

Resolver los desacuerdos: un estudio de casos múltiples sobre la interacción durante la escritura digital y colaborativa

Solving disagreements: multiple cases study about interaction during digital collaborative writing

Lucía Godoy

Universidad de San Martín

Comité Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

Argentina

ONOMÁZEIN 53 (septiembre de 2021): 61-83

DOI: 10.7764/onomazein.53.06

ISSN: 0718-5758



Lucía Godoy: Escuela de Humanidades, Universidad de San Martín / Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad, Comité Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Argentina. | E-mail: luciagodoy00@gmail.com

Fecha de recepción: marzo de 2019

Fecha de aceptación: septiembre de 2019

Resumen

En la escritura digital y colaborativa los estudiantes deben entablar acuerdos para alcanzar los objetivos deseados y para esto desarrollan interacciones en las que negocian los puntos en desacuerdo y logran consenso grupal. En este artículo, con un estudio de casos múltiples, analizamos los recursos lingüísticos y discursivos que movilizan estudiantes de diferentes niveles educativos de Buenos Aires durante la escritura grupal de un trabajo práctico en una plataforma en línea. Los resultados de la investigación indican que los estudiantes, cuando tienen que realizar críticas negativas o dar indicaciones particulares, ponen en funcionamiento diversas estrategias de la cortesía para preservar las imágenes positivas y negativas de los compañeros y las suyas propias. El análisis contrastivo entre los casos nos permitió observar diferencias en cuanto a la variedad de estrategias de la cortesía y a los recursos lingüísticos puestos en juego en relación con el nivel escolar de los estudiantes y también con el tipo de consignas que desarrollan. A partir de esa observación proponemos que en las interacciones durante la escritura digital y colaborativa se activan diferentes agendas y formas de construir la identidad de acuerdo con el nivel escolar de los participantes y con sus finalidades en la escritura.

Palabras clave: escritura digital y colaborativa; interacción; tecnologías digitales; negociaciones conversacionales; cortesía verbal.

Abstract

In digital and collaborative writing students must reach agreements to achieve their objectives. This is why they develop interactions in which they negotiate points in disagreement and achieve group consensus. In this article we analyze linguistic and discursive resources mobilized by students from different educational levels from Buenos Aires during the group writing of homework in an online platform. Results from a multiple cases study indicate that students utilize various politeness strategies when they have to make negative criticisms or give particular indications, in order to preserve their peers' positive and negative images, as well as their own. The contrastive analysis between the cases allowed us to observe differences in the variety of politeness strategies and linguistic resources used in relationship with educational level and the type of activity they write. Based on this observation, we propose that in interactions during digital and collaborative writing, different agendas and forms of constructing group and personal identity are activated according to the students' level of education and their purposes in writing.

Keywords: digital collaborative writing; interaction; digital technologies; conversational negotiation; politeness.

1. Introducción

Escribir de forma colaborativa requiere de la interacción entre participantes para organizar las tareas y lograr acuerdos en relación con los objetivos planteados. En ese contexto, muchas veces se deben enfrentar conflictos y desacuerdos por opiniones contrapuestas sobre aspectos generales o específicos del trabajo. Para esto los participantes desarrollan intercambios en los que negocian las posturas discordantes y buscan consenso para realizar la tarea pedida. Este trabajo parte del supuesto de que las plataformas digitales de escritura en línea, por sus potencialidades propias, brindan facilidades para que los sujetos interactúen durante la escritura. En este escenario, nos preguntamos específicamente cómo estudiantes de diferentes niveles educativos resuelven las tensiones que surgen a la hora de escribir en Google Drive y, para dar cuenta de este objetivo, llevamos adelante un estudio de casos múltiples en el que analizamos las interacciones de tres grupos en la realización de un trabajo de escritura digital y colaborativa. Con esta investigación intentamos entender los recursos lingüísticos y discursivos que se movilizan para resolver los desacuerdos y si existen diferencias entre los casos estudiados en relación con el nivel escolar y el tipo de texto escrito.

En las próximas páginas presentamos las principales características de la escritura digital y colaborativa y revisamos algunos antecedentes en el campo de estudio. A continuación, exponemos las categorías teóricas de las que nos valemos para nuestro análisis y, en el cuarto apartado, explicamos los lineamientos metodológicos de la investigación. En el apartado del análisis examinamos las diferentes formas en las que los participantes lidian con los desacuerdos surgidos y los recursos lingüísticos y discursivos que son puestos en juego. Finalmente, discutimos los resultados hallados y hacemos algunas observaciones a modo de conclusión del artículo.

2. Escritura digital y colaborativa

La escritura digital y colaborativa es una práctica que se configura a partir de las potencialidades y restricciones de los dispositivos digitales que intervienen en los usos de los sujetos y, también, de las negociaciones entre los escritores de acuerdo con sus conocimientos, intereses y objetivos. Por eso, para dar cuenta de ella debemos considerar, por un lado, las características de la escritura digital, entendida como una forma de producción escrita con dispositivos conectados a internet, lo que habilita la utilización de muchas fuentes, gran variedad de medios, formas de composición, géneros y herramientas, a la vez que permite distribuir el trabajo instantánea y globalmente (DeVoss, Eidman-Aadah y Hicks, 2010; Barton y Lee, 2013). Y, por otro lado, debemos tener en cuenta la dimensión colaborativa que implica la intervención en el proceso de producción grupal de dos o más personas que contribuyen con sus ideas, palabras y revisiones a la gestación del objeto escrito, y que a su vez interactúan para coordinar diversos puntos de vista y establecer acuerdos (Lowry, Curtis y Lowry, 2004; Álvarez y Bassa, 2016).

Aunque la escritura colaborativa no es un fenómeno surgido con las tecnologías digitales, el desarrollo de plataformas y dispositivos cada vez más avanzados y accesibles facilitan, intensifican y reconfiguran este tipo de práctica escrita (Tabachnik, 2012; Magadán, 2013). Gee (2015) sostiene que, en la actualidad, los medios digitales transforman la ecología de las prácticas de lectura y escritura; esto quiere decir que las prácticas tradicionales adquieren nuevos significados en relación con las prácticas ancladas en los espacios digitales. En este sentido, se han desarrollado estudios que señalan que las potencialidades de las plataformas digitales facilitan la comunicación entre estudiantes y docentes; por lo tanto, permiten incrementar las operaciones de revisión y retroalimentación y, de esta manera, favorecen las prácticas de escritura grupal a la vez que inciden en la mejora de los escritos. Barile y Durso (2002), por ejemplo, mediante un análisis contrastivo, concluyen que los métodos sincrónicos de escritura y comunicación con computadoras son muy útiles a la hora de escribir trabajos académicos. Por su parte, Erkens, Jaspers, Prangmsma y Kanselaar (2005), tras un estudio de los procesos de escritura colaborativa en una plataforma digital, observan que la planificación conjunta de las actividades de escritura y la coordinación colaborativa a través del diálogo resultan cruciales para la calidad de los textos. Passig y Schwartz (2007) hallan un resultado coincidente: analizando el desarrollo de una tarea entre estudiantes de nivel superior, observan que la escritura colaborativa entre pares en un ambiente en línea y sincrónico produce textos de mayor calidad —en cuanto a la escritura— que aquellos que habían sido producidos en entornos presenciales. Bustos Sánchez (2009), además, postula que la colaboración en línea tiene potencialidades para la didáctica de la escritura, por cuanto permite transparentar el proceso de escritura e identificar los participantes que llevan a cabo las distintas acciones en el proceso; observa así que los procesos de co-autoría influyen en la calidad del texto escrito, para lograr producciones mejor acabadas. Por su parte, Davoli, Monari y Eklundh (2009) señalan que la colaboración incide positivamente no solo en el tiempo que se les dedica a las actividades de feedback y revisión, sino también en la atención que se le presta al estilo y al contenido de la escritura. Álvarez, Espasa y Guasch (2012) valoran la potencialidad del feedback docente que habilitan los espacios en línea para la escritura colaborativa. Los profesores, al introducir comentarios que incluyen sugerencias y preguntas, generan mayores efectos en la revisión y cambios más significativos en los textos. Por su parte, Valente (2016), analizando los intercambios en el desarrollo de trabajos de escritura colaborativa en Google Drive, observa que la posibilidad de realizar revisiones y comentarios genera el aumento de las operaciones de revisión y reescritura de los textos, las revisiones de las versiones escritas y el desarrollo de operaciones metacognitivas acerca de los trabajos.

