

PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA: INNOVACIÓN DIDÁCTICA PARA SU DESARROLLO CON HERRAMIENTA COLABORATIVA WEB 2.0

WRITTEN PRODUCTION OF ARGUMENTATIVE TEXTS IN ENGLISH AS
A SECOND LANGUAGE: TEACHING INNOVATION FOR DEVELOPING
WRITING SKILLS WITH A COLLABORATIVE WEB 2.0 TOOL

LUCÍA UBILLA ROSALES*, LILIAN GÓMEZ ÁLVAREZ**

Resumen

La secuencia didáctica presentada en este artículo constituye una innovación al servicio de docentes que deseen desarrollar redacción colaborativa en inglés como segunda lengua (L2) a través de una herramienta de redacción colaborativa en modalidad semipresencial, basándose tanto en principios teóricos como en evidencia empírica. Se concluye que es posible aplicar al diseño de tareas CALL no solo principios cognitivos del desarrollo de las habilidades lingüísticas sino también principios socioculturales de la teoría de adquisición de segundas lenguas, que permiten potenciar el desarrollo de la L2, centrarse en el estudiante, focalizarse en el significado, diseñar tareas auténticas, impactar positivamente el proceso de escritura y el producto de este. Finalmente se describen aspectos de diseño, implementación y evaluación de la secuencia didáctica y se discuten observaciones sobre su desarrollo y aplicación.

Palabras clave: Producción escrita en L2, aprendizaje basado en tareas, aprendizaje colaborativo, modalidad semipresencial, *Google Drive*.

* Dra. (c) en Lingüística, Universidad de Concepción, Becaria Programa MCE Educación Superior, Universidad Católica de Temuco. E-mail: lubilla@uct.cl

** PhD en Ciencias Humanas y Liderazgo, University of Nebraska-Lincoln (EE.UU.), Universidad de Concepción. E-mail: ligomez@udec.cl

Abstract

The didactic sequence presented in this article is an innovation for teachers who wish to develop collaborative writing of argumentative texts in English as a second language (L2) with the use of a collaborative writing tool in a blended format, based on both theoretical principles and empirical evidence. It is possible to apply both cognitive and sociocultural principles of second language acquisition to the design of CALL sequences aimed at developing language skills. The result is higher development of the L2, focus on the student, focus on meaning, authentic tasks, and positive impact on the writing process and on the writing product. Some design, implementation and evaluation aspects of the didactic sequence are described and some comments on its development and application are discussed.

Keywords: L2 writing, task-based learning, collaborative learning, blended learning, Google Drive.

1. Introducción

EN LA FORMACIÓN de profesores de inglés, el desarrollo y la evaluación de la competencia comunicativa en una segunda lengua (en adelante L2) son fundamentales. En ese contexto, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (2001) se ha posicionado como referente mundial. Se reconoce también que las habilidades productivas, particularmente la expresión escrita, son más complejas de desarrollar que las receptivas, debido a variados factores: el lector, la situación comunicativa, el propósito de quien escribe, y el desarrollo de las ideas (Cassany, 1999).

Aunque con anterioridad habría sido difícil imaginar a dos estudiantes de L2 colaborando para producir un documento en coautoría, y contribuir mutuamente al desarrollo de sus habilidades, hoy el trabajo colaborativo tiene más aceptación. Esto es debido a que el trabajo colaborativo: 1) favorece el logro de metas en común; 2) mejora la interacción y autoestima; 3) disminuye la ansiedad asociada al trabajo individual, y 4) estimula las habilidades sociales, al desarrollar un sentido de cooperación y comunidad (Johnson y Johnson, 1999; Raimes, 1998; Reid y Powers, 1993; Rollinson, 2005).

Por otro lado, numerosas investigaciones (Blake, 2000; Pellettieri,

2000) demuestran que los ambientes tecnológicos favorecen el desarrollo de habilidades lingüísticas, dado que pueden proveer de entornos motivadores que facilitan el acceso a un *input* auténtico, posibilitando la interacción y negociación del significado en la comunicación sincrónica o asíncrona. Investigaciones recientes (Chu y Kennedy 2011; Brodahl, Hadjerrouit y Kristian, 2011; Kessler, Bikowski, y Boggs, 2012) indican que, gracias a la utilización de una metodología de trabajo colaborativo, apoyada por la tecnología, los estudiantes perciben mayor valoración de sus contribuciones, mejorando además la calidad del producto. Aunque son bastantes las herramientas basadas en el trabajo colaborativo mediante tecnologías de la comunicación web 2.0 (por ejemplo, *Google Drive*), se necesitan más estudios sobre escritura colaborativa utilizando estos medios.

Con todo lo anterior, este trabajo presenta una secuencia didáctica para desarrollar la expresión escrita de textos argumentativos en estudiantes de inglés de nivel B2 (avanzado) según el MCER, en modalidad semipresencial, utilizando la herramienta de redacción colaborativa *Google Drive* y un blog.

