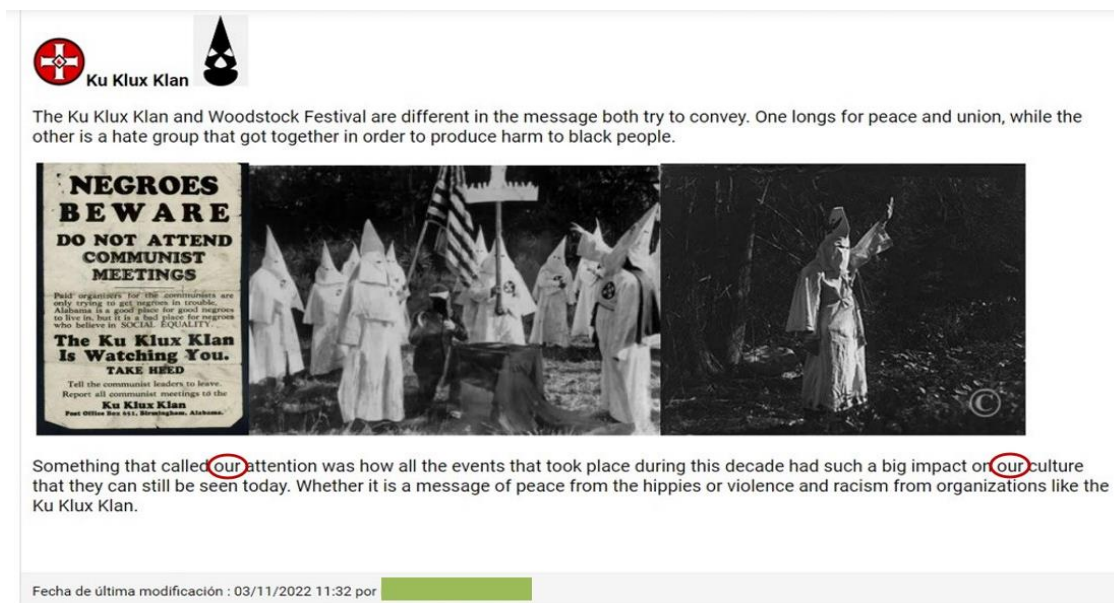
En la Figura 8 y la Figura 9 se visualizan dos fragmentos de la bitácora digital colaborativa producida por el Grupo 3. En línea con la consigna propuesta, en ambos fragmentos se advierte el uso de imágenes y también de un enlace a una canción en YouTube. Aunque no puede apreciarse en las capturas de pantalla, algunas de estas imágenes también son animadas. Es decir, los sujetos involucrados en la construcción de esta bitácora digital colaborativa reflexionan acerca del concepto de contracultura a través de la escritura hipertextual, que combina hipertexto y multimedia (Sagol et al, 2022). Asimismo, en la conclusión de la entrada se reconoce el uso de la primera persona del plural, indicando una práctica de escritura colaborativa desde un enfoque extensivo. En efecto, a través del historial de la wiki se observa el proceso de escritura, involucrando a ambos sujetos durante cuatro días. De esta manera, la Figura 8 y la Figura 9 ejemplifican de manera precisa una bitácora digital colaborativa desde autores como Cassany (2016), Cassany et al (2021), Godoy (2020), Magadán (2013), y Sagol et al (2022).

**Figura 8.** Fragmento #1 de bitácora digital colaborativa



*Nota:* Captura de pantalla del aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II.

Figura 9. Fragmento #2 de bitácora digital colaborativa



Nota: Captura de pantalla del aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II.

Por su parte, la Figura 10 muestra un fragmento de la bitácora digital colaborativa elaborada por el Grupo 1. Aún si en el historial de la wiki se advierte que ambos estudiantes trabajan en la construcción de la bitácora durante dos días, al analizar la reflexión final se observa la utilización de la primera persona singular. En otras palabras, la entrada refleja opiniones individuales que parecen evidenciar la ausencia de diálogo y consenso entre los estudiantes al momento de escribir en su bitácora. Recuperando los aportes de Lombardozzi (2021) y Sagol et al (2022), se reconoce que la construcción de conocimiento desde el aprendizaje colaborativo supone interacción, negociación y consenso. Aunque la configuración del entorno virtual (Area, 2020; Area & Adell, 2009) propicia el aprendizaje colaborativo y valora tanto aspectos técnicos como pedagógicos, la entrada de esta bitácora digital colaborativa indica que, en coincidencia con autores como Furman (2022), Lombardozzi (2021) y Maggio (2021, 2022), la colaboración no ocurre naturalmente, y entonces tiene que enseñarse desde las propuestas pedagógicas de manera planificada y sostenida en el tiempo.