Específicamente, en relación con los comentarios y revisiones textuales que hacen los estudiantes durante la escritura colaborativa, Ferrari y Bassa (2017) analizan documentos de estudiantes universitarios en Google Drive y observan concentrándose en las actividades metalingüísticas en los comentarios y las reformulaciones que realizan sobre los textos. Las autoras señalan que la escritura digital y colaborativa favorece la reflexión metalingüística, a

la vez que permite que los estudiantes movilicen diversos recursos relacionados con la modalidad y la evaluación para realizar diversos comentarios metadiscursivos sobre los textos.

Las plataformas interactivas de escritura en línea ponen a disposición diferentes formas de trabajo y diversas estrategias para la producción textual que los estudiantes pueden combinar de acuerdo a sus posibilidades e intereses. Janssen, Erkens, Kirschner y Kanselaar (2012), por ejemplo, han señalado que el potencial de interactividad de las plataformas en línea permite que los estudiantes desarrollen diversas actividades cuando tienen que escribir de manera colaborativa. Así pueden no solamente discutir la información del trabajo y regular las actividades relacionadas con la tarea, sino también entablar y regular actividades sociales como charlar y bromear. Por otra parte, Álvarez y Bassa (2016), analizando el desarrollo de actividades de escritura colaborativa llevadas a cabo en Google Drive, observan que los grupos estudiantiles en las plataformas de escritura en línea optan por diferentes formas de trabajo (sincrónico y/o asincrónico, p. ej.), recurren a variadas estrategias escriturarias a lo largo del proceso de producción (escritura grupal, individuales, un escriba, entre otras) y, al mismo tiempo, pueden asumir roles particulares a lo largo de la tarea.

Por último, dado que las interacciones que desarrollan los participantes para organizar la escritura, al desarrollarse a través de espacios digitales, presentan algunas de las características del lenguaje en dispositivos tecnológicos y en internet, es pertinente mencionar algunos autores que han estudiado la relación entre el lenguaje escrito y las tecnologías digitales. Crystal (2006) sostiene que los recursos digitales y la conectividad a internet han influido en todos los planos lingüísticos (fonético, fonológico, gramatical, léxico y variedades) ya que facilitan la comunicación y acercan la escritura a la oralidad, propician el surgimiento de variedades particulares ancladas en espacios en línea y permiten que el lenguaje se combine con otros modos semióticos (imágenes, audio, etc.). Asimismo, algunos autores han dado cuenta del desvanecimiento de las tradicionales diferencias entre la oralidad y la escritura: gracias a las formas de interacción instantáneas, la escritura participa de una dimensión espacio-temporal marcada por la inmediatez en la trasmisión de los textos, lo que la lleva a reproducir el ritmo de una conversación y a que en ella aparezcan algunos recursos de la oralidad (Levis, 2006; Magadán, 2013; Barton y Lee, 2013). Asimismo, otros autores se enfocan en algunas transformaciones en el código escrito que se podrían relacionar con la instantaneidad y la velocidad de las comunicaciones y con un aumento en el grado de informalidad en el plano de la escritura, lo que llevaría a procesos de simplificación sintáctica, surgimiento de neologismos, incremento de las abreviaturas y cierto descuido por las normas de la ortografía y la puntuación (Ferreiro, 2006; Cassany, 2003, 2012; Cano, 2010; Cordón y Jarvio, 2015).

El recorrido trazado muestra que resulta especialmente relevante el análisis de los procesos de interacción y comunicación entre los estudiantes durante la escritura colaborativa con tecnologías digitales. Entendemos que un estudio de casos múltiples en el que se analicen las

particularidades lingüísticas y discursivas de esos intercambios en relación con las diferencias entre niveles educativos y los tipos de consignas constituye un aporte pertinente para la investigación sobre escritura digital y colaborativa.

3. Interacción, negociación e imágenes sociales en la escritura colaborativa

Como dijimos, la escritura en grupos requiere no solo organizar las tareas que los participantes deben llevar adelante, sino también enfrentar las opiniones contrapuestas y resolver los conflictos que puedan surgir. Bonito y Sanders (2002) señalan que en los trabajos colaborativos los sujetos tratan de evitar o de atenuar los conflictos cuando surgen desacuerdos con otros participantes; así, cambian estratégicamente las posturas personales para resolver o prevenir problemas y aseguran los puntos de acuerdo para evitar la conflictividad. Por su parte, Gille (2012) sostiene que, en conversaciones entre estudiantes universitarios, los desacuerdos que surgen no son considerados como problemas en la conversación, sino como una herramienta para llegar a la solución deseada y los estudiantes se orientan en su resolución. Poniendo el foco en las relaciones sociales en estos grupos de trabajo, Olinger (2011), en su análisis de la construcción de la identidad discursiva por parte de estudiantes universitarios en actividades de escritura colaborativa, propone que las posturas manifestadas remiten a una matriz de identidades —del docente y de los tipos de estudiantes— que se ponen en juego durante la interacción en la escritura colaborativa.

Para el análisis de los desacuerdos y las distintas posturas en los grupos de trabajo debemos retomar algunos conceptos que nos permitirán analizar las interacciones que establecen los estudiantes en su proceso de escritura grupal, como es el de negociación conversacional, estrategias de la cortesía y actividades de imágenes.

Kerbrat-Orecchioni (1990, 1995, 1996, 2005) sostiene que en las interacciones verbales los interactuantes son los que regulan la conversación al ejercer entre sí influencias mutuas; por eso, todo proceso comunicativo implica una determinación recíproca y continua. En estas conversaciones se pueden engendrar incidentes que deben ser neutralizados para garantizar su continuidad; para resolverlos son necesarias las *negociaciones conversacionales*, secuencias interactivas que se producen cuando surge una diferencia entre los participantes, y es necesario reducir la disputa para que el intercambio continúe. Se trata, pues, de un mecanismo de ajuste que ponen en juego los participantes ante un desacuerdo y que permite continuar con la interacción de manera relativamente armoniosa. Kerbrat-Orecchioni (2005) retoma el análisis de la cortesía verbal (Leech, 1983; Brown y Levinson, 1987) y señala que es esto lo que permite reducir las tensiones y los conflictos que pueden surgir en las conversaciones. Las *estrategias de la cortesía* buscan preservar la imagen social (positiva y negativa) de los actos que la amenazan: la cortesía positiva tiene un carácter productivo que se basa en construir actos elogiosos, mientras que la cortesía negativa tiene un carácter abstencionista o compensatorio, ya que consiste en evitar o suavizar los actos

amenazantes para las imágenes. Dentro de las estrategias de la cortesía se han incluido la utilización de actos de habla indirectos, las expresiones modales, los recursos de atenuación¹ y mitigación, uso de expresiones impersonales, vocativos específicos, entre otros² (Kerbrat-Orecchioni, 1986, 2005, 2014).

