

Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria

por **Mónica TAPIA LADINO, Roxanna CORREA PÉREZ, Mabel ORTIZ NAVARRETE**
Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
y **Angie NEIRA MARTINEZ**
Universidad de Concepción (Chile)

1. Introducción

En la formación escolar, es frecuente utilizar la escritura como un medio para la evaluación de contenidos. Sin embargo, en nuestra experiencia, son menos usuales las oportunidades en que se solicita a los estudiantes el desarrollo de escritos originales y extensos con intenciones comunicativas. Una de las razones que se esgrime es la dificultad que encierra el monitoreo y evaluación de volúmenes de textos. En muchos casos, cuando los docentes se ven enfrentados a evaluar o guiar el desarrollo de los textos, optan por realizar evaluaciones holísticas o aplicar criterios implícitos para justificar las calificaciones. Por tales razones, en ocasiones el docente de lenguas opta por diferir la escritura a tareas fuera del aula. En tales casos, cuando el estudiante tiene acceso a un computador para realizar su escrito, tiende a componer me-

dante la edición de textos de diferentes fuentes. De este modo, muchos escritos de los estudiantes terminan siendo una compilación acomodada de textos escritos por otros autores y no materiales elaborados por ellos mismos. Como consecuencia, se infrutilizan tanto la dimensión epistemológica que brinda la escritura, como el uso de los recursos que ofrecen diferentes ambientes web.

Al mismo tiempo, es cada vez más frecuente que los estudiantes produzcan textos escritos en espacios virtuales. El uso que se hace en tales espacios es más bien de carácter recreativo, donde los textos se caracterizan por la mezcla entre oralidad y escritura, y en pocas oportunidades se escribe con fines académicos. Sin embargo, el sistema escolar sigue exigiendo el desarrollo de escritura analógica, situación que

resulta un tanto anacrónica y poco motivadora para los estudiantes.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de secuencia didáctica, diseñada en conjunto por profesores universitarios y docentes del subsector de Lenguaje de Enseñanza Media del sistema educativo chileno, para el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes a través de actividades de producción de escritos en el aula mediada por una *wiki*. De acuerdo con dicho objetivo, este artículo presenta, en primer término, un marco teórico sobre el cual se funda la propuesta, seguido de un diseño de secuencia didáctica de escritura que incorpora los aportes del enfoque de proceso de escritura, aprendizaje colaborativo, uso de *wiki* y enfoque comunicativo de producción.

2. Marco teórico

En el contexto de este trabajo, hemos considerado dos enfoques teóricos para dar cuenta de la producción escrita: la escritura como proceso y la escritura como una práctica sociocultural.

2.1. El proceso de escritura

La escritura es un proceso complejo en el que influyen factores diversos como las dimensiones cognitivas, lingüísticas, sociales y culturales. Esta idea ha guiado las investigaciones desde 1980, década en la que surgen las primeras teorías de este paradigma. Son dos los modelos de escritura que representaron un impacto en el modo cómo enseñar escritura: el de Flower y Hayes [1] y el de Bereiter y Scardamalia [2], ambos influenciados por los aportes de la psicología cognitiva. La primera teo-

ría desarrolló un modelo centrado en el escritor y en los procesos mentales que éste lleva a cabo durante la escritura. La propuesta evidencia los procesos mentales que subyacen a la producción escrita: planificación, textualización y revisión. Tal explicación considera a la composición escrita como un proceso jerárquico, recursivo, centrado en el escritor y guiado por metas. La segunda propone la existencia de dos modelos diferentes de escritura, según el nivel de experiencia y competencia del individuo. Uno de ellos es el modelo de *decir el conocimiento* que hace referencia a las habilidades que utiliza una persona en su vida diaria, es decir, se trata de un proceso natural, pero, a la vez, limitado. El otro es el *transformar el conocimiento*, el cual describe el desarrollo de la tarea de escritura que realiza una persona en actividades complejas. Se trata de un proceso que requiere del uso de habilidades que van más allá de lo cotidiano, un reprocesamiento del conocimiento, un razonamiento formal y problemático.

Frente a los modelos cognitivos descritos, surgen otros para explicar los procesos de escritura más allá de lo cognitivo. Así, el modelo de Grabe y Kaplan [3] describe la escritura en base a su objetivo comunicativo e integra los componentes cognitivo, social y textual, poniendo énfasis en el procesamiento verbal de la composición. Más recientemente, Chenoweth y Hayes [4] proponen un modelo de tres niveles: el de recurso, el de proceso y el de control, los que interactúan entre sí.

Los aportes cognitivistas sobre los procesos de escritura a la didáctica no han sido suficientes para favorecer el desarro-

llo de habilidades para la producción de textos. La razón se puede relacionar con la idea de que las tareas de escritura no son solo actividades individuales, sino parte de la participación social y cultural dentro de comunidades discursivas.

2.2. La escritura como fenómeno socio-cultural

Desde la perspectiva sociocultural, se ha entendido que una de las maneras de abordar la enseñanza de la escritura es mediante la aplicación del concepto de los géneros discursivos al ámbito pedagógico, o sea, a partir del análisis de las condiciones de producción y caracterización de los textos dentro de comunidades discursivas [5], [6], [7] y [8]. Desde esta perspectiva, lo que importa estudiar es la institucionalización de actividades verbales que comparten todas aquellas personas que participan en determinados tipos de intercambios sociales y culturales por medio del uso de la lengua.

Los géneros son consecuencia de la acción que se lleva a cabo con la palabra en respuesta a contextos sociales recurrentes. Cope y Kalantziz [9] definen los géneros discursivos como las estructuras convencionales que han evolucionado como esquemas pragmáticos para establecer tipos de significados y para lograr objetivos sociales distintivos, en escenarios específicos, con significados lingüísticos particulares. En este sentido, cada área disciplinar decanta formas discursivas propias cuya intercomprensión es alta para quienes pertenecen a dicha tradición; sin embargo, para el estudiante que comienza a asomarse a ese campo, los textos resultan difíciles de comprender y aún más difíciles de producir [10], [11], [12] y [13].

La concepción del género discursivo [9] es enormemente valiosa para la conceptualización de la relación profesor – estudiante. En ella, el alumno se concibe como un aprendiz que necesita conocer de manera explícita la forma de los textos y sus propósitos sociales y epistemológicos. Siguiendo a Hyland [14], quizás la ventaja más importante de la instrucción basada en los géneros es que ofrece a los escritores una comprensión explícita de cómo están estructurados los textos y por qué ellos son escritos de la manera como lo están. Dichas explicitaciones dan al profesor y a los estudiantes un enfoque que los lleva a una pedagogía visible que hace evidente aquello que el aprendiz debe aprender antes que apoyarse en un método inductivo de acierto y error. Desde esta perspectiva, se asume que la escritura es un fenómeno que traspasa el dominio de habilidades cognitivas individuales y la entiende como parte de una red social. Ello permite comprender que la habilidad de escritura se desarrolla para contextos reales de comunicación.