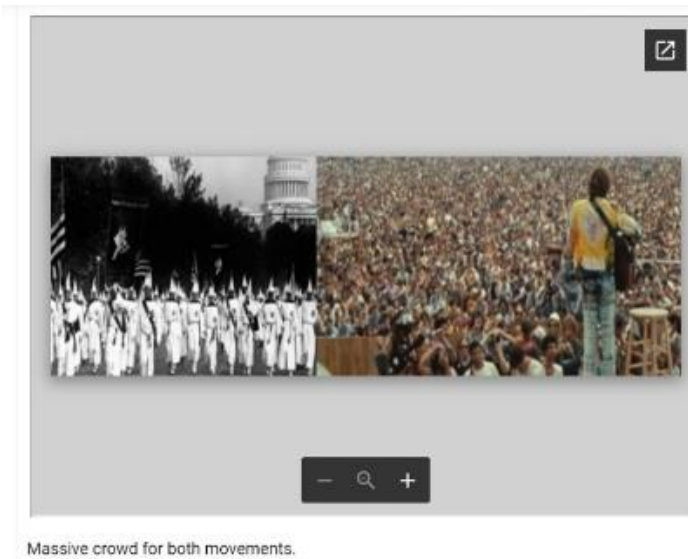
Figura 10. Fragmento #3 de bitácora digital colaborativa



Nota: Captura de pantalla del aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II.

Con respecto a la Figura 11 y la Figura 12, las mismas corresponden a fragmentos de la bitácora digital colaborativa construida por el Grupo 2. Ambos fragmentos son seleccionados para este análisis porque permiten visualizar la expresión de ideas utilizando diferentes lenguajes semióticos (Sagol et al, 2022) en línea con la escritura digital y colaborativa (Cassany et al, 2021; Godoy, 2020; Magadán, 2013) y según la consigna dada. Específicamente, mientras la Figura 11 se refiere a una similitud entre el Festival de Woodstock y el Ku Klux Klan, la Figura 12 aborda una diferencia entre ambos. No menos importante, tanto la Figura 11 como la Figura 12 evidencian la aplicación de uno de los tutoriales ofrecidos con la actividad (dimensión informativa según Area & Adell, 2009), ya que se observa la incrustación de imágenes en la wiki de la plataforma institucional desde Google Drive, luego de una búsqueda, curación y almacenamiento.

**Figura 11.** *Fragmento #4 de bitácora digital colaborativa*



*Nota:* Captura de pantalla del aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II.

**Figura 12.** *Fragmento #5 de bitácora digital colaborativa*



*Nota:* Captura de pantalla del aula virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II.

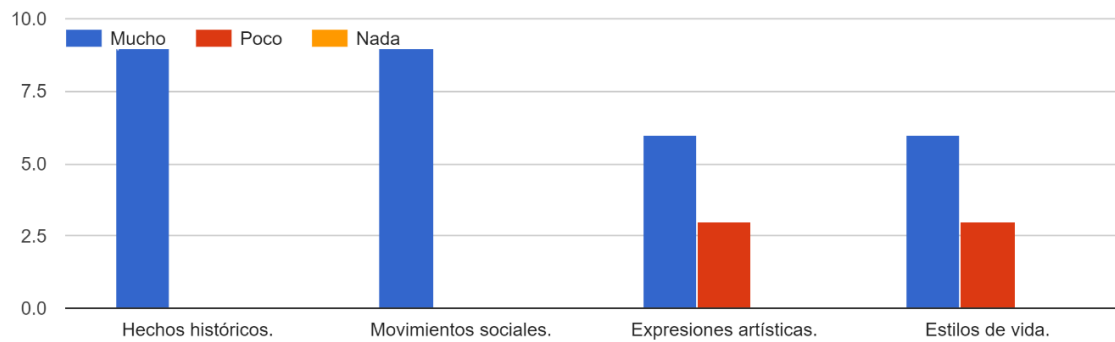
En síntesis, estos cinco fragmentos seleccionados permiten ilustrar algunas características específicas de las bitácoras digitales colaborativas construidas por los estudiantes futuros docentes que participan en esta propuesta pedagógica en el entorno virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II. De esta manera, se pueden visualizar prácticas de escritura colaborativa en cuanto a las reflexiones elaboradas, el uso de hipertexto y multimedia para expresar ideas, así como la aparente ausencia de negociación y consenso que se evidencia en algunas conclusiones individuales. Cuidando el anonimato de los sujetos involucrados, estos fragmentos que surgen de esta implementación pueden convertirse en ejemplos claves a considerar en otras propuestas similares futuras que aborden la elaboración de bitácoras digitales colaborativas en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Además de los fragmentos antes mencionados, este análisis de las bitácoras digitales colaborativas revisa los resultados de las encuestas administradas mediante formularios Google a los estudiantes y al docente formador luego de la intervención didáctica. Acerca del instrumento de recolección de datos diseñado para los estudiantes, se incluyen tres preguntas cerradas y tres abiertas para enriquecer el análisis de las bitácoras digitales colaborativas. Específicamente, la primera pregunta apunta al contenido en sí mismo, teniendo en cuenta el tema abordado según el programa de cátedra del espacio curricular en cuestión. A su vez, la segunda pregunta se centra en la escritura colaborativa particularmente, focalizando en el desarrollo de esta macro-habilidad lingüística en la lengua extranjera, la negociación de significados, y la metacognición, mientras la tercera pregunta se refiere a aspectos relacionados con el rol docente como facilitador y guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la configuración del entorno virtual. Por su parte, las últimas tres preguntas abordan los posibles desafíos enfrentados en línea con el fortalecimiento de la autonomía, el rol del estudiante como futuro profesor de inglés, y las experiencias individuales en cuanto a la participación en esta intervención didáctica. A través del enlace a [preguntas post-implementación a estudiantes](#), puede accederse al cuestionario administrado.