En este marco nos parece pertinente el concepto de *actividad de imagen*, una categoría que engloba los diferentes tipos de comportamientos comunicativos que tienen efectos sobre las imágenes sociales de los interactuantes (como las estrategias de cortesía), pero que permite poner el foco en los mecanismos de construcción de las relaciones sociales ya que, si bien estas actividades son individuales y personales en su realización, repercuten en la identidad social y grupal de la personas (Hernández Flores, 2013). Hernández Flores (2013) categoriza las actividades de imagen en actividades de cortesía, descortesía o de autoimagen, de acuerdo con la direccionalidad de los actos y las modalidades de los efectos que pueden ser positivos, negativos o neutros sobre las imágenes sociales implicadas.

4. Estudio de casos múltiples: metodología de investigación

Nuestro trabajo se inscribe en los lineamientos de la investigación cualitativa, cuya fuerza reside en su habilidad para centrarse en las prácticas reales situadas y observar cómo las interacciones son realizadas por los participantes (Vasilachis de Gialdino, 2006). La metodología es la del estudio de casos múltiples ya que analizamos materialidades recogidas en situaciones determinadas por el investigador que implican un recorte empírico y conceptual de la realidad social (Neiman y Quaranta, 2006).

Los datos analizados son resultado de un proyecto de investigación acerca de la escritura digital y colaborativa en nivel secundario y superior. Como parte del proyecto se les asignaron a grupos de estudiantes distintos trabajos prácticos en Google Drive enmarcados en las prácticas regulares de evaluación. En la tabla 1 presentamos los casos estudiados.

Si bien en este artículo se estudia un conjunto limitado de datos, su valor reside en que los casos analizados, en cuanto son fenómenos únicos, reclaman un interés por sí mismos en función de su autenticidad y particularidad. En efecto, la focalización en casos específicos permite un abordaje de las particularidades discursivas e interaccionales con la profundidad

-
- 1 Si bien en este artículo nos referiremos a atenuación y mitigación como sinónimos, y pensamos estas categorías como estrategias de la cortesía, es pertinente señalar que hay otras propuestas al respecto: Briz y Albelda (2013), por ejemplo, entienden la atenuación como una estrategia argumentativa que, si bien se relaciona con la cortesía, no se ciñe exclusivamente a ella.
 - 2 Para un profundo estudio sobre las estrategias de atenuación utilizadas en correos electrónicos se puede consultar Vera (2014).

TABLA 1

Casos estudiados

	NIVEL	CURSO	LUGAR	RELACIÓN ENTRE PARTICIPANTES	TRABAJO PRÁCTICO
Caso 3°S	Secundario	3°	Conurbano Bonaerense	Compañero/as de curso y amigas/os	Consignas acerca de una salida didáctica que incluyó la lectura y la asistencia a la obra de teatro <i>Made in Lanús</i> y un recorrido por el Paseo de la Historieta y Parque Lezama.
Caso 4°S	Secundario	4°	Conurbano Bonaerense	Compañero/as de curso y amigas/os	Guion para un audiovisual.
Caso 4°T	Superior	4° (Profesorado Lengua y Literatura)	Conurbano Bonaerense	Compañeros de curso	Trabajo de investigación acerca de la variación en las prótasis de las oraciones condicionales.

requerida para su comprensión holística y contextual. Además, un estudio de casos múltiples habilita, a partir de diferentes instancias de comparación, extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría, así como también elaborar explicaciones causales “locales” referidas a la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos (Neiman y Quaranta, 2006: 225).

5. Salvar los desacuerdos: interacciones en la escritura digital y colaborativa

En nuestro corpus pudimos observar que los estudiantes, cuando surgen conflictos y/o desacuerdos, buscan atenuarlos y/o resolverlos, a la vez que preservar las imágenes sociales de los compañeros y las suyas propias; para esto, ponen en funcionamiento algunos recursos lingüísticos y discursivos.

A continuación, presentaremos intercambios que nos permitirán analizar estas diferencias: se trata de interacciones en las que los estudiantes deben resolver las oposiciones sobre algunas temáticas en discusión. Organizamos el análisis en dos secciones, según se amenace la imagen positiva o la negativa de los participantes implicados³.

3 En algunos intercambios se amenaza tanto la imagen positiva como la negativa; en esos casos hemos efectuado la categorización según el acto que nos interesaba destacar, pero en el análisis se da cuenta de la situación ambivalente.

5.1. Limitar la crítica: en defensa de la cara positiva

Un acto es amenazante para la imagen positiva de una persona cuando se la insulta y o critica de alguna manera, poniendo en duda así sus virtudes y el aprecio interpersonal. En nuestro corpus hemos registrado que esto se produce cuando los participantes elaboran críticas hacia los compañeros.

En el caso 3ºS, cuando surgen desacuerdos por opiniones enfrentadas, los participantes manifiestan sus críticas interpersonales de manera atenuada, poniendo en funcionamiento estrategias que buscan cuidar la imagen positiva del participante que es foco de la crítica.

INTERCAMBIO 3ºS: #ColoresChillones

1. MT: (Texto seleccionado “mismas”) también chicas digan si les gustan los colores, igual si no les gustan los cambiamos,
2. JB: para mi los colores son muy chillones, tendríamos que poner un tono mas claro ¿no?
3. MT: si como quieras, le pongo unos iguales a estos pero mas claro?
4. JB: si, dale
5. JB: [Marcado como resuelto]

INTERCAMBIO 3º: #Mafalda

1. JB: (Texto seleccionado “MAFALDA:”) ¿Acá elegimos Mafalda o algún otro? O sea, Mafalda está bueno, pero pregunto
2. MT: como quieras, peo nose porai creo que va a ser muy usado yo decía patoruzu que nose si va a ser tan usado asi hacemos algo distinto, pero igual como quieran, igual mafalda esta bueno tmb
3. JB: si quieres hacemos Patoruzú, no se. esperemos a que se conecten Ludmi y Costy
4. MT: sisi dale

En el intercambio #ColoresChillones, los participantes negocian los colores empleados en un cuadro comparativo. En el documento, MT había coloreado las filas del cuadro y por eso produce una intervención (1) que previene un conflicto, pidiendo opiniones a sus compañeras, y, con una frase condicional, anticipa la posibilidad de un cambio grupal (con la primera persona de plural) si la opinión fuera desfavorable; de esta manera asume *un lugar de modestia*, que le permite a su vez preservar su imagen positiva. A continuación, en 2, JB elabora una crítica sobre los colores, pero disminuye la amenaza sobre la imagen de MT recurriendo a una estrategia de mitigación: limita la crítica a través del atenuante “para mí”, que la presenta como una opinión personal. Al mismo tiempo, hace un pedido indirecto a través de la modalidad exhortativa en primera persona del plural, de manera que se incluye en el alcance del verbo y, con la coda “no?”, abre el espacio a la validación de las compañeras. En la intervención siguiente, 3, MT formula un acto de concesión (“como quieras”) que revela la dimensión polémica del intercambio; en efecto, señala la decisión como deseo de JB pero, a la vez, tiende al consenso al consultar con ella la elección de colores y al retomar su expresión “más claro”.