A partir de los modelos citados es posible afirmar que la escritura es un proceso en el cual participan una serie de factores que interactúan. Los principales son los factores cognitivos, centrados en los procesos mentales que el escritor desarrolla a lo largo de la producción escrita; factores sociales, esto es, todo aquello que rodea a la tarea de escritura: audiencia, género, objetivos comunicativos; y los factores textuales, o sea, las herramientas lingüístico discursivas disponibles y la competencia que posee el individuo para ponerlas en práctica. En este escenario, es necesario contextualizar los aportes de los lingüistas

al ámbito pedagógico donde ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. Proceso de enseñanza – aprendizaje de la escritura

En el enfoque tradicional de enseñanza de la escritura, según Freeman y Freeman [15], el principal objetivo es producir un escrito de calidad. Para ello, el método utilizado se denomina “Bottom up” [16] que considera el proceso de aprendizaje desde las *partes al todo*. En este enfoque, la estrategia didáctica del profesor es instruir directamente al estudiante en cómo formar letras, palabras, oraciones que posteriormente constituyan un párrafo. La orientación es producir un texto convencional y correcto en términos lingüísticos desde pequeñas partes para lograr construir el todo.

En cambio, en el enfoque de adquisición del proceso de escritura, Freeman y Freeman [15] señalan que el principal objetivo es producir un escrito de calidad y adquirir conocimiento del proceso de escritura. En este marco, la estrategia didáctica del profesor consiste en crear las condiciones para que los estudiantes produzcan escritos auténticos. Para ello, los ayuda a expresar sus ideas a través de la escritura. Esta estrategia corresponde al método llamado *Top Down* [17] [18], es decir, la manera que avanza desde la idea o mensaje a las habilidades para producir este mensaje. La estrategia es transitar desde la invención o creatividad hacia las convenciones del lenguaje.

El rol del docente, en el contexto de enfoque de proceso y/o enfoque *Top Down*, consiste en ayudar a los estudiantes a com-

prender su proceso de composición, seleccionar un repertorio de estrategias, revisar y descubrir lo que los estudiantes quieren expresar. Algunas estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura propuestas por Hughey [19] son las siguientes: presentar una tarea de escritura clara, enseñar el proceso de escritura, analizar y diagnosticar el producto de la escritura, establecer objetivos de corto y largo plazo para cada estudiante, planear actividades grupales e individuales, proveer una audiencia real además del(la) profesor(a), compartir los escritos de los estudiante entre ellos, avanzar desde lo conocido a lo desconocido y activar el conocimiento previo de los estudiantes. Al mismo tiempo, considera presentar actividades de escritura que promuevan las habilidades de comprensión auditiva y lectora además de la producción oral, establecer claramente los objetivos de cada etapa del proceso de escritura y enseñar las reglas, convenciones y orientaciones para escribir como un medio para desarrollar las ideas, ordenarlas y comunicarlas.

Por su parte, Oxford [20] propone algunas estrategias específicas para el aprendizaje de la escritura en aprendices de una segunda lengua. La autora propone una clasificación de estrategias en directas e indirectas; las primeras son aquellas que contribuyen directamente con el aprendizaje de una lengua y las segundas, con el aprendizaje en general. A su vez, las estrategias directas se subdividen en estrategias cognitivas, de memoria y de compensación. En estos ámbitos la autora propone estrategias como las siguientes: ubicar vocabulario nuevo en contexto, reconocer el uso de patrones escriturales y

usar claves lingüísticas. Por su parte, las estrategias indirectas se subdividen en sociales, afectivas y metacognitivas. Algunos ejemplos propuestos por Oxford [20], para este tipo de estrategias son los siguientes: asociar información con material ya conocido, controlar la ansiedad, formular preguntas.

El avance desde una visión de producto hacia una de proceso ha favorecido el desarrollo de secuencias didácticas para implementar el proceso de escritura a nivel escolar. En lo que sigue revisaremos las propuestas de organización de los procesos de enseñanza que se han denominado de secuencias didácticas. Asimismo, revisaremos los principios del aprendizaje colaborativo y el uso de recursos web como la *wiki*.

3.1. Secuencia didáctica

Según Álvarez [21] las secuencias didácticas pueden ser un conjunto de técnicas, previamente planificadas, que de manera coordinada orientan el aprendizaje del alumno al logro de las metas académicas. De acuerdo con la autora, este diseño debe incluir, entre otros aspectos, el detalle de las horas estimadas de trabajo por parte de los estudiantes, las sesiones de tutorías, la retroalimentación y el sistema de evaluación por parte del profesor. La organización del trabajo del estudiante en secuencias didácticas permite integrar el trabajo realizado dentro y fuera del aula con el apoyo del profesor. De este modo, es posible combinar el trabajo individual con el trabajo grupal y colaborativo de los estudiantes.

En el contexto de la enseñanza de la escritura, la organización del trabajo del estudiante y del profesor en secuencias di-

dácticas permite a los alumnos incrementar la comprensión de las características de un texto específico (lingüísticas, textuales, formales), con el fin de aplicar dichas características a sus escritos. En consecuencia, la enseñanza de la escritura a partir de esta modalidad permite avanzar en el estudio de dos procesos: el de composición textual, por una parte, y el de enseñanza y aprendizaje de los procedimientos y de los contenidos lingüístico-discursivos del género sobre el que se trabaja, por otra [15].

La secuencia didáctica es el resultado de explicitar, de manera progresiva, las diferentes fases que encierra el proceso de producción de textos con el propósito de apoyar y facilitar esta tarea compleja a alumnos y profesores. Implica, además, cuestiones relacionadas con la didáctica de la escritura en la formación del docente. Por lo tanto, parece esperable que después de una selección metodológica meditada, controlada y fundamentada se logren, en buena medida, las metas de aprendizaje previstas [19].

En los estándares nacionales para la enseñanza de la escritura a nivel secundario en el Reino Unido, se definen los pasos fundamentales de una secuencia didáctica de escritura:

“Una secuencia didáctica de escritura *captura* los episodios dentro de una clase o en una serie de clases. El énfasis y tiempo dedicado a las diferentes etapas de la secuencia dependerá de los objetivos de la clase y la tarea, la experiencia y las contribuciones de los estudiantes. Si bien una secuencia didáctica es usada como una guía flexible, su estrategia principal es mo-

delar y demostrar” (The National Strategies UK Secondary: 2008, 5).

Otros autores proponen los proyectos de lengua como la opción para desarrollar formulaciones didácticas que favorezcan la producción de textos orales o escritos con intención comunicativa [22]. Los proyectos de lengua se caracterizan porque se formulan considerando una situación discursiva con objetivos específicos explícitos [23]. Asimismo, la actividad se realiza mediante un sistema de acciones donde cada una de ellas adquiere sentido en el marco de la actividad global que se asume como la resolución de un problema.