Para comenzar, al analizar las respuestas recibidas con respecto a los contenidos desarrollados según el programa de cátedra de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II, se observa que los nueve estudiantes que participan de la propuesta sostienen que la construcción de sus bitácoras digitales colaborativas facilita la profundización de hechos históricos y movimientos sociales en Estados Unidos durante la década de 1960. En cuanto a expresiones artísticas y estilos de vida de esa época, mientras seis estudiantes coinciden que la actividad de escritura colaborativa en la bitácora propicia la reflexión sobre estos temas, tres de ellos manifiestan que la profundización de estos dos aspectos es escasa. En efecto, a partir de estas respuestas de los sujetos involucrados se reconoce que la actividad de escritura propuesta en las bitácoras digitales colaborativas es apropiada y acorde a los contenidos en el eje 3 del programa de cátedra de este taller de cuarto año del Profesorado de Inglés, propiciando la profundización de los temas del espacio curricular.

La Figura 13 permite visualizar tales consideraciones acerca de los contenidos abordados desde las bitácoras digitales colaborativas según la perspectiva de los estudiantes involucrados en esta intervención didáctica.

**Figura 13.** *Contenidos profundizados en las bitácoras digitales colaborativas*

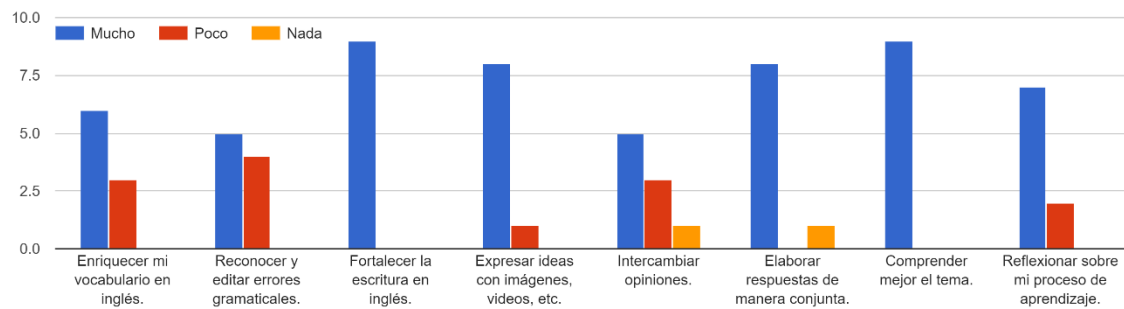


*Nota:* Gráfico proporcionado por el formulario Google correspondiente.

Con respecto a la pregunta tendiente a conocer cuestiones centrales de la escritura digital y colaborativa desde un enfoque extensivo (Cassany, 2016; Cassany et al, 2021; Godoy, 2020; Magadán, 2013), todos los estudiantes implicados en esta propuesta pedagógica coinciden en que escribir colaborativamente con su compañero en el entorno virtual según la consigna dada facilita tanto el fortalecimiento de la escritura en la lengua inglesa, como una mejor comprensión del tema bajo análisis. Asimismo, en línea con los aportes de Menegale (2020), seis de nueve estudiantes sostienen que la elaboración de bitácoras digitales colaborativas les permite enriquecer su vocabulario en la lengua inglesa, y cinco indican que esta actividad colaborativa en el aula virtual posibilita tanto el reconocimiento como la edición de errores gramaticales. En cuanto al desarrollo de la escritura hipermedial (Sagol et al, 2022), ocho estudiantes señalan que la actividad propuesta en las bitácoras digitales colaborativas propicia la expresión de ideas utilizando diferentes lenguajes semióticos en combinación con hipertextos. Por otra parte, considerando la interacción, la negociación, y el consenso en la construcción de conocimientos de manera colaborativa (Lombardozi, 2021; Sagol et al, 2022), a través de las respuestas analizadas se identifican diferentes percepciones con respecto al intercambio de opiniones mediante la construcción de las bitácoras digitales colaborativas. En efecto, se observan ciertas similitudes entre este análisis y la descripción de la Figura 10 según el fragmento #3 seleccionado, ya que tanto la bitácora capturada en el entorno virtual como las respuestas del cuestionario parecen indicar que la colaboración no ocurre naturalmente, sino que es una habilidad para desarrollar de manera planificada y sostenida en el tiempo (Furman, 2022; Lombardozi, 2021; Maggio, 2021, 2022). Por último, y en sintonía con los resultados del estudio de Menegale (2020), siete de nueve estudiantes advierten que las bitácoras digitales colaborativas fomentan el desarrollo de la metacognición al favorecer la reflexión sobre los procesos de aprendizaje.