Finalmente, JB valida lo propuesto por MT con una forma discursiva conversacional (“dale”) que refuerza la afirmación y resuelve el desacuerdo.

En el intercambio #Mafalda, por otra parte, se produce una negociación vinculada con la elección de un personaje de historietas para la realización de una consigna de investigación. LZ había comenzado la consigna eligiendo al personaje de Mafalda⁴ (produjo dos frases y dejó la consigna inconclusa). Ante esto, en 1, JB selecciona un fragmento escrito e introduce una crítica indirecta: al hacer una pregunta sobre un punto ya decidido, abre la posibilidad para una nueva elección y genera, así, la interpretación de este acto como una crítica. Sin embargo, como esto puede resultar amenazante para la imagen positiva de LZ, JB realiza un acto mitigador: aclara el valor ilocutivo de su expresión, señala que *le parece bien Mafalda* y que solo se trata de una pregunta. En 2, MT produce una intervención en la que manifiesta una crítica indirecta a la elección de LZ y elabora una nueva propuesta; por eso va a recurrir a una serie de estrategias para atenuar la amenaza que su intervención puede generar. Así, emplea tres expresiones de modalidad epistémica (“no sé”, “por ahí”, “creo”) y una concesión (“igual mafalda esta bueno”) que mitigan la crítica negativa y atenúan su propia opinión. Tras esto, propone el personaje de Patoruzú⁶ y argumenta su propuesta con expresiones de modalidad epistémica, con las que pone en duda su propio saber y sus opiniones, preservando de esta manera su imagen positiva. Asimismo, en su intervención, expresa dos veces “como quieras/quieran”, lo que muestra el reconocimiento del deseo de sus interlocutores y la ayuda a preservar su imagen positiva al distanciarse una figura autoritaria. En 3 y 4, ante el desacuerdo, las participantes MT y JB deciden suspender la resolución para esperar a que se conecten sus compañeras.

En el caso 4°S también registramos que en los desacuerdos por opiniones enfrentadas los participantes recurren a diferentes estrategias para preservar las imágenes positivas de los compañeros, aunque podemos señalar algunas diferencias respecto del caso anterior.

INTERCAMBIO 4°S: #UnPoquitoLargo

1. FB: (Texto seleccionado “Integrantes”) Gente, no es por nada, pero es de 10 o 15 minutos, no les parece un poquito largo?
2. VF: mal

INTERCAMBIO 4°S: #VivirJuntos

1. VF: (Texto seleccionado “seguir viviendo juntos a pesar del acuerdo”) me parece que no

4 Mafalda es personaje de una tira cómica argentina homónima escrita por el humorista gráfico Quino entre 1964 y 1973.

5 Entiéndase “Por ahí”.

6 Patoruzú es un personaje creado por el humorista gráfico Dante Quinterro en 1928, protagonista de la tira cómica argentina que lleva su nombre.

tienen que vivir juntos, Dante se tendría que ir de la casa

2. OA: mmm... ok dale

3. VF: [Marcado como resuelto]

En el intercambio #UnPoquitoLargo leemos una crítica de FB por la extensión de la historia que se estaba escribiendo; como se trata del guion para un audiovisual breve, este participante expresa una opinión negativa en relación con lo ya producido. Dado que una opinión de este tipo puede resultar amenazante para la imagen positiva de los compañeros, FB se sirve de distintas estrategias para formular la crítica, no solamente emplea recursos de atenuación, sino también expresiones irónicas que refuerzan la relación interpersonal atenuando así el peso de opinión negativa. En efecto, FB produce un acto de habla indirecto, ya que expresa una crítica a través de una pregunta acerca de las percepciones personales de los compañeros; de esta manera desplaza su opinión y la presenta como algo implícito que los demás deberían considerar. Por otra parte, FB recurre a otras estrategias particulares: en el comienzo de su intervención utiliza el vocativo “Gente”, forma coloquial del habla adolescente que refuerza el lazo entre ellos; a continuación, utiliza la locución “no es por nada”, que atenúa la crítica; finalmente, apela a la ironía con el uso del diminutivo “un poquito larga”, por el oxímoron formulado. El tono coloquial e irónico de esta intervención genera la respuesta de VF en 2, quien solamente señala “mal”, una forma discursiva propia del uso lingüístico adolescente, con la que VF señala la coincidencia con FB, aunque finalmente estas opiniones no generan efectos en el desarrollo de la escritura.

Por otro lado, en el intercambio #VivirJuntos leemos un desacuerdo entre dos participantes del grupo acerca de cómo se estaba desencadenando la historia y cómo eran las acciones de los personajes. En su intervención, VF expresa una crítica negativa hacia una decisión tomada por el grupo: los protagonistas seguirían compartiendo una vivienda a pesar de su separación temporaria. Para preservar la imagen positiva de los interlocutores, VF recurre a una expresión de modalidad epistémica (“me parece que”) que le permite presentar la crítica negativa como una opinión personal y no como una aserción definitiva o una imposición. Así matizada, preserva la imagen positiva de los compañeros y la suya propia, ya que no solamente hace una crítica negativa, sino que elabora una propuesta alternativa. A continuación, en 2, OA produce una interjección coloquial propia de la oralidad (“mmm”) con la que manifiesta sus dudas respecto de la propuesta de VF y refuerza la dimensión polémica de este intercambio, a pesar de que cede en sus posturas con dos formas conversacionales (“ok” y “dale”) para lograr el consenso.

Por último, en el caso 4°T la mayoría de los intercambios para resolver desacuerdos surgen a partir de las respuestas de GA a sugerencias realizadas por AT⁷; en general, GA introduce

7 Google Drive permite introducir sugerencias sobre las que otros participantes deberán tomar una decisión.

intervenciones cuando debía explicar el rechazo de una sugerencia y para esto expresa sus opiniones contrarias a las propuestas de AT. El uso de un turno de habla para justificar el rechazo de una sugerencia constituye una actividad de imagen, en tanto la plataforma Google Drive también habilita al rechazo de las sugerencias sin que medie ninguna explicación; por lo tanto, consideramos la inclusión de una intervención explicativa como una estrategia de atenuación del rechazo.

INTERCAMBIO 4°T: #MeGustaMás

1. AT: (Sugerencia. Añadir “sea”)
2. GA: me gusta más estadísticamente válido
3. GA: (Sugerencia rechazada)

INTERCAMBIO 4°T: #PorLoTanto

1. AT: (Sugerencia. Eliminar “por lo tanto”)
2. GA: esto es consecuencia de lo anterior, el análisis funcionalista que hizo lavandera
3. GA: (Sugerencia rechazada)

El intercambio #MeGustaMás se produce porque AT sugiere la paráfrasis de una oración en el trabajo (1) pero GA rechaza esa sugerencia (3), pero antes introduce una intervención en la que explica su decisión (2). En 2, GA señala una preferencia por otra expresión, a través de la modalidad apreciativa indica que prefiere la opción anterior, de este modo GA presenta la crítica en relación con las percepciones personales y sus preferencias. Esta justificación, que es de carácter personal, abierta y directa, no tiene estrategias mitigadoras que protejan la imagen positiva de AT, lo que puede relacionarse con que la crítica no llega a adquirir una dimensión negativa, en tanto GA no juzga abiertamente lo propuesto por AT, sino que manifiesta sus propios deseos. Esto, a su vez, resulta amenazante para la imagen positiva de GA, que se presenta a través de esta justificación como la persona que decide y que antepone sus deseos y preferencias a las de los otros integrantes.