Camps [23] caracteriza las fases de los proyectos de lengua, a saber, la preparación, la realización y la evaluación. Tales distinciones en el proceso de escritura fueron identificadas por los psicolingüistas cuando identificaron las fases de los procesos de escritura [1] y [2]. En el primer momento, se explicita la finalidad de la tarea que se emprende, se trabaja para elaborar una representación de la tarea considerando los criterios de realización y evaluación. En la segunda, se abordan las actividades relacionadas con la producción del escrito y con aquellas orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir. En esta fase son relevantes las interacciones verbales entre los estudiantes, el análisis de otros textos para comprender los aspectos estructurales, formales y de contenido, y la ejercitación y automatización de habilidades. La fase de evaluación se relaciona tanto con la valoración durante y al final del proyecto, como con el análisis de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En síntesis, la organización tanto del trabajo del estudiante como del profesor en una secuencia didáctica o proyecto de lengua permite implementar, de manera efectiva, el enfoque de proceso en la producción escrita. Los proyectos de lengua favorecen la definición de los roles del profesor y los alumnos, donde el primero modela y guía, y los segundos construyen activamente sus textos, en colaboración con sus compañeros. Sobre este último punto, conviene comprender qué se entiende por aprendizaje colaborativo y cómo es posible aplicarlo a situaciones de aprendizaje.

3.2. La construcción colaborativa del conocimiento

El aprendizaje colaborativo representa un conjunto de acercamientos educacionales al trabajo en grupos de alumnos, quienes suman sus esfuerzos en función de una tarea intelectual particular. Su objetivo es maximizar, a través de distintas técnicas, los beneficios de la cooperación entre los alumnos [24]. En este enfoque, la clase se centra en el estudiante, en actividades de exploración o aplicación de contenidos, en discusión y trabajo activo en torno a los materiales del curso [25].

Entre las funciones del aprendizaje colaborativo, Trujillo [26] destaca el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas y el mejoramiento de las competencias sociales y cognitivas de los aprendices. Este tipo de aprendizaje es descrito como aquel conjunto de procedimientos y técnicas pedagógicas que llevan al alumno a aprender conceptos y a desarrollarse socialmente [27]. Desde el punto de vista procedimental, el aprendizaje colaborativo se ve favorecido por el trabajo en

grupos pequeños. Cassany [28], basado en Johnson y Johnson [29], sugiere que los componentes esenciales de la colaboración son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, el desarrollo de técnicas de comunicación interpersonal (verbales y no verbales) y el control metacognitivo del grupo. El autor destaca la primera característica, ya que ésta se refiere a la responsabilidad que comparten los estudiantes de realizar una tarea o una serie de tareas en conjunto, donde cada integrante del grupo tiene una función. Así, el principio de la interdependencia positiva es el núcleo del aprendizaje colaborativo [28], [30] y [24]. Aquella provoca, en los estudiantes, una sensación de pertenencia y compromiso con la tarea emprendida por el grupo.

Entre los enfoques de aprendizaje colaborativo se encuentra el grupo de escritura, una práctica en la que pequeños grupos de estudiantes trabajan en cada paso del proceso de escritura. En este caso, los escritores comienzan compartiendo ideas, debatiendo posiciones, proponiendo argumentos antes de comenzar la producción de un texto, lo que les permite “to think through their ideas out loud, to hear what they “sound like,” so they will know “what to say” in writing” [25]. En este contexto, la formación de grupos requiere educar a los participantes en el uso de estrategias sociales positivas. Para ello, el profesor debe intervenir sin hacerlo notar, así como estimular la reflexión y la auto-evaluación.

La colaboración en la producción escrita que se da a lo largo del proceso permite a los estudiantes compartir la res-

ponsabilidad en cuanto a la estructura, lenguaje y contenidos del texto, lo que acarrea ventajas como el desarrollo del pensamiento reflexivo, se abordan cuestiones relativas al discurso y se favorece el conocimiento de los participantes sobre el lenguaje [31]. Desde esta perspectiva, el rol de profesor ya no es el de un experto transmisor de conocimientos, sino el de un experto diseñador de experiencias intelectuales y un entrenador de experiencias de aprendizaje [25]. Es decir, el docente, como un experto diseñador, asume un rol relevante al comienzo del proceso, puesto que en él recae la responsabilidad de elaborar un diseño apropiado de la tarea que va a desarrollar el estudiante. Este rol va cambiando durante el proceso de la tarea, transformándose en un rol de guía y facilitador del aprendizaje, para que finalmente sea el estudiante quien asuma un rol mucho más activo y autónomo.

Si bien no es fácil poner en práctica el aprendizaje colaborativo, herramientas como la escritura en colaboración y los intercambios vía internet lo hacen cada día más aplicable a la enseñanza de lenguas. Dado que el objetivo de este artículo es presentar una propuesta de secuencia didáctica con apoyo de un sitio web de circulación gratuita por Internet, es necesario acotar el concepto de trabajo colaborativo a uno que se apoya en el uso de herramientas tecnológicas.

3.3. Aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología

El aprendizaje colaborativo mediado por las Tics surge como resultado de la evolución de la informática y de las telecomunicaciones y como una forma de facili-

tar el teletrabajo y el trabajo colaborativo. De este modo, la tecnología, como artefacto mediador, es considerada un elemento primordial en el proceso de construcción del conocimiento en colaboración, esencialmente en contextos no presenciales donde se conforman comunidades de aprendizaje de distintas partes del mundo que buscan socializar en torno a un interés en común. A través de esta interrelación se potencian las fortalezas de las distintas comunidades, se logran los objetivos planteados y se traspasan las metas en otras direcciones [32]. De esta forma, la mayoría de los autores concuerda en la relevancia de tres conceptos clave en el ámbito del aprendizaje colaborativo mediado: la tecnología, la colaboración y el aprendizaje [33], [34], [35] y [36].

Choul [37] señala que “estas herramientas mediadoras ayudan a crear el aprendizaje y permiten que el estudiante dé forma a estas herramientas y las explore para sus propios propósitos”. Dicho de otro modo, las herramientas tecnológicas cumplen una función de andamiaje que puede contribuir al desarrollo cognitivo del estudiante. Se describe el ámbito del aprendizaje colaborativo mediado como “un campo de estudio que se vincula centralmente con el significado y las prácticas realizadas en el contexto de actividades grupales, cuando éstas están mediadas por artefactos tecnológicos diseñados” [37]. En síntesis, el aprendizaje colaborativo mediado está centrado en cómo las herramientas tecnológicas pueden contribuir a la interacción y el trabajo en grupo con el fin de generar un conocimiento distribuido entre los participantes de una comunidad de aprendizaje.