La Figura 14 muestra el gráfico que corresponde al párrafo previo referente a las percepciones de los estudiantes sobre la escritura colaborativa de la bitácora digital en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, considerando específicamente el desarrollo de esta macro-habilidad lingüística en la lengua extranjera, la negociación de significados, y la metacognición.

**Figura 14.** Percepciones sobre la escritura colaborativa de las bitácoras digitales



*Nota:* Gráfico proporcionado por el formulario Google correspondiente.

Al ser indagados sobre el diseño y la puesta en marcha de la propuesta pedagógica, los nueve estudiantes acuerdan que las consignas son claras, el acompañamiento es apropiado, y los tutoriales y los repositorios son útiles. En efecto, estas respuestas coinciden con las características de la etapa de ejecución cuando se advierte que no se reciben consultas por parte de los estudiantes involucrados y la actividad se desarrolla sin dificultades según la planificación realizada. Con respecto a los desafíos enfrentados, a partir de las respuestas recibidas se pueden identificar dificultades relacionadas con la escritura colaborativa en sí misma y otras concernientes a cuestiones técnicas. De esta manera, como la herramienta wiki no admite la escritura simultánea en el entorno virtual, algunos estudiantes señalan que utilizan WhatsApp para comunicarse, consensuar ideas, y luego escribir las reflexiones en sus respectivas bitácoras digitales colaborativas. En tal sentido, algunos estudiantes manifiestan la importancia de distribuir horarios para participar en las bitácoras digitales colaborativas en forma organizada. Acerca de los aspectos técnicos específicamente, algunos estudiantes indican que, al desconocer ciertas funciones de la herramienta wiki por ejemplo al insertar imágenes, visualizan los tutoriales ofrecidos y también resuelven sus dudas al interior de sus grupos de trabajo. En síntesis, teniendo en cuenta los aportes de Álvarez (2017), Lombardozzi (2021) y Magadán (2013), los desafíos que enfrentan los estudiantes involucrados en la construcción de estas bitácoras digitales colaborativas se encuentran en línea con la complejidad que implica la escritura colaborativa en una lengua extranjera mediada por tecnologías digitales. No menos importante, y en consonancia con el estudio de Menegale (2020) y los objetivos que se persiguen desde este trabajo integrador final, estas respuestas evidencian también el desarrollo de la autonomía que se propicia a partir de la elaboración de las bitácoras digitales colaborativas por parte de los estudiantes futuros profesores de inglés en el entorno virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II.

Finalmente, mediante el cuestionario administrado, los estudiantes proponen ciertos ajustes a la implementación de las bitácoras digitales colaborativas desde sus roles como futuros docentes. Por ejemplo, refieren a la incorporación de ejemplos de bitácoras elaboradas a través de la herramienta wiki para guiar los procesos de su construcción en el entorno virtual. Similarmente, en su trabajo Menegale (2020) reconoce la inclusión de ejemplos de bitácoras para acompañar los procesos de escritura. De esta manera, los fragmentos de bitácoras digitales colaborativas analizados oportunamente pueden convertirse en ejemplos a considerar en futuras implementaciones. Además, algunos estudiantes mencionan la ampliación de la extensión de las entradas, es decir más de doscientas palabras, y otros señalan la posibilidad de sostener la

construcción de las bitácoras digitales colaborativas en el tiempo. Asimismo, otros estudiantes proponen la apertura de un foro en el aula virtual para acompañar a las bitácoras, y así potenciar las posibilidades de intercambio de ideas y construcción de conocimientos de manera colaborativa entre los grupos de trabajo. Entonces, tanto a partir de la extensión de las entradas como del sostenimiento de la propuesta y la inclusión de foros se valora el desarrollo de la escritura colaborativa desde un enfoque extensivo en línea con autores como Cassany (2016, 2021), Godoy (2020), Magadán (2013), entre otros. En pocas palabras, al referirse a sus experiencias con respecto a la implementación de la intervención didáctica, los estudiantes observan a las bitácoras digitales como una manera diferente de abordar los temas de las clases presenciales, trabajando colaborativamente y utilizando herramientas y recursos digitales en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje del espacio curricular.