2. Marco conceptual

2.1. Competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa acuñado por Hymes (1972) y Jakobson (1960) engloba tanto el conocimiento de las reglas gramaticales como el uso apropiado de una lengua en un contexto dado, incorporando aspectos socioculturales e identificando la actuación con la imperfección. Para Canale y Swain (1980), existen cuatro tipos de subcompetencias comunicativas: gramatical, sociolingüística, estratégica, discursiva. El modelo de Bachman (1990), por su parte, incluye dos elementos: competencia lingüística y competencia estratégica; a su vez, plantea que la competencia pragmática es un componente principal de la competencia comunicativa, que se coordina con la gramatical y textual e interactúa con la competencia organizadora (Usó-Juan y Martínez-Flor, 2008).

Estos modelos han servido de base al MCER (2001) para definir los componentes de la competencia comunicativa, a saber: lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. Cada uno, a su vez, incluye conocimientos, destrezas y habilidades. Así, la competencia lingüística comprende conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; la sociolingüística incluye condiciones socioculturales del uso de la lengua; y la pragmática rige el uso funcional de los recursos lingüísticos, tomando como base determinados escenarios de intercambio comunicativo.

La secuencia didáctica elaborada en este trabajo adopta un enfoque integrado del desarrollo de la competencia comunicativa, con énfasis en la expresión escrita, entendida como la destreza comunicativa que emplea el canal escrito y que hace un uso expresivo de la lengua (MCER, 2001).

2.2. Expresión escrita

Escribir es una tarea compleja que permite el desarrollo de otras capacidades intelectuales, como análisis y razonamiento lógico, y constituye un instrumento de reflexión mediante el cual se desarrolla el proceso de crecimiento humano e influencia en la sociedad (Cassany, 1999). Indudablemente, existen diferencias entre escribir en la lengua materna (en adelante L1) y en L2, en términos lingüísticos, retóricos y estratégicos (Silva, 1993). Sin embargo, ciertos principios básicos son característicos de la expresión escrita, convirtiéndola en un proceso complejo donde tienen lugar varios subprocesos de manera recursiva. Entre los modelos de proceso, destacan los de: Flower y Hayes (1981); Bereiter y Scardamalia (1987); Grabe y Kaplan (1996). Estos tres modelos coinciden en la importancia de quien escribe y los factores que influyen en el proceso.

Flower y Hayes (1981) se centran en el sujeto que escribe y sus procesos mentales; este se guía por ciertas metas que alcanza a medida que ejecuta procesos de planificación, redacción y revisión de forma recursiva, al reelaborar las ideas. Tres elementos conforman este modelo: (a) las condiciones externas de la tarea son elementos que rodean

a quien escribe, tales como el problema retórico y el texto escrito; (b) la memoria de largo plazo almacena los conocimientos sobre el tema, la audiencia y las estructuras lingüísticas; y (c) los procesos de escritura (planificación, redacción y revisión) son regulados por un mecanismo cognitivo llamado monitor. En 1989, Flower incorpora al modelo el contexto social, que interactúa con la cognición.

Esta investigación adscribe a la propuesta de Flower y Hayes (1981) porque considera la escritura como un proceso compuesto por procesos recursivos que se pueden alternar, superponer, y repetir. Por este motivo, este proceso posee las características adecuadas para diseñar secuencias didácticas para desarrollar la producción de textos escritos colaborativamente.

2.2.2. Textos argumentativos

El discurso argumentativo es habitual en el ámbito académico. Los estudiantes en general deben fundamentar sus opiniones (Toulmin, 1993; Vignaux, 1986) y, en nivel B2 de una L2, deben desarrollar textos claros y detallados sobre temas diversos, defendiendo su punto de vista y considerando argumentos a favor y en contra (MCER, 2001).

La literatura ofrece varias definiciones de argumentación. Según Díaz (2002) la argumentación es una forma de convencer o conseguir la adhesión del lector, apoyado en criterios racionales. Sanjuan (2009), por su parte, la describe como un tipo de persuasión mucho más exigente desde el punto de vista racional, cuyo objetivo es convencer al lector. Por lo tanto, la redacción de un texto argumentativo implica tener en cuenta la intención con la cual se escribe el texto, el punto de vista, la discusión, la creación del discurso y el uso de recursos lingüísticos (Dolz, 1993).

Siguiendo a Parra (2004), en este trabajo se concibe el texto argumentativo como una manifestación del discurso escrito, cuya finalidad es convencer de algún tema al lector. Igualmente, como propone Álvarez (2001), cada texto argumentativo en el diseño de materiales se presenta como un conjunto de proposiciones que poseen cohesión y coherencia, y cuya organización interna se realiza mediante secuencias textuales; esto es, un conjunto de enunciados y párrafos que siguen

una organización determinada. Por lo tanto, se considera la estructura tradicional de un texto argumentativo, que incluye: introducción, cuerpo argumentativo, y conclusión (Ducrot, 2001; Toulmin, 1993).