3.4. Escritura en colaboración en un entorno wiki

En las últimas décadas, en el contexto de CALL (Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computador) y CMC (Comunicación Mediada por el Computador), ha emergido una cultura de la escritura digital que da cuenta del carácter multidimensional de las herramientas tecnológicas que propician la interacción y colaboración entre los escritores, a través de distintas formas de comunicación sincrónica o comunicación real. Dentro de las herramientas tecnológicas diseñadas para dinamizar los procesos de escritura se encuentran los blogs, los foros virtuales, los documentos virtuales, las *wikis*. Cada una de estas herramientas posee aplicaciones que pueden potenciar el desarrollo de la habilidad de expresión escrita. Esta última herramienta es una de las más útiles para la escritura en línea, puesto que provee un conjunto dinámico de aplicaciones para el desarrollo de la escritura [38], que permite una mejor planificación de los procedimientos de escritura y facilita las etapas de revisión, corrección, reorganización y edición de un texto.

Una *wiki* es un tipo de *web* que permite a los usuarios trabajar de manera colaborativa mediante la construcción de textos que pueden ser fácil y rápidamente editados por los usuarios que acceden a ellos [39] y [40]. Según Cabero [41], las herramientas *wiki* se caracterizan porque permiten la creación de documentos de manera sencilla y rápida, la edición por varios usuarios de manera sincrónica y asincrónica, provee un historial de cambios que permite acceder a las primeras versiones del documento actualizado, facilita la visualización de los cambios introducidos en

las diversas versiones de un documento, permite crear nuevas páginas y propicia el trabajo colaborativo en formato hipertextual de manera rápida y efectiva.

La aplicación de *wikis* para el desarrollo de proyectos de escritura favorece la implementación del enfoque de proceso y la asunción de esta modalidad como una actividad social. Una de las principales ventajas que ofrece esta herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje es potenciar al máximo la producción colectiva de conocimiento [39]. Por lo tanto, hace posible tanto la aplicación de enfoques cognitivos y socioculturales como el trabajo colaborativo.

La colaboración en la producción de un texto escrito utilizando una *wiki* conduce a los estudiantes a adquirir distintas responsabilidades en función de una sola meta, donde el recurso tecnológico sirve de mediador en las etapas de interacción, comunicación y reflexión de ideas que surgirán durante el proceso de construcción del texto. Estudios preliminares en el uso de *wikis* para tareas de escritura en colaboración en el aprendizaje de una segunda lengua señalan que los estudiantes aumentan la cantidad de escritura, desarrollan más confianza en sus escritos y encuentran este tipo de tareas más motivadoras [40] y [41]. Por su parte, Lee [43], realizó un estudio con *wikis* para promover la escritura en colaboración por un periodo de catorce semanas con una muestra constituida por 35 estudiantes universitarios. Los resultados demostraron que la creación de *wikis* tenía un impacto positivo en el desarrollo de la expresión escrita a través de una actividad en equipo, puesto

que las características de esta herramienta facilitan la comunicación sincrónica y asincrónica.

Del mismo modo, el trabajo de escritura en una *wiki* ofrece también otro tipo de ventajas: recepción de retroalimentación de pares y profesores y posibilidad de escribir para una audiencia real a través de la comunicación con personas de cualquier parte del mundo. Éstos, y otros aspectos anteriormente señalados, representan una gran motivación para el estudiante que lo estimulan a seguir escribiendo [44]. Asimismo, el ambiente *wiki* permite que los lectores realicen comentarios o *feedback* a los textos.

3.5. El feedback en la enseñanza de la escritura

El *feedback* (o retroalimentación) es aquella información que recibe un estudiante acerca de su desempeño en una tarea específica, principalmente, de su profesor. Éste implica dar a conocer errores, correcciones a dichos errores, destacar los aspectos positivos del trabajo realizado, entre otros comentarios posibles que puede hacerse al trabajo de un alumno. El *feedback* es muy importante en el proceso de aprendizaje, pues es lo que permite al estudiante avanzar, al ser capaz de superar sus debilidades y reconocer sus fortalezas.

En el caso de la enseñanza de la escritura, Perpignan [45] afirma que el *feedback* debe ser entendido como un diálogo en desarrollo más que un comentario evaluativo unidireccional, lo que implica la contribución de varios participantes en la construcción social de un texto. De esta manera, la autora define *feedback* como cualquier

manifestación de la intención del docente de guiar al estudiante, desde signos gráficos, como subrayados o signos de interrogación, hasta comentarios escritos.

En cuanto a los tipos de *feedback*, dos recurrentemente mencionados son el correctivo y el positivo. El primero se refiere a una indicación para el estudiante de que alguna de las estructuras en el uso de la lengua es incorrecta, cuya función es proporcionarle información importante para que la utilice de manera activa en la modificación de los errores de sus enunciados [46]. El *feedback* positivo, por su parte, se refiere a un reconocimiento de que el estudiante ha realizado acciones valoradas y a su refuerzo. Por lo tanto, su papel en el aprendizaje es muy importante, ya que aporta en la motivación del alumno.

Ellis [47] clasifica las diversas estrategias con las que cuenta un docente para entregar *feedback* correctivo en seis tipos. El *feedback* correctivo directo, donde el profesor explicita la forma correcta; el indirecto, donde indica la existencia de un error, pero no lo corrige; el metalingüístico, donde da alguna pista metalingüística que le permita al estudiante corregir su error. También está la focalización del *feedback*, que se clasifica, a su vez, en focalizado, donde el docente se enfoca en una o dos formas lingüísticas problemáticas, y desfocalizado, donde intenta corregir todos o la mayoría de los errores. Además, están el *feedback* electrónico, donde el profesor hace referencia a un error y entrega un hipervínculo en el cual el alumno encontrará ejemplos del uso correcto; y, finalmente, la reformulación, usado en la enseñanza de segundas lenguas, donde un hablante na-

tivo reformula por completo el texto del estudiante con el fin de imprimirle naturalidad.

La respuesta de los estudiantes al *feedback* es muy relevante. Un *feedback* eficaz se caracteriza por “forzar a los alumnos a desempeñar un papel activo, tomar las necesidades del alumno como punto de partida, ofrecer evidencia positiva, ser claro y preciso y ser equilibrado en términos de forma, contenido y estilo” [48]. Amaraniti [49], basada en Veslin & Veslin [50], afirma que los comentarios incorporados en los textos escritos de los alumnos deberían ser comprensibles para ellos, en un lenguaje claro, donde se eviten abreviaturas y variedades de términos que los confundan, específicos, descriptivos de logros y de lo que falta por aprender y ser constructivos.

Finalmente, el estudio realizado por Perpignan [45] concluye que los estudiantes comprenden el rol del *feedback*, dado que la retroalimentación que reciben les permite lidiar con la autoridad del profesor. Ese hecho favorece la mejor comprensión de la función del *feedback* en el proceso de aprendizaje y su vinculación con los principios pedagógicos del docente y las metas compartidas.