Como se explica en párrafos precedentes, además del cuestionario a los estudiantes, luego de la implementación de las bitácoras digitales colaborativas se envían preguntas al docente formador para conocer sus percepciones al respecto. Mediante el enlace al [cuestionario post-implementación al docente](#) se puede visualizar el formulario Google administrado. Según las respuestas recibidas, se observa que el docente considera que los cuatro aspectos de la década de 1960 en Estados Unidos – hechos históricos, movimientos sociales, expresiones artísticas, y estilos de vida - son profundizados a través de las reflexiones de los estudiantes en las bitácoras digitales colaborativas. Igualmente, el docente formador advierte que la escritura colaborativa en las bitácoras digitales permite sintetizar y relacionar conceptos desarrollados en las clases presenciales. Al observar algunos ajustes futuros a la propuesta, el docente se refiere a la posibilidad de incluir prácticas de escritura colaborativa en el entorno virtual para consolidar elementos de la escritura académica. Aquí, resulta oportuno mencionar que, a mediados de noviembre del año 2022 luego de que todas las etapas de la implementación de esta propuesta pedagógica finalizan, el docente formador decide utilizar bitácoras digitales colaborativas en otro espacio curricular a su cargo en tercer año del Profesorado de Inglés, especialmente debido a la suspensión reiterada de clases presenciales. En tal sentido, el docente solicita ayuda acerca de cuestiones técnicas como la configuración de la herramienta wiki, particularmente sobre la primera página y el enlace interno a la entrada a elaborar por los estudiantes, y recupera también los tutoriales y repositorios que se disponen en el entorno virtual de Estudio Literario y Cultural en Lengua Inglesa II. Al respecto, el docente valora positivamente ambas experiencias pedagógicas, señalando su intención de profundizar en el uso de bitácoras digitales colaborativas en el futuro.

A partir del análisis de los fragmentos previamente abordados y de los resultados de los cuestionarios administrados luego de la implementación de la intervención didáctica, es posible identificar ciertas fortalezas, debilidades, y ajustes de las bitácoras digitales colaborativas en sintonía con el planteamiento del problema, los objetivos, y el marco teórico de este trabajo integrador final. Concretamente, estos aspectos son retomados a continuación mediante una infografía interactiva y reflexiones finales.

### 5.3.2 Infografía

Con el fin de enriquecer la descripción teórica y contextualizada del escenario digital de aprendizaje colaborativo en el entorno virtual según esta propuesta pedagógica, se diseña una

infografía que integra el análisis de la implementación junto a autores del marco teórico. Específicamente, esta infografía, cuyos destinatarios son principalmente docentes responsables de aulas virtuales en la plataforma e-educativa, está pensada para propiciar la implementación de bitácoras digitales colaborativas sin necesidad de leer este trabajo integrador final. Para la creación de este recurso digital, se utiliza la versión gratuita de la herramienta Genially (<https://genial.ly/es/>), ya que permite producir infografías hipermediales que pueden ser compartidas fácilmente a través de un enlace, evitando demanda de almacenamiento en los dispositivos y gran velocidad de internet. De este modo, al combinar recursos de tipo textual, gráfico, sonoro, icónico, y audiovisual, y contener diversos hipertextos, esta infografía hipermedial e interactiva facilita la comprensión, asociación y articulación de ideas y significados, posibilitando que los lectores controlen la navegación y el procesamiento de la información según sus preferencias y necesidades.

Con respecto a la composición y los elementos, resulta oportuno mencionar que se utilizan imágenes de uso libre provistas por esta herramienta digital y también extraídas del sitio web Pexels (<https://www.pexels.com/>). Concretamente, en la página principal de esta infografía hipermedial e interactiva puede observarse su título junto a la definición de bitácora como estrategia de escritura desde un enfoque extensivo según Cassany (2016). En este sentido, y considerando la metáfora de la bitácora de barco, la infografía se presenta sobre un fondo que pretende representar el océano, y se incluye un libro simulando una bitácora junto a imágenes alusivas como un barco, una lupa, un tintero, y una brújula. Además de especificar dos características particulares de las bitácoras digitales colaborativas en cuanto a sus entradas y el uso de hipertexto y multimedia, se incorporan las voces de algunos sujetos involucrados en la implementación de esta intervención didáctica con el objetivo de enriquecer y contextualizar aún más la descripción del escenario digital de aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología en el entorno virtual. Igualmente, en la página principal se visualiza un recorrido con cuatro hitos que señalan aspectos claves de las bitácoras digitales colaborativas en cuanto a ventajas, configuración, evaluación, y sugerencias. Tales hitos, enriquecidos a través del uso de hipertexto, se presentan sobre imágenes de dispositivos como una tablet, una computadora, y un celular, que se integran a la metáfora de bitácora de barco de la página principal. A continuación, se describen los cuatro hitos antes mencionados.

Acerca de las ventajas de las bitácoras digitales colaborativas, se atiende a autores del marco teórico junto a aspectos del análisis de la implementación específicamente. De esta manera, se menciona el fortalecimiento de la escritura en la lengua extranjera, la comprensión del tema bajo análisis, el enriquecimiento del vocabulario, el reconocimiento y la edición de errores gramaticales, la expresión de ideas a través del uso de hipertexto y multimedia, y el desarrollo de habilidades tales como la colaboración, la autonomía, y la metacognición. En cuanto al hito referente a la configuración, aquí se hace hincapié en el diseño del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje en la plataforma e-educativa particularmente. Mediante la utilización de íconos similares a los del aula virtual y a través de tutoriales y capturas de pantalla, se aborda la creación de grupos de trabajo desde la Administración del aula, la construcción de las bitácoras digitales colaborativas en la pestaña Wikis, la inclusión de tutoriales, diccionarios y repositorios en Sitios, así como el uso de la Mensajería interna, el Calendario, las Noticias, los Avisos, y los Foros para fortalecer la comunicación y el seguimiento durante los procesos de escritura colaborativa en las bitácoras digitales en el entorno virtual.