En el intercambio #PorLoTanto, hallamos una estructura similar: sugerencia de AT (1), justificación de GA (2) y el rechazo (3) sobre un conector utilizado en el texto. A diferencia del intercambio anterior, esta vez GA interpone un argumento vinculado con el saber lingüístico para sustentar su crítica y elabora una declaración abierta sobre la inadecuación del conector utilizado para expresar la relación de causa y consecuencia entre los párrafos. En este intercambio, la crítica negativa es expresada de manera directa, sin estrategias de mitigación que protejan la imagen positiva de AT y, por eso, se genera una amenaza hacia la propia imagen positiva de GA al presentarse como autoritaria frente a sus compañeros.

Los datos analizados en esta primera sección nos permitieron observar que en los desacuerdos por diferencias de opiniones hay particularidades según los casos estudiados: mientras que en los casos 3°S y 4°S las participantes recurren a numerosas estrategias para preservar las imágenes positivas de sus compañeros y las suyas propias, en el caso 4°T las críticas son

expresadas de un modo más directo y prácticamente sin estrategias de cortesía, lo que no contribuye al cuidado de las imágenes sociales de los participantes.

A partir del análisis podemos pensar en la influencia del nivel escolar y del tipo de consigna en la manera en que se resuelven los desacuerdos y se protegen [o no] las imágenes positivas de los participantes. Dado que en los grupos de nivel secundario (3°S y 4°S) los desacuerdos surgen en relación con los aspectos más creativos del trabajo (elección de colores y personajes en 3°S, el avance de la historia en 4°S) y en el grupo de terciario, en cambio, estos desacuerdos se vinculan con la precisión de las expresiones lingüísticas utilizadas, podemos decir que entre los grupos de secundario se protegen más las imágenes positivas porque es un modo de preservar sus imágenes en cuanto a su creatividad y respetar su manera de trabajar en la consigna. Por el contrario, en el caso 4°T, como lo que está en juego es la precisión de las expresiones al trabajo y su adecuación pretendida al discurso académico-científico, el foco no está puesto en la preservación de las imágenes positivas de los compañeros, sino en la consecución de los propios objetivos en las tareas.

5.2. Limitar la imposición: en defensa de la cara negativa

Un acto es potencialmente amenazante para la imagen negativa de un sujeto cuando implica la realización de una actividad que puede estar fuera de su voluntad, como las órdenes y los pedidos. En la escritura digital y colaborativa los participantes suelen comunicarse para organizar la tarea de escribir, realizar pedidos y hacer sugerencias y, para esto, pueden poner en juego estrategias y recursos que preserven las imágenes negativas de sus compañeros.

En el caso 3°S los estudiantes recurren a actos de habla indirectos para sugerir acciones futuras o hacer pedidos en las tareas, de esta manera no invaden el espacio personal de sus compañeros y limitan su coacción sobre ellos.

INTERCAMBIO 3°S: #Rejo

1. JB: (Texto seleccionado "d.") Meli, los colores de las letras los pusiste vos?
2. MT: Si, por?
3. JB: porque al principio lo miré de reajo y el color no se distingue mucho. Yo lo podría un poco más oscuro.
4. JB: [Marcado como resuelto]

INTERCAMBIO 3°S: #Patoruzú

1. MT: (Texto seleccionado "Investigar") chicas en el punto 5, como sería un personaje para todas o cada una elige uno?? estaría bueno patoruzu
2. JB: creo que es solo uno

El intercambio #Rejo se produce porque JB está en desacuerdo con el color de la tipografía elegido por MT y busca que ella lo modifique, pero intenta preservar las imágenes sociales

implicadas. En 1 JB comienza el intercambio de una manera indirecta, preguntándole a MT si ella había modificado el color de la letra en las consignas. A pesar de la estrategia de indirectación, en 2 MT interpreta que hay información implicada en esa pregunta; por eso, además de responder afirmativamente, consulta el motivo de JB. Es recién en 3 cuando JB elabora su crítica y realiza una propuesta alternativa con un pedido. Como la solicitud puede resultar un acto amenazante para la imagen negativa de MT, JB emplea una estrategia de cortesía: elabora un pedido indirecto a través de una oración enunciativa. Si bien MT no responde en el intercambio, cambia el color de la tipografía; en este sentido podemos interpretar la falta de respuesta como una *acción silenciosa* (Saville-Troike, 2003), en el sentido que MT con sus acciones da cuenta de haber entendido y registrado el pedido indirecto de JB porque lo pone en práctica, pero elige no responderlo de forma lingüística. Ese silencio puede entenderse, entonces, como una estrategia de descortesía que revela el carácter polémico y disidente del intercambio, pero que revela la voluntad de no profundizar el desacuerdo y, así, ceder ante la postura de JB y resolver el conflicto.

En el intercambio #Patoruzú se expresa un desacuerdo entre MT y JB respecto del personaje elegido: en 1 MT elabora una propuesta, pero de forma atenuada, ya que en primer lugar formula una pregunta a sus compañeras acerca de cómo resolver la consigna y brinda dos posibilidades de interpretación, antes de formular específicamente su proposición. Como puede resultar amenazante para las imágenes negativas de las compañeras, es mitigado por MT, quien elige formularlo con una frase condicional e impersonal con un compromiso enunciativo débil. En el siguiente turno, JB elige responder únicamente la pregunta de MT y no su propuesta; de esta manera produce un acto silencioso, en el que elige no formular ninguna opinión o respuesta sobre la propuesta de MT, sino dejar inconclusa la tensión polémica en el intercambio para prevenir posibles conflictos.

En el caso 4°S los desacuerdos por sugerencias y pedidos se producen respecto de la organización del trabajo, y allí vemos algunas estrategias discursivas por parte de los participantes que buscan conseguir sus objetivos.

INTERCAMBIO 4°S: #Comentarios

1. RV: Mariana? Y Roberto ahre no emmm sara me gusta y lucas
2. FB: (Texto seleccionado "Mariana") Chicas, ahí no van los comentarios
3. VF: perdonn
4. SS: Si tenemos que empezar como dijo fran
5. OA: [Marcado como resuelto]

INTERCAMBIO 4°S: #Insisto

1. FB: (Texto seleccionado "Cuand") Eu, insisto, se está alargando mucho

En el intercambio #Comentarios leemos dos series de desacuerdos: una en relación con el argumento del guion y los nombres de los personajes, y otra en relación con los espacios de la

plataforma Google Drive para escribir y para hacer los comentarios. El intercambio comienza en 1 con la intervención de RV, quien toma la palabra para proponer nombres posibles para los personajes. Como dijimos, las propuestas pueden resultar amenazantes para las imágenes negativas de los compañeros, al sentirse frente a la imposición de aceptarla o rechazarla; por eso RV elabora su propuesta utilizando una serie de estrategias que atenúen el compromiso enunciativo y el grado de imposición sobre los demás: hace una sugerencia indirecta a través de una pregunta, formula una sugerencia irónica detectada por la forma discursiva adolescente “ahre”⁸ y formula otra propuesta a partir de la expresión de sus gustos personales sobre los nombres para los personajes. En los intercambios siguientes, las propuestas de RV no son contestadas, ya que la intervención es respondida en 2 por FB, quien toma la palabra para dar una indicación sobre el uso de los espacios de escritura en Google Drive. A pesar de que se trata de un acto amenazante para las imágenes positivas y negativas de los compañeros, porque hace una crítica encubierta a la vez que determina un curso de acción a seguir, FB no apela a estrategias de atenuación, por el contrario, expresa un enunciado en modalidad asertiva sin atenuantes. Tras esto, en 3, VF realiza un pedido de disculpas que puede leerse en clave irónica, por la duplicación de la “n” como una forma de intensificar la pronunciación reproducida en la escritura. De este modo, VF interviene para disminuir el grado de conflictividad que podría generar un comentario negativo y crítico como el de FB. En el siguiente turno, 4, SS produce una intervención que retoma el tema del intercambio y hace una propuesta a partir del recurso a la modalidad exhortativa y a la primera persona del plural que limita el efecto sobre la imagen negativa de los compañeros, pero busca comprometerlos en el inicio de la producción textual.