Como consecuencia de este conjunto de aportes teóricos, en lo que sigue presentamos y discutimos una propuesta de secuencia didáctica que busca asumir los principios ya comentados.

4. Propuesta

La propuesta de secuencia didáctica que presentamos a continuación fue elaborada

por un equipo constituido por académicas de lengua materna y de inglés como lengua extranjera, en conjunto con once profesores de Enseñanza Media de Liceos Municipales de la Región del Bío Bío y de la Araucanía de Chile. Para lograr este cometido, los docentes de los liceos participaron en una capacitación de 120 horas en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, de la ciudad de Concepción. Esta actividad formaba parte de una investigación-acción que tenía como fin implementar una didáctica de la escritura, en español como lengua materna y en inglés como lengua extranjera, con apoyo de recurso tecnológico (*wiki*) a nivel secundario.

El diseño de la secuencia se basó en la metodología de proyectos propuesta por Camps y su equipo [23] y en el protocolo de instrucción protegida propuesto de Echevarría *et al.* [51]. Sobre el primero interesaba que las secuencias didácticas se ajustaran al esquema de los proyectos de lengua, es decir, a un plan de trabajo libremente escogido por los estudiantes con el objetivo de hacer algo que les interesara, es decir, se propone un problema que se quiere resolver o una tarea que quiere llevar a cabo. Existen diferentes tipos de proyectos: unos orientados a saber y otros a hacer. Escogimos trabajar con esta metodología dado que se trata de propuestas que requieren de la participación activa del alumnado en la producción de textos. Desde esta perspectiva, la literatura ha destacado la capacidad motivadora de este tipo de actividades.

En relación con el modelo SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol), se trata de una propuesta que se utiliza en

los Estados Unidos como un método basado en investigación, por lo que se encuentra validado. La propuesta ofrece un efectivo apoyo a las necesidades académicas de quienes aprenden inglés como una segunda lengua. Al mismo tiempo, para el caso de la enseñanza en español, también resulta útil, porque se puede asumir que en muchas ocasiones el lenguaje escolar resulta complejo de aprender por lo que esta metodología resulta en un gran apoyo.

El modelo SIOP se caracteriza por el desarrollo de la competencia comunicativa (lingüística, pragmática y sociolingüística) en base al trabajo con contenidos asociados a distintas áreas de especialidad. El aprendizaje del lenguaje es promovido a través de la interacción social donde los docentes guían a los estudiantes a desarrollar habilidades lingüísticas en situaciones contextualizadas. El modelo considera algunos componentes que están estrechamente interconectados: preparación de una clase, activación de conocimientos previos, estímulo significativo, estrategias de enseñanza-aprendizaje, interacción, práctica y aplicación, desarrollo de una clase, revisión y evaluación [51].

Las secuencias didácticas fueron elaboradas en conjunto entre los docentes participantes y las investigadoras. Dividimos a los profesores en cuatro grupos que fueron asignados a una investigadora según subsector: las académicas de inglés guiaron a los profesores de dicha lengua, y las de español, trabajaron con los docentes del Lenguaje y Comunicación.

Para organizar la tutoría, el equipo identificó las fases generales de la secuen-

cia y elaboró una pauta para analizar las propuestas considerando los rasgos de los proyectos de lengua, las indicaciones del modelo SIOP, los requerimientos que imponía el uso de *wiki*, el trabajo colaborativo y el enfoque de escritura como proceso.

Las propuestas de secuencias didácticas elaboradas por los profesores fueron revisadas por cada investigadora entre dos a tres oportunidades. Los criterios de evaluación se vincularon con los siguientes rasgos:

- Consideración de las fases de la secuencia didáctica de escritura (negociación de la tarea; pre, durante y pos escritura)
- Niveles de coherencia entre las fases y los objetivos de aprendizaje
- Calidad de los materiales y pertinencia de la evaluación
- Pertinencia de las tareas sincrónicas y asincrónicas con y sin *wiki*
- Lugar y tipo de retroalimentación del docente a los escritos en la *wiki*

Distribución de roles entre los estudiantes-escritores, entre otros

Las revisiones consideraron la valoración de las actividades de cada clase (inicio, desarrollo y cierre), guías de trabajo y evaluaciones. Para evaluar la calidad de las secuencias didácticas elaboramos pautas de cotejo que nos permitieron monitorear el diseño.

Una vez que contamos con todos los materiales a la vista y con la seguridad de

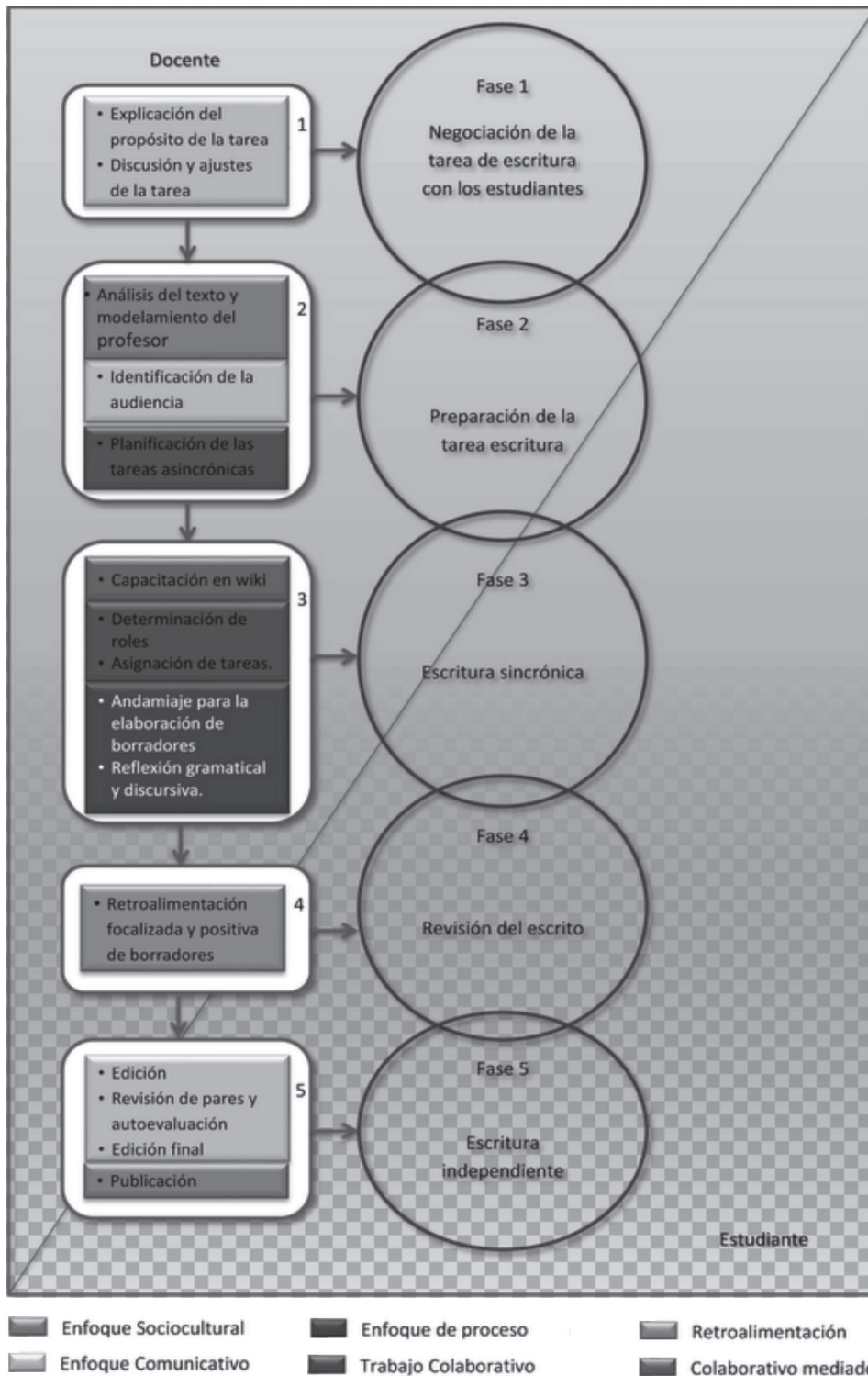
que cada secuencia se ajustaba a los rasgos señalados, los docentes implementaron dichas secuencias en el aula.