Para enriquecer el hito concerniente a la evaluación, se indica a la insignia digital y la guía de observación como posibles instrumentos a utilizar al momento de evaluar las bitácoras digitales colaborativas desde la evaluación formativa, la coevaluación, y la autoevaluación. Considerando los aportes de Anijovich y Cappelletti (2022), Cassany (2016), Cobo (2016), y Furman (2022), en este hito se ofrecen definiciones, criterios, y ejemplos. Con respecto al hito de sugerencias, nuevamente se tienen en cuenta tanto aportes de los autores del marco teórico como aspectos del análisis de la implementación. En tal sentido, se reconoce la conformación de grupos de trabajo pequeños según las preferencias de los estudiantes para facilitar el desarrollo de la colaboración, la inclusión de preguntas para orientar el proceso de escritura desde la metacognición, el uso de WhatsApp al interior de los grupos de trabajo para propiciar la comunicación e interacción, y la apertura de un foro general en el aula virtual para acompañar la elaboración de las bitácoras y ampliar el intercambio de ideas entre los grupos de trabajo.

Mediante el siguiente enlace puede accederse a la [infografía sobre la bitácora digital colaborativa](#).

En la Figura 15 puede observarse una captura de pantalla de la página principal de la infografía hipertextual e interactiva diseñada para facilitar la implementación de bitácoras digitales colaborativas por parte de docentes en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje de la plataforma e-educativa.

**Figura 15.** *Página principal de la infografía*



*Nota:* Captura de pantalla de la página principal de la infografía hipertextual e interactiva de elaboración propia.

La Figura 16 muestra un código QR desde donde es posible acceder mediante un dispositivo móvil a la infografía hipertextual e interactiva sobre la bitácora digital colaborativa descrita previamente.

**Figura 16.** Código QR de acceso a la infografía



*Nota:* Generado mediante el sitio web QR Code Monkey (<https://www.qrcode-monkey.com/>).

### 5.3.3 Reflexiones

Finalizando este trabajo integrador final, resulta oportuno recuperar algunas ideas claves desarrolladas en páginas previas. Para comenzar, este trabajo, cuyo origen se remonta a los seminarios de Práctica I y II de esta Maestría en el año 2021, surge específicamente a partir de considerar los desafíos y las oportunidades que se evidencian al analizar las tensiones en educación causadas por la pandemia de la COVID-19. Acordando con Furman y Larsen (2022):

El contexto de la pandemia nos marcó un alto en el camino y nos trajo nuevos interrogantes a todos quienes trabajamos en educación. Nos hizo repensar nuestras prácticas establecidas, tuvimos que volver a preguntarnos por el qué vale la pena enseñar hoy y por cómo llegar a cada uno de nuestros estudiantes. (p. 5)

En función de este alto en el camino al decir de Furman y Larsen (2022), y atendiendo a los aportes de autores tales como Chehaibar (2020), Leal (2022) y Maggio (2021, 2022), aparece la colaboración desde la perspectiva de la inteligencia colectiva (Jenkins, 2008) como una oportunidad para resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la coyuntura actual. Es así como este trabajo integrador final se centra en la colaboración como dimensión fundamental en las propuestas pedagógicas, advirtiendo, como argumentan autores del marco teórico, que el aprendizaje colaborativo no ocurre mágicamente, sino que tiene que ser propiciado a partir de actividades planificadas y sostenidas en el tiempo.

Partiendo de esta noción crucial referente a la colaboración y al percibirse la ausencia de prácticas colaborativas dentro del campus institucional que favorezcan la consolidación de las macrohabilidades en la lengua extranjera, se plantean una serie de objetivos que guían la configuración de un escenario digital para fortalecer el desarrollo de la escritura en inglés y acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes futuros docentes involucrados en esta intervención didáctica. De esta manera, se diseña esta propuesta pedagógica para facilitar la implementación de bitácoras digitales colaborativas utilizando la herramienta wiki, promover el desarrollo de la metacognición y la autonomía, fomentar la expresión de ideas a través de recursos hipermediales, y favorecer la sensibilización acerca de la construcción colaborativa de conocimientos y los roles

de docentes y estudiantes en la sociedad actual. En línea con normativas nacionales y provinciales vigentes, y revisando los aportes de Alliaud (2021) en cuanto a los desafíos pedagógicos, este escenario digital de aprendizaje colaborativo, que se ve facilitado a través de la implementación de bitácoras digitales colaborativas, no sólo valora la centralidad de la colaboración en las propuestas pedagógicas, sino que también pretende enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente inicial acorde a la coyuntura actual, y valorando la heterogeneidad.