En el intercambio #Insisto, FB reformula la crítica de #UnPoquitoLargo que no había tenido efectos. En este comentario, vuelve a realizar una crítica que es, además, potencialmente amenazadora pues busca intervenir y limitar la escritura de los demás. En esta intervención, FB no utiliza estrategias de la cortesía; de hecho, cambia la forma de interpelar a sus compañeros: en vez de escribir “gente”, utiliza “eu”, una interjección vocativa de carácter oral para llamar su atención pero de forma menos amable⁹. Asimismo, el verbo “insistir” aclara el valor pragmático de su intervención, refiriéndose a la anterior que no había surtido efecto y, finalmente, hace la crítica de un modo más directo a través de una declaración, sin estrategias mitigadoras ni diminutivos. Este comentario no tuvo respuesta por parte de sus compañeros ni surtió el efecto deseado, ya que la historia desarrollada en el guion no fue acotada ni resumida de ninguna manera. La falta de respuesta por parte de los compañeros puede ser leída como una acción silenciosa; si bien el silencio es una estrategia de descortesía, allí también

8 Ver Kornfeld y Kugel (2013).

9 Acerca de las invocaciones en interacciones digitales se puede consultar Cantamutto y Vela Delfa (2018).

se puede leer la voluntad de no profundizar el desacuerdo, no ceder ante la postura de FB y dejar el conflicto inconcluso.

En el caso 4^oT, en los desacuerdos sobre acciones a realizar, los estudiantes emplean algunas estrategias que buscan atenuar o mitigar el peso que una sugerencia o pedido pueden tener sobre la imagen negativa de los compañeros.

INTERCAMBIO 4^oT: #Hablantes

1. AT: (Sugerencia. Sustituir “empleamos” por “emplean”)
2. GA: creo que la 1ra del plural es academica y nos situa como halbantes
3. GA: (Sugerencia aceptada)

INTERCAMBIO 4^oT: #Figuración

1. AT: (Sugerencia. Sustituir “figuración” por “reflexión”)
2. GA: reflexión a situarse no va, busquemos otra si figuración te parece mal, a mi me resulta apropiada
3. GA: (Sugerencia rechazada)

El intercambio #Hablantes se produce por un desacuerdo sobre la manera en la que debían referirse a los hablantes de español en el trabajo práctico: si era más adecuada la primera persona o la tercera. Como se ve, ante la sugerencia de AT, GA propone seguir utilizando la primera persona y sustenta su opinión en conocimientos propios de la disciplina lingüística y una estrategia de mitigación: una expresión de modalidad epistémica (“creo que”) que le permite presentar su enunciación como una creencia personal y no como un hecho. Finalmente, ante el silencio de AT, GA acepta la sugerencia.

El intercambio #Figuración también se produce por un desacuerdo en relación con una expresión propuesta por AT. Frente a tal sugerencia, en 1, GA formula una crítica directa sin atenuantes y, a continuación, formula un pedido directo para resolver el desacuerdo: GA le pide a AT buscar una tercera expresión que supere la dicotomía. Este acto que podría resultar amenazante para la imagen de AT es atenuado por la utilización de una frase condicional cuya prótasis da cuenta del deseo del compañero y la apódosis hace una propuesta de trabajo conjunto a través de la modalidad exhortativa y la primera persona del plural; de esa manera configura un espacio de colaboración que puede ser superador de las diferencias. Sin embargo, a pesar de dicha propuesta, finalmente argumenta en favor de su primera opción con una expresión apreciativa (“me resulta apropiada”), que, si bien no obtura la posibilidad de un cambio futuro, refuerza la dimensión polémica del intercambio.

Los datos hallados en esta segunda sección también revelan diferencias respecto del cuidado en las imágenes sociales entre los casos estudiados. En el caso de 3^oS vimos que las participantes recurren a la formulación de preguntas y expresiones condicionales para hacer sugerencias; en cambio, en los casos 4^oS y 4^oT los estudiantes expresan sus opiniones y su-

gerencias de un modo más directo y con menos atenuantes. En los tres casos es común que estos intercambios queden sin respuesta y propusimos que se trata de actos silenciosos en los que los participantes no elaboran respuestas para evitar profundizar los conflictos en el grupo de trabajo.

Como señalamos en la sección anterior, puede trazarse una relación que vincule las formas en las que los estudiantes intentan proteger las imágenes negativas de sus compañeros con su nivel escolar y con el tipo de consignas desarrolladas. Dado que los pedidos y sugerencias de los casos de nivel secundario se hacen en relación con aspectos “más libres” del trabajo (como la tipografía y la selección de personajes en el caso 3°S, el avance de la historia y los espacios de intercambio en el caso 4°S), los intercambios recurren a formas de mitigación que cuidan las imágenes negativas de los compañeros en función de no comprometerlos con aspectos que, tal vez, no se perciban como fundamentales para la corrección y/o adecuación del trabajo, a pesar de que resulten importantes para ser discutidos. En cambio, en el caso 4°T, nuevamente observamos que se apela a menos recursos de atenuación discursiva, lo que nos puede estar señalando que entre estos estudiantes es más importante conseguir los objetivos de adecuación de expresiones lingüísticas y discursivas en términos de precisión conceptual en un trabajo de tipo académico que preservar las imágenes negativas de los compañeros.

6. Discusión: cortesía e interacción en la escritura digital y colaborativa

En el apartado anterior analizamos cómo interactúan los participantes cuando surgen desacuerdos durante la escritura digital y colaborativa y dimos cuenta del uso de diferentes estrategias lingüísticas y discursivas para preservar las imágenes sociales de los participantes y también registramos actos amenazantes realizados de forma directa.

A modo de resumen, podemos decir que en el caso 3°S los estudiantes apelan a diversos recursos lingüísticos que les permiten cuidar las imágenes positivas y negativas propias y de los otros participantes, mientras que en el caso 4°S, junto con estrategias de la cortesía verbal, encontramos formas más directas para expresar las críticas y los pedidos, junto con el recurso a ironías y expresiones propias de los usos lingüísticos adolescentes. En el caso 4°T los estudiantes apelan a diversas estrategias para limitar la conflictividad y cuidar las imágenes personales, aunque también se producen formulaciones directas y sin atenuantes para expresar las críticas y hacer pedidos.