El resultado de este proceso, nos permitió configurar la siguiente secuencia general de fases con los apoyos teóricos asociados.

La figura presenta cinco círculos que representan las fases del proceso de escritura. Entre ellas se distingue la negociación de la tarea de escritura con los estudiantes (1), la preparación de la tarea de escritura (2), la fase para la escritura sincrónica (3), la etapa de revisión del escrito (4) y el momento final de escritura independiente (5). Las fases han sido expresadas de manera secuenciada mediante círculos que se traslapan pues, como es sabido, la tarea de escritura es recursiva, por lo tanto, es muy difícil establecer límites absolutos entre cada fase.

En la parte izquierda de la figura se ha esquematizado, en recuadros numerados con los mismos dígitos de los círculos, la correspondencia entre los aportes teóricos y las etapas para expresar la correspondencia con cada fase del proceso de escritura. De este modo, la necesidad de negociar la tarea de escritura con los estudiantes (1) se relaciona con el enfoque comunicativo sobre enseñanza de lengua. Dicha teoría sostiene que la actividad requiere un marco auténtico de aprendizaje, es decir, es necesario escribir para un lector real, en circuitos comunicativos verosímiles, de manera que el autor o los autores de los textos ausculten las condiciones retóricas donde circulará el texto. En el caso de la experiencia que estamos reportando,

FIGURA 1. Propuesta de secuencia didáctica con apoyo de Wiki



uno de los profesores acordó con sus estudiantes elaborar una columna de opinión que formara parte del blog del liceo. En otro caso, una profesora solicitó a sus estudiantes la elaboración de biografías de personajes representativos de su comunidad. Para ello, los estudiantes debían entrevistar a las personas y luego escribir una biografía breve en inglés.

El recuadro dos expresa la dimensión sociocultural del proceso de escritura. Para ello, la secuencia considera, en primera instancia, la lectura y análisis de textos modelos. De este modo, antes de comenzar el escrito, los estudiantes revisan, comparan y discuten entre sí y con el profesor cuáles son los rasgos textuales, discursivos y multimodales (cuando lo requiere el caso) del texto que se enfrentan a escribir. Asimismo, la fase cinco, de publicación, la consideramos parte de esta dimensión sociocultural, pues es la que se hace cargo de asumir las convenciones propias del género que los autores han decidido escribir.

Bajando, dentro del recuadro dos, nos encontramos con la identificación de la audiencia que también corresponde a la dimensión comunicativa de la tarea. Como lo señala la didáctica de la producción escrita, esta actividad tiene más significación cuando los escritores elaboran un texto para lectores reales o verosímiles. Esta fase termina con la planificación de las tareas asincrónicas, es decir, hasta este momento los escritores acuerdan qué partes del texto preparará cada uno de manera separada.

Durante la fase de escritura sincrónica (Fase 3), los autores revisan el funciona-

miento de una *wiki*. Para ello, abren una cuenta común y, siguiendo los pasos del sitio web, se asignan roles. Este rasgo de la herramienta facilita el desarrollo de una tarea en colaboración, pues uno de los autores es el responsable de la administración de la página y los otros pueden ser escritores o editores. De este modo, los estudiantes pueden realizar sus primeros borradores en diferentes hojas del editor y trabajar de manera simultánea. En este mismo proceso, los estudiantes asignan el rol de lector al docente quien, con dicha función, tendrá acceso al proceso de elaboración del escrito y, de ese modo, podrá realizar comentarios o *feedback* a los escritos. La revisión de los primeros borradores le permitirá al docente tomar decisiones acerca de los apoyos o andamiaje necesario para que los estudiantes realicen las reflexiones gramaticales o discursivas necesarias para mejorar su texto. Es decir, dado que el docente tendrá acceso a los borradores, podrá identificar las principales dificultades de escritura y, de ese modo, podrá apoyar el proceso en pos de desarrollar tareas de ejercitación específicas para mejorar la calidad del escrito.

Durante la cuarta fase de revisión del escrito, el docente podrá realizar *feedback* focalizado a cada uno de los grupos mediante el *banner* de comentarios dispuesto para el lector en la *wiki*. Es recomendable que los comentarios sean focalizados para que los escritores no decaigan en la tarea y, al mismo tiempo, es necesario que el lector realice comentarios positivos para así alentar el desarrollo de la tarea.

La fase final de escritura la hemos denominado independiente, pues está orien-

tada al desarrollo de la autonomía. Si bien los escritores reciben comentarios de sus pares, es necesario que en esta etapa culmine el texto, a través de la decisión de qué observaciones asumen. El objetivo de la secuencia es que, cada vez que se repita, los escritores tiendan al desarrollo de una escritura progresivamente independiente. La línea oblicua de fondo que atraviesa la figura expresa esa idea. Al comienzo de la secuencia un fuerte apoyo del profesor en la tarea de escritura y hacia el final se promueve una escritura más independiente.