Como se aborda en páginas previas y considerando el plan de trabajo presentado oportunamente, a partir de la implementación y el análisis de la intervención didáctica se diseña una infografía hipertextual e interactiva destinada a docentes responsables de aulas virtuales ofrecidas por la plataforma e-educativa. Dicha infografía, que articula tanto resultados de la propuesta pedagógica como aportes de los autores del marco teórico, pretende propiciar la implementación de bitácoras digitales colaborativas, atendiendo tanto a aspectos técnicos como pedagógicos. Así, al señalar cuestiones referentes a ventajas, configuración, evaluación, y sugerencias de las bitácoras digitales colaborativas, esta infografía hipertextual e interactiva define de manera teórica y contextualizada este dispositivo didáctico que, además de ser utilizado por docentes formadores del campo de la formación específica del Profesorado de Inglés, puede resignificarse a partir de ser empleado en espacios dictados en idioma español en esta y otras carreras. En efecto, al favorecer la colaboración, la metacognición y la autonomía, junto al desarrollo de la escritura como macro-habilidad lingüística tanto en la lengua materna como en un idioma extranjero, la bitácora digital colaborativa puede transformarse en una estrategia didáctica para tener en cuenta en otros espacios curriculares que trasciendan esta intervención particularmente, acompañando las trayectorias educativas de los estudiantes futuros docentes.

Por último, es preciso señalar el rol que la tecnología cumple en esta propuesta pedagógica. Como se reconoce en las diferentes secciones de este trabajo integrador final, la innovación no es una característica intrínseca de las herramientas digitales ni está relacionada con su novedad. De hecho, la wiki, una herramienta digital en vigencia desde hace casi tres décadas, se transforma en una tecnología emergente (Adell & Castañeda, 2012, 2015) en esta propuesta pedagógica al dinamizar el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, posibilitando la construcción de bitácoras digitales en este escenario en línea con la colaboración, la metacognición, y la autonomía de los estudiantes implicados. Tanto desde el modelo TPACK (Koehler et al, 2015) como desde la configuración de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (Area, 2020; Area & Adell, 2009), se advierte la importancia del docente como facilitador y guía de los procesos educativos al diseñar propuestas de enseñanza que consideren e integren aspectos pedagógicos y técnicos, y que incorporen herramientas y recursos digitales en consonancia con las dinámicas y los requerimientos de la sociedad del conocimiento. Desde esta perspectiva, Alliaud (2021) y Maggio (2022) coinciden en que, en un mundo en continuo cambio, los docentes no pueden seguir enseñando de la misma manera. En tal sentido, este trabajo integrador final enfatiza el rol fundamental del docente formador al promover prácticas de enseñanza que puedan ser replicadas en otros niveles del sistema educativo. A modo de cierre, y citando nuevamente a Onrubia (2016), desde este trabajo integrador final se observa que “la misión de las TIC y de los recursos tecnológicos virtuales no es reducir o eliminar el papel del profesor, sino por el contrario, amplificar y empoderar la presencia docente” (p. 8).