Los resultados hallados son coincidentes con los descriptos por Bonito y Sanders (2002) acerca de cómo los estudiantes en las tareas de escritura colaborativa buscan resolver los conflictos que pueden surgir entre los participantes. Asimismo, los resultados concuerdan con lo propuesto por Ferrari y Bassa (2017), quienes postulan que los estudiantes en las actividades de escritura digital y colaborativa movilizan diversos recursos relacionados con la modalización y la evaluación. Las observaciones realizadas en este artículo nos permiten afirmar que

los estudiantes movilizan distintos recursos lingüísticos y discursivos en sus interacciones en la escritura digital y colaborativa; específicamente hallamos que recurren a estrategias de la cortesía para atenuar sus dichos, resolver desacuerdos, prevenir conflictos y lograr consenso en el proceso de escritura grupal.

Por otra parte, la observación de patrones diferenciados entre los casos analizados nos permite proponer que los estudiantes, de acuerdo a sus objetivos, llevan adelante diversas actividades de imagen, mediante las cuales afectan las imágenes de los compañeros y las suyas propias de acuerdo con las relaciones sociales y grupales de las que participan. Los resultados en este sentido pueden ser interpretados a la luz de las propuestas de Olinger (2011) y Gille (2012) presentadas anteriormente. Como ya dijimos Olinger entiende que en las interacciones durante la escritura colaborativa se activan ciertas formas de construcción de la identidad personal y grupal. A su vez, Gille sostiene que los universitarios no conceptualizan los desacuerdos como problemas sino como medios para lograr un objetivo. Siguiendo esas ideas, propondremos que las diferencias en las interacciones entre los estudiantes tienen que ver con los aspectos de la identidad grupal que están en juego y cómo se están negociando los lazos de solidaridad. Particularmente propondremos que los resultados que registramos en los grupos de secundaria (casos 3°S y 4°S) se deben a que no solamente se está negociando la resolución del trabajo de escritura colaborativa, sino que en la negociación interpersonal está en juego cómo los participantes posicionan sus identidades en el grupo del cual están participando y cómo son los lazos entre ellos. Las expresiones modalizadas, las mitigaciones, los actos de habla indirectos y el recurso a expresiones irónicas y coloquiales propias de los códigos adolescentes compartidos revelan que el cuidado de las imágenes sociales está en función de la constitución de una identidad grupal caracterizada por los vínculos de amistad y familiaridad entre pares, e identidades individuales que priorizan esos vínculos. Por el contrario, en el caso 4°T, si bien hallamos algunas mitigaciones y estrategias de la cortesía, también registramos expresiones de carácter directo y abierto sin atenuantes. Esto nos podría indicar que los participantes no ponen en el centro de las interacciones los lazos de amistad, compañerismo y solidaridad interpersonales, sino que están más preocupados por resolver los desacuerdos surgidos en escritura digital y colaborativa y, por lo tanto, abonan a la constitución de una identidad grupal de un equipo concentrado en la resolución de una tarea y de identidades personales que priorizan defender sus puntos de vista a fin de lograr un buen resultado en la escritura y no conceptualizan estos conflictos discursivos como problemáticos.

Por otro lado, podemos proponer un vínculo entre las diferencias observadas en cuanto a la preservación [o no] de las imágenes positivas y negativas y las consignas que están desarrollando en los trabajos. Entendemos que esto puede deberse al compromiso que los estudiantes sienten respecto de sus producciones escritas y de sus ideas. En este sentido, actividades y consignas que son de carácter más abierto, como las que generan desacuerdos en los casos 3°S y 4°S, les permiten a los estudiantes poner en juego su creatividad y apelar a sus gustos y opiniones y, por lo tanto, surgen desacuerdos entre ellos. Frente a la posibilidad de conflictos,

los estudiantes apelan a estrategias para preservar las imágenes positivas y negativas de sus compañeros. Incluso cuando optan por formulaciones más directas de sus opiniones y pedidos, recurren a expresiones humorísticas o propias de los códigos adolescentes para atenuar sus dichos. En cambio, entre los estudiantes de 4ºT, que están desarrollando un trabajo de tipo académico relacionado con el discurso científico de la lingüística, los desacuerdos que surgen están relacionados con la precisión terminológica y conceptual en el trabajo elaborado, un aspecto crucial ya que les permite mostrar cierto dominio de los saberes específicos del campo (Godoy, en prensa). Los estudiantes del caso 4ºT, entonces, manifiestan posturas más fuertes sobre cómo se deben resolver los desacuerdos, y no apelan a tantas estrategias de mitigación para preservar las imágenes positivas y negativas de sus compañeros, ante las críticas y propuestas concretas que formulan.

7. Conclusiones

En este artículo investigamos los desacuerdos surgidos en la escritura digital y colaborativa entre estudiantes de nivel secundario y superior. Con el presupuesto de que los medios digitales, al favorecer la comunicación en las actividades de escritura grupal, permiten que los estudiantes negocien aspectos problemáticos y avancen en la construcción de acuerdos y consensos, nos detuvimos específicamente en los recursos lingüísticos y discursivos que ponen en funcionamiento en relación con el cuidado (mayor o menor) de las imágenes sociales en juego. A partir de lo presentado en las páginas anteriores podemos hacer una serie de observaciones a modo de cierre del artículo.

En primer lugar, debemos señalar que un estudio de casos múltiples como el realizado es pertinente para el análisis de las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos utilizados por los estudiantes en las interacciones con dispositivos digitales, ya que permite poner el foco en una serie limitada de datos particulares y realizar un análisis detenido de dichos intercambios. En este sentido, el trabajo resulta una contribución para los estudios sobre los procesos de escritura digital colaborativa y las interacciones con tecnologías.

En segundo lugar, pudimos ver que, ante los desacuerdos que surgen en la resolución de la actividad de escritura grupal, los participantes desarrollan interacciones que buscan resolverlos; allí señalan sus opiniones, argumentan en favor de sus puntos de vista y reconocen las posturas disidentes con una tendencia general hacia la solución y el consenso grupal. En estos intercambios, los participantes recurren a diversos recursos y estrategias de la cortesía verbal que les permiten preservar las imágenes sociales de los compañeros y las suyas propias, al atenuar las críticas y limitar la imposición de los pedidos.

En tercer lugar, observamos una diferenciación entre los casos analizados que relacionamos con los niveles educativos de los estudiantes y con la consigna de trabajo. Por un lado, señalamos que, mientras los de nivel secundario emplean mayor variedad de estrategias de la

cortesía verbal junto con expresiones irónicas y propias del código adolescente, los de nivel superior en sus intercambios argumentan sus posturas y, si bien utilizan algunas estrategias de la cortesía verbal para preservar las imágenes personales de los compañeros (y las propias), existen formulaciones más directas y con menos atenuantes. Esto nos permitió postular la existencia de agendas diferenciadas en cuanto a los intereses estratégicos de los grupos: propusimos específicamente que los grupos de nivel secundario manifiestan una preocupación mayor por la configuración de una identidad grupal vinculada con los lazos de amistad y compañerismo, mientras que el grupo de nivel superior manifiesta una preocupación mayor por resolver los conflictos y la tarea de escritura.

Asimismo, propusimos una relación con los tipos textuales de las consignas desarrolladas. Así, señalamos que aquellos trabajos que implican una dimensión personal de elaboración del conocimiento y de los materiales textuales generan más instancias de discusión y de conflictividad, porque los estudiantes toman posturas más fuertes para defender sus ideas y oponerse a las de sus compañeros. En cambio, un trabajo que, en cierta medida, implica la reproducción y/o reformulación de información no genera posturas personales tan firmes.