5. Comentarios finales

La propuesta de secuencia didáctica que presentamos provee un conjunto organizado de fases orientadas al desarrollo de una tarea de escritura en colaboración con un enfoque de proceso. El uso de *wiki*, en nuestra opinión, favorece varios rasgos que desde la teoría se recomiendan para el desarrollo de los escritos: elaboración de borradores, asignación de roles para una tarea en colaboración, posibilidad de dar *feedback*, modelamiento del género y desarrollo de trabajo progresivamente independiente. Al mismo tiempo, la posibilidad de elaborar un texto en equipo favorece la revisión de otras herramientas en línea, como los diccionarios y el corrector gramatical, entre otros. De este modo, la carga cognitiva puede focalizarse en cuestiones más generales como los ajustes discursivos al género en el cual se escribe, es decir, los escritores pueden ocupar su trabajo en discutir acerca de los rasgos que favorecen que el texto se parezca o ajuste al género escogido.

Siguiendo a Cassany [52], el uso de tecnologías para promover el desarrollo de

escritos favorece la creación de comunidades o de personas que comparten rasgos intereses particulares. La escritura en colaboración, en este caso, promueve el desarrollo de escritos en coautoría, cuestión que resulta más compleja en los entornos analógicos.

Desde el punto de vista del docente, proponer el desarrollo de escritos colaborativos con apoyo de *wiki* le permite realizar un mejor monitoreo de las tareas. Por un lado, el docente debe revisar menos textos, pues puede organizar a sus estudiantes en grupos, lo que reduce el número de textos que revisar (dado el gran número de alumnos que componen los cursos en la educación pública chilena) y, por otro lado, le permite realizar un mejor monitoreo de los borradores. Al ingresar a la *wiki* de cada grupo como lector, puede realizar un número limitado de comentarios a modo de *feedback* y, de ese modo, focalizarlos de manera personalizada.

La propuesta de secuencia favorece también la motivación y el desarrollo de la autonomía, pues los estudiantes ocupan tanto el tiempo de la clase como el tiempo fuera del aula para el desarrollo de la actividad. Como los sistemas *wikis* dejan registro del historial de quienes contribuyen en el escrito, el profesor tiene evidencia de quiénes colaboran en el escrito y puede hacer observaciones a quienes aportan menos o a quienes realizan un mismo tipo de actividad. Con esa herramienta, se puede superar uno de los eternos problemas de los trabajos en grupo, es decir, cuando la tarea termina siendo responsabilidad de una o muy pocas personas. En esta línea, Ortega [51] señala que el uso de las nuevas

tecnologías en el aula son instrumentos innovadores y herramientas de apoyo para el proceso de enseñanza y aprendizaje que producen cambios en el rol del docente y del alumno,

Uno de los desafíos que impone el trabajo con herramientas de Internet o software computacionales es que los escritores tienen acceso a diversos textos que ofrece el sistema. En nuestras visitas al aula, pudimos advertir que los estudiantes utilizan textos hallados en Internet para elaborar sus propios escritos. Para evitar el plagio, en este caso, nos parece necesario que el docente reflexione con los estudiantes acerca del valor de las ideas y de la autoría. Hasta el momento, el historial de la *Wiki* permite al profesor advertir cuándo se han ingresado textos extensos, pero el parafraseo no es posible de detectar. Nos parece necesario considerar esta situación para prevenirla y considerarla en el proceso.

Finalmente, ofrecemos esta propuesta de trabajo porque creemos necesario incorporar el desarrollo de habilidades de escritura con apoyo de los nuevos entornos digitales. La *wiki* resulta un buen aliado para el docente, porque permite reducir el número de escritos que debe evaluar y, al mismo tiempo, favorece el proceso de monitoreo. Para los estudiantes, por su parte, les permite el desarrollo de una habilidad en un medio con el que están familiarizados y con el cual se sienten identificados como nativos digitales. La posibilidad de realizar trabajo colaborativo favorece la constitución de comunidades y la recepción de comentarios del profesor y de los compañeros como coautores o editores, favorece la producción de proceso y la insta-

lación progresiva de la idea de que escribir es una actividad compleja que requiere de mucho andamiaje. Para ello, la red cuenta con diccionarios y editores que facilitan la tarea de escritura. Esta actividad resulta significativa cuando los escritos realmente pueden circular y ser leídos por lectores reales. Para ello, la red Internet es un mar amplio de posibilidades para encontrar nuevos lectores y promover la aparición de nuevos escritores.

Dirección para la correspondencia: Mónica Tapia Ladino.
Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile).
E-mail: mtapia@ucsc.cl

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
28.III.2012

Notas

- [1] FLOWER, L. y HAYES, J. (1981) A Cognitive Process. Theory of Writing. *Collage Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- BERETIER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987) *The psychology of Written Composition*, (Hillsdale, New Jersey, Erlbaum).
- GRABE, W. y KAPLAN, R.B. (1996) *Theory & Practice of Writing*, (London, Longman).
- CHENOWETH, N. & HAYES, J. (2001) Fluency in writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18:1, pp. 80-98.
- BAJTIN, M. (2002) *Estética de la creación verbal*, (Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores).
- SWALES, J. M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings* (Cambridge, Cambridge University Press).
- RASTIER, F. (2005) Situaciones de comunicación y tipología de los textos, en *Habladurías*, Universidad Autónoma de Cali. Facultad de Comunicación Social. Enero-junio. Año 2 N° 1. pp. 97-114.
- BHATIA, V. (2004) *Worlds of written discourse. A genre-based view*, (New York, Continuum).

Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki...