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). *Tecnologías Emergentes, ¿Pedagogías Emergentes?* En Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D. y Vásquez, A. (coord.). *Tendencias Emergentes en Educación con TIC*. pp. 13-32. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. En: [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell\\_Castaneda\\_emergentes2012.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf)
- Adell, J. y Castañeda, L. (2015). *Las Pedagogías Escolares Emergentes*. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 462. En: [https://www.researchgate.net/publication/314281813\\_Las\\_pedagogias\\_escolares\\_emergentes](https://www.researchgate.net/publication/314281813_Las_pedagogias_escolares_emergentes)
- Alliaud, A. (2021). *Enseñar Hoy. Apuntes para la Formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, G. (2017). *La Escritura Colaborativa mediada por Tecnologías Digitales e Interactivas en la Universidad*. En Collebechi, M. y Gobato, F. (eds.). *Formar en el Horizonte Digital*. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes. En: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/115847>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2022). *Evaluaciones: 29 Preguntas y Respuestas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Area, M. (2009). *Las Wikis en mi Experiencia Docente. Del Diccionario de la Asignatura al Diario de Clase*. En *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 7, N° 5. En: <https://revistas.um.es/redu/article/view/92741>
- Area, M. (2020). *El Diseño de Cursos Virtuales: Conceptos, Enfoques y Procesos Pedagógicos*. En García, J. y García Cabeza, S. (comp.). *Las Tecnologías en (y para) la Educación*. Montevideo: FLACSO Editorial. En: <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/4/5>
- Area, M. y Adell, J. (2009). *E-learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales*. En De Pablos, J. (coord.). *Tecnología Educativa. La Formación del Profesorado en la Era de Internet*. Málaga: Ediciones Aljibe. En: [https://www.researchgate.net/publication/216393113\\_E-Learning\\_ensenar\\_y\\_aprender\\_en\\_espacios\\_virtuales](https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales)
- Cabero, J. (2020). *Tecnología y Enseñanza: Retos y Nuevas Tecnologías y Metodologías*. En *Revista de Divulgación Científica CITAS*, Vol. 6, N° 1. En: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/citas/article/view/6356>
- Carlino, P. (2019). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2016). *La Escritura Extensiva. La Enseñanza de la Expresión Escrita en Secundaria*. En *Revista Enunciación*, Vol. 21, N° 1, pp. 91-106. En: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/10452>
- Cassany, D. (2021). *El Arte de Dar Clase (según un lingüista)*. 3ª ed. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Vazquez-Calvo, B., Shafirova, L., y Zhang, L. (2021). *El Hablar desde la Didáctica: las Destrezas Comunicativas*. En Loureda, O. y Schrott, A. (eds.). *Manual de Lingüística del Hablar*, pp. 783-804. Berlin: De Gruyter.
- Chehaibar, L. (2020). *Flexibilidad Curricular. Tensiones en Tiempos de Pandemia*. En Girón Palau, J. (ed.). *Educación y Pandemia. Una Visión Académica*. México, UNAM. En: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre Educación, Tecnología y Conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal / Debate.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La Cruel Pedagogía del Virus*. Buenos Aires: CLACSO. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Inglés*. (2014). Dirección General de Educación Superior y Formación Docente Inicial. Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.
- Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Inglés*. (2022). Dirección General de Educación Superior y Formación Docente Inicial. Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.
- Furman, M. (2022). *Enseñar Distinto. Guía para Innovar sin Perderse en el Camino*. 4<sup>ta</sup> ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Furman, M. y Larsen, M. (2022). *Las Preguntas Educativas Entran a las Aulas*. Buenos Aires: Santillana. En: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/162977>
- Godoy, L. (2020). *Estudiantes frente a sus Textos: Dimensiones Discutidas y Revisadas en la Escritura Digital y Colaborativa*. En *Revista Exlibris*, N° 9, pp. 257-278. En: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3351/2247>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La Cultura de la Convergencia de los Medios de Comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Koehler, M., Mishra, P. y Cain, W. (2015). *¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)?* En *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, N° 10, pp. 9-23. En: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/11552>
- Leal, M. (2022). *Alfabetización Digital: Desafíos de la Formación Docente para una Ciudadanía Crítica*. En Chibás Ortiz, F. y Novomisky, S. (eds.). *Navegando en la Infodemia con AMI. Alfabetización Mediática e Informativa*, pp. 125-135. UNESCO y Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina. En: <https://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2022/04/navegando-en-la-infodemia-web.pdf>
- Lombardozzi, L. (2021). *El Inglés y el Aprendizaje Colaborativo en el Aula Virtual*. En *Encuentro Educativo. Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, Vol. 2, N° 1, pp. 134-163. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. En: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/4949>

- Magadán, C. (2013). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia. Guía de Supervivencia para Docentes y Familias*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida. Enseñar en la Universidad que no Vimos Venir*. Buenos Aires: Tilde Editora.
- Martín-Barbero, J. (2002). *Reconfiguraciones Comunicativas del Saber y del Narrar. La Educación desde la Comunicación*. Grupo Editorial Norma.
- Menegale, M. (2020). *Using Logbooks with Second and Foreign Language Learners in Higher Education: Learner Autonomy in Progress*. En *Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios Philologia Hispalensis*, Vol. 34, N° 1, pp. 99-119. En: <https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/article/view/12082/12335>
- Onrubia, J. (2016). *Aprender y Enseñar en Entornos Virtuales: Actividad Conjunta, Ayuda Pedagógica y Construcción del Conocimiento*. En *Revista de Educación a Distancia*, Vol. 50, N° 3. En: [https://web.archive.org/web/20180602190402id\\_/http://www.um.es/ead/red/50/onrubia.pdf](https://web.archive.org/web/20180602190402id_/http://www.um.es/ead/red/50/onrubia.pdf)
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 337/18. Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial*. (2018). Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Sagol, C., Magide, B., Rubini, F., y Kantt, C. (2022). *Claves y Caminos para Enseñar en Entornos Virtuales. Ideas para Armar Clases y Actividades en Aulas Virtuales. 2<sup>da</sup> ed.* Buenos Aires: Educ.ar. En: <https://www.educ.ar/recursos/158228/segunda-edicion-claves-y-caminos-para-ensenar-en-ambientes-y>
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos. 2° ed.* Madrid: Ediciones Morata.
- Taboada, M. y Álvarez, G. (2021). *Enseñanza Virtual. Preguntas y Respuestas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Zapata-Ros, M. (2015). *Teorías y Modelos sobre el Aprendizaje en Entornos Conectados y Ubicuos*. En *Revista Education in the Knowledge Society (EKS)*, Vol. 16, N° 1, pp. 69-102. En: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3092438>