Concluimos, entonces, que la escritura digital y colaborativa, entendida como una práctica social y situada, modelada por las potencialidades (y restricciones) de los dispositivos tecnológicos, a la vez que por el proceso dialógico que se establece entre los sujetos escritores, requiere para su desarrollo de negociaciones interpersonales en las que los participantes interactúan de acuerdo a sus objetivos, intereses y conocimientos en el marco de relaciones sociales y grupales específicas y buscan preservar las imágenes sociales involucradas a la vez que reconfigurar las identidades personales y grupales en el interior de los equipos de trabajo.

8. Agradecimientos

Agradezco a los evaluadores de este artículo, ya que sus lecturas minuciosas y críticas me permitieron mejorar mi trabajo. Asimismo, mi agradecimiento al Dr. Juan Eduardo Bonnin por sus oportunos comentarios sobre estas páginas.

9. Bibliografía citada

ÁLVAREZ, Guadalupe, y Lorena BASSA, 2016: "Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo", *Exlibris* 5, 242-247.

ÁLVAREZ, Ibis, Anna ESPASA y Teresa GUASCH, 2012: "The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment", *Studies in Higher Education* 37 (4), 387-400.

BARILE, Ami, y Francis DURSO, 2002: "Computer-mediated communication in collaborative writing", *Computers in Human Behavior* 18 (2), 173-190.

BARTON, David, y Carmen LEE, 2013: *Language online. Investigating Digital Texts and Practices*, Londres / Nueva York: Routledge.

BRIZ, Antonio, y Marta ALBELDA, 2013: "Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués: La base de un proyecto en común (ES. POR. ATENUACIÓN)", *Onomázein* 28, 288-319.

BONITO, Joseph, y Robert SANDERS, 2002: "Speakers' footing in a collaborative writing task: A resource for addressing disagreement while avoiding conflict", *Research on Language and Social Interaction* 35 (4), 481-514.

BROWN, Penelope, y Stephen LEVINSON, 1987: *Studies in interactional sociolinguistics, 4. Politeness: Some universals in language usage*, Nueva York: Cambridge University Press.

BUSTOS SÁNCHEZ, Alfonso, 2009: "Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 12 (2), 35-55.

CANTAMUTTO, Lucía, y Cristina VELA DELFA, 2018: "Fórmulas de tratamiento en la mensajería instantánea: mecanismos de apelación en las conversaciones escritas de dos variedades de español", *Onomázein*, número especial IV, 142-160.

CANO, Fernanda, 2010: "Leer y escribir con tecnologías digitales" en Andrea BRITO (dir.): *Lectura, escritura y educación*, Rosario: Homo Sapiens, 83-119.

CASSANY, Daniel, 2012: *En_línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona: Anagrama.

CASSANY, Daniel, 2003: "La escritura electrónica", *Cultura y educación* 15 (3), 239-251.

CORDÓN GARCÍA, José, y Olivia JARVIO FERNÁNDEZ, 2015: "¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?", *Revista Interamericana de Bibliotecología* 38 (2), 137-145.

CRYSTAL, David, 2006: *Language and the Internet*, 2.^a ed., Cambridge: Cambridge United Press.

DAVOLI, Paolo, Matteo MONARI y Kerstin EKLUNDH, 2009: "Peer activities on Web-learning platforms—Impact on collaborative writing and usability issues", *Education and Information Technologies* 14 (3), 229-254.

DEVOS, Danielle, Elyse EIDMAN-AADAHL y Troy HICKS, 2010: *Because digital writing matters: Improving student writing in online and multimedia environments*, San Francisco: John Wiley & Sons.

ERKENS, Gijsbert, JOS JASPERS, Maikee PRANGSMA y Gellof KANSELAAR, 2005: "Coordination processes in computer supported collaborative writing", *Computers in Human Behavior* 21 (3), 463-486.

FERRARI, Laura, y Lorena BASSA, 2017: "Escritura colaborativa y actividad metalingüística", *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* 4 (8), 121-142.

FERREIRO, Emilia, 2006: "Nuevas Tecnologías y Escritura", *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile* 30, 46-53.

GEE, James Paul, 2015: *Literacy and education*, London / New York: Routledge.

GILLE, Johan, 2012: "«Va a ser de dos palabras nomás». El desacuerdo como un recurso en los trabajos en grupo", *Onomázein* 25, 261-285.

GODOY, Lucía, 2019: "Posicionamientos enunciativos en la escritura digital y colaborativa en entornos educativos", *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* 6 (12), 212-232.

HERNÁNDEZ FLORES, Nieves, 2013: "Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa", *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics* 1 (2), 175-198.

JANSSEN, Jeroen, Gijsbert ERKENS, Paul KIRSCHNER y Gellof KANSELAAR, 2012: "Task-related and social regulation during online collaborative learning", *Metacognition and Learning* 7 (1), 25-43.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1986: *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires: Hachette.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1990: *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*, París: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1995: "La construction de la relation interpersonnelle: quelques remarques sur cette dimension du dialogue", *Cahiers de linguistique française* 16, 69-87.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1996: *La conversation*, Paris: Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 2005: *Le discours en interaction*, París: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 2014: "(Im) politesse et gestion des faces dans deux types de situations communicatives: petits commerces et débats électoraux", *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics* 8 (2), 293-326.

KORNFELD, Laura, e Inés KUGEL, 2013: "Un afijo re loco" en Ángela DI TULLIO (coord.): *El español de la Argentina. Estudios gramaticales*, Buenos Aires: EUDEBA, 13-33.

- LEECH, Geoffrey, 1983: *Principles of pragmatics*, Londres / Nueva York: Longman.
- LEVIS, Diego, 2006: “‘Hablar’ con el Teclado. El habla escrita del chat (y de otros mensajes escritos con computadoras y celulares)”, *Revista Razón y Palabra* 53.
- LOWRY, Paul, Aaron CURTIS y Michelle LOWRY, 2004: “Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice”, *The Journal of Business Communication* 41 (1), 66-99.
- MAGADÁN, Cecilia, 2013: *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*, Buenos Aires: Cengage Learning.
- NEIMAN, Guillermo, y Germán QUARANTA, 2006: “Los estudios de caso en la investigación sociológica” en Irene VASILACHIS DE GIALDINO (coord.): *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa: Barcelona, 213-237.
- OLINGER, Andrea, 2011: “Constructing identities through ‘discourse’: Stance and interaction in collaborative college writing”, *Linguistics and Education* 22 (3), 273-286.
- PASSIG, David, y Gali SCHWARTZ, 2007: “Collaborative writing: Online versus frontal”, *International Journal on E-Learning* 6 (3), 395-412.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel, 2003: *La etnografía de la comunicación*, 3.^{ra} edición, Buenos Aires: Prometeo Libros [edición en castellano 2005].
- TABACHNIK, Silvia, 2012: *Lenguaje y juegos de escritura en la red: una incursión por las comunidades virtuales*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- VALENTE, Elena, 2016: “El empleo de TIC en la escritura conjunta en el ámbito académico”, *Exlibris* 5, 248-250.
- VERA, Yalena, 2014: “Ciberatenuación en Venezuela: interacción entre profesores y estudiantes universitarios a través de correos electrónicos”, *Onomázein* 30, 1-17.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene, 2006: “La investigación cualitativa” en Irene VASILACHIS DE GIALDINO (coord.): *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa, 23-63.