- COPE, B. y KALANTZIS, M. (1993) How a Genre Approach to Literacy can transform the way writing is taught, en COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*, (Pittsburgh, PA, University of Pittsburgh Press).
- TAPIA LADINO, M. y BURDILES, G. (2005) Características textuales-discursivas de informes escritos por estudiantes universitarios de la UCSC. Ponencia presentada en el XVI Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística, 2, 3 y 4 de noviembre, Valdivia Chile.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad*, (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica).
- DEL ROSAL, G. (2009) Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado. En Narvaja de Arnoux, E. (2009) *Escritura y Producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, (Buenos Aires, Santiago Arcos Editor).
- MARINKIVOC Y TAPIA LADINO (2011) Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar, en *Onomázein*, Nº 24 / 2. Pp. 273-297.
- HYLAND, K. (2004) *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*, (Michigan, University of Michigan).
- FREEMAN, Y. y FREEMAN, D. (1996) *Teaching reading and writing in Spanish in the bilingual classroom*, (Portsmouth, NH, Heinemann).
- FLESCH, R. (1955) *Why Johnny can't read*, (New York, Harper Row).
- GOODMAN, K. (1985). Unity in reading. In H. SINGER & R. RUDDELL (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 813-840). (Newark, DE, International Reading Association).
- SMITH, F. (1994) *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, (Buenos Aires, Aique).
- HUGHEY, J. (1983) *Teaching ESL composition: principles and techniques*, (London, Newbury House Publishers).
- OXFORD, R. (1989) Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training, *System*, 17:2, pp.235-247.
- ALVAREZ, M. (2007) *Promover el aprendizaje de la competencia escritora: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo*. Ver en http://www.um.es/ead/Red_U/m1/alvarez.pdf (Consultado 15.IV.2011, Julio).
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (2006) *Didáctica de la lengua y la literatura*, (Madrid, Prentice Hall).
- CAMPS, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, (Barcelona, Graó).
- JACOBS, G. & SMALL, J. (2003) *Combining Dictogloss and Cooperative Learning to Promote Language Learning*, en *The Reading Matrix*. Ver en http://www.readingmatrix.com/articles/jacobs_small (Consultado 15.IV.2011, Julio).
- SMITH, B., & MACGREGOR, J. (1992) *What is collaborative learning?* Retrieved September 21, 2007, from Washington Center for improving the quality of undergraduate education. Ver en: <http://learningcommons.evergreen.edu/pdf/collab.pdf> (Consultado 15.IV.2011).
- TRUJILLO, F. (2002) Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua, *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 32, pp. 147-162.
- GHAITH, G. (2003) Effect of think aloud on literal and higher-order reading comprehension, *Educational Research Quarterly*, 26, 4, pp.13- 21.
- CASSANY, D & Ayala, G. (2008) *Nativos e inmigrantes digitales en la escuela*. Ver en <http://www.educacion.gob.es/cesces/revista/n9-ayala-gilmar.pdf> (Consultado 15.IV.2011).
- JOHNSON, D, & JOHNSON, R. (1989) *Cooperation and competition: Theory and research*. (Edina, MN, Interaction Book Company).
- JOHNSON, D. W. JOHNSON, R. T. y STANNE, M. B. (2000) *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Ver en <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf> (Consultado 15.IV.2011).
- BUSTOS, A. (2009) Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría, en *RIED* 12:2, pp.33 – 55.

- RAMÍREZ MONTOYA, MS (2012) Redes académicas y construcción del conocimiento, **revista española de pedagogía**. 70:251, pp. 27-44.
- DILLENBOURG, P. (1999) *Collaborative learning*. Cognitive and computational approaches. (Amsterdam, Pergamon).
- KOSCHMANN, T. (2003). CSCL, argumentation, and deweyan inquiry: argumentation is learning, en J. ANDRIESEN et al.: *Arguing to learn: confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environment*, (Dordrecht, Kluwer Academic Publishers).
- LIPONNEN, L. (2002) Exploring foundations for computer supported collaborative learning, en G. STAHL, *Computer support for collaborative learning: foundations for a CSCL community: proceedings of CSCL 2002*, (Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates).
- PEA, R. (1996) Constructivism in the collaborator, en B.G. WILSON (Ed), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, (Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications).
- CHOUL, M. (2008) *The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom*. Ver en: http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol5_documents/Articles/turuk_vol5. (Consultado 15.IV.2011).
- RICHARDSON, W. (2006) *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. (California, Corwin Press) pp. 29-33.
- BARTOLOMÉ, A. (2008) *El profesor cibernauta, ¿Nos ponemos las pilas?* (Barcelona, GRAÓ).
- LOYO, A y RIVERO DE MAGNAZO, M. (2005) Integración de Nuevas Tecnologías de la Comunicación y propuesta pedagógica para la lectura en lenguas extranjeras, en A. LOYO Y M. RIVERO DE MAGNAZO (Eds.), *Las lenguas extranjeras y las Nuevas Tecnologías de la Comunicación* (p. 35). (Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto).
- CABERO, J. (2007) *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*, (Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.).
- KOVACIC A., BUBAS, G., ZLATOVIC, M. (2007) Evaluation of activities with a wiki system in teaching English as a second language. Disponible en: http://cmc.foi.hr:8080/eng-wiki/articles/ICT-Florence_Kovacic-Bubas-Zlatovic_2007-distr.pdf.
- LEE, L. (2010) Exploring wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary. Spanish course. *CALICO Journal*, 27, pp. 260-276.
- DAIUTE, C. (2000) *Writing and communication technologies*. Ver en: <http://www.edueka.org/ciberespacioscritura.php> (Consultado 15.IV.2011).
- PERPIGNAN, H. (2003) Exploring the written feedback dialogue: a research, learning and teaching practice, en *Language teaching research*, 7:2, pp. 259 – 278.
- FERREIRA, A. (2006) Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera, *Revista Signos*, 39:62, pp. 309-406.
- ELLIS, R. (2009) A typology of written corrective feedback types, *ELT J*, 63:2, pp. 97-107.
- LÁZARO IBARROLA, A. (2008) Estrategias de corrección de redacciones en lengua extranjera: Un experimento en el aula. En R. MONROY y A. SÁNCHEZ (Eds.) *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos* (Murcia, Editum).
- AMARANTI, M. (2010) *Evaluación de la educación: Concepciones prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media*. Ver en: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/RLE2488_Amaranti.pdf (Consultado 15.IV.2011).
- VESLIN, J. y VESLIN, O. (1992) *Corriger des copies. Evaluer pour former*, (Paris, Hachette).
- ECHEVARRIA J, Vogt M, & Short DJ (2008) *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model*, (Boston, Pearson, Allyn and Bacon).
- CASSANY, D. (2000) De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición, *Lectura y vida*, 21: 4, pp. 6-15.
- ORTEGA NAVAS, M^a del C (2011) Las nuevas tecnologías como instrumentos innovadores de la educación a lo largo de la vida, **Revista Española de Pedagogía**. 69:249, pp. 323-338.

Resumen:

Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno *wiki*: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria

En este artículo se presenta una propuesta de secuencia didáctica diseñada en conjunto por profesores universitarios y docentes del subsector de Lenguaje de Enseñanza Media de la Región del Bío Bío (Chile), cuyo objetivo es apoyar el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes a través de la producción colaborativa de textos escritos en el aula mediada por una *wiki*. Para ello, se presenta, en primer término, un marco teórico sobre el cual se sustenta la propuesta, seguido de un diseño de secuencia didáctica de escritura que incorpora los aportes del enfoque de proceso de escritura, el aprendizaje colaborativo, y la comunicación mediada por ordenador.

Palabras claves: secuencia didáctica, proceso de escritura, aprendizaje colaborativo, *wiki*.

Summary:

Didactic sequence for writing in a wiki environment: A proposal for secondary students

This paper presents a didactic sequence proposal, jointly designed by university and high school teachers of English and Spanish (Región del Bio Bio, Chile), which aims at supporting students' development of writing skills through the application of a *wiki* as a computer mediated collaborative tool. For this purpose, the paper provides a conceptual framework which sup-

ports the proposal, followed by a writing didactic sequence design, based on the process writing approach, the collaborative learning theory, and computer mediated communication.

Key words: didactic sequence, the writing process, collaborative learning, *wiki*.