2.3. Enfoques de enseñanza de L2

Un aspecto esencial al diseñar aplicaciones tecnológicas según el modelo metodológico CALL (*Computer Assisted Language Learning*), es la definición del enfoque de enseñanza, particularmente en la etapa de desarrollo. En esta investigación convergen el Aprendizaje Basado en Tareas (en adelante, ABT) y el Aprendizaje Colaborativo (AC).

2.3.1. Aprendizaje basado en tareas

El aprendizaje basado en tareas deriva del enfoque comunicativo y busca reconciliar los métodos de enseñanza con teorías recientes sobre la adquisición de L2 (Richards y Rodgers, 2001).

Entre las definiciones de 'tarea' destaca la de Nunan (1998), quien plantea que esta es un trabajo que lleva a la comprensión, producción e interacción en la L2, sin especificar las formas gramaticales, sino centrándose en el significado. Para Willis (1996), consiste en una actividad en donde se usa la lengua meta con propósito comunicativo para lograr un objetivo. Por otro lado, según Skehan (2008), es una actividad en la que prima el significado, sirve para solucionar problemas de comunicación y tiene relación con actividades de la vida real. El punto de encuentro de todas estas definiciones es que la 'tarea' es vital en la adquisición de la L2.

La presente secuencia didáctica contempla tres clasificaciones de tarea: Willis (1996), Nunan (2001), y Skehan (2008). Según Willis (1996), el ABT incluye la tarea previa (*pre-task*), el ciclo de la tarea (*task cycle*) y la profundización en la L2. Por su parte, Nunan (2001) distingue dos tipos de tarea: las del mundo real y las pedagógicas. Finalmente, Skehan (2008) propone tres etapas: pretareas, tareas de proceso y postareas.

Por la importancia de las necesidades de los estudiantes en el ABT,

y considerando que las tareas pedagógicas deben ser similares a las de la vida real, en la elaboración de la secuencia didáctica de este trabajo, se ha trabajado con textos argumentativos académicos (Doughty y Long, 2003; Nunan, 2001; Lightbrown y Spada, 1999), considerando principios metodológicos fundamentales de las aplicaciones tecnológicas para el aprendizaje de una L2, a saber: utilizar la tarea (no el texto) como unidad de análisis; promover el “aprender haciendo”; utilizar *input* comprensible, abundante y elaborado; fomentar el aprendizaje inductivo (*chunks*); focalizarse en el contenido; proporcionar *feedback* negativo; respetar los procesos de desarrollo y las metas del aprendiz; promover el trabajo colaborativo, proporcionar instrucción individualizada (Doughty y Long, 2003).

Para evaluar la calidad del texto producido a partir de la tarea de redacción colaborativa en línea, la secuencia didáctica descrita utiliza criterios basados en las rúbricas del examen internacional IELTS, como: respuesta a la tarea, coherencia y cohesión, recursos léxicos, rango y precisión gramatical.

2.3.2. *Aprendizaje colaborativo*

Un principio básico de la Teoría Sociocultural de Adquisición de Segundas Lenguas y de la expresión escrita es el aprendizaje a través de la interacción social, centrado en el diálogo y la comunicación verbal, donde se colabora para lograr una meta común. Esta premisa implica que, al trabajar en pares o grupos, guiados por el profesor o pares más aventajados, los aprendices pueden resolver mejor las tareas asignadas, aprender más fácilmente y avanzar así hacia la autonomía (Vigotsky, 1995).

Las teorías socioculturales y constructivistas, que dirigieron las investigaciones de Johnson y Johnson (1999) sobre aprendizaje colaborativo, sitúan al aprendiz en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al compararlo con el aprendizaje competitivo y el individualista, Johnson y Johnson (1999) y Johnson, Johnson y Holubec (1999) establecieron los componentes esenciales del aprendizaje colaborativo, a saber: interdependencia positiva, interacción presencial estimulante,

valoración personal, habilidades interpersonales y de equipo, y evaluación grupal. Por su parte, Panitz (1997) reafirma la importancia de la construcción del consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo y establece que en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad, aceptando la responsabilidad de las acciones del grupo. Así, en la colaboración, la interacción facilita el logro de una meta común.

En resumen, los aspectos fundamentales del aprendizaje colaborativo son las interacciones sociales y las negociaciones entre los integrantes del grupo, a través de las cuales los individuos contribuyen a la consecución de una meta común y enriquecen el producto final. Para esto, deben compartir experiencias previas, estrategias para obtener información, formas de argumentar sobre las ideas y propuestas, y formas de evaluar, repetir y reformular las aportaciones de los demás (Gros y Silva, 2006).

Es importante destacar que el aprendizaje colaborativo tiene una base sociocultural y, desde la perspectiva del proceso de enseñanza, el aprendizaje es responsabilidad del estudiante. Entre tanto, el aprendizaje cooperativo proviene del constructivismo de Piaget (2001) y, desde la perspectiva de la enseñanza, está muy estructurado por el profesor. Autores como Bruffee (1995) consideran que ambos son parte de un continuum, donde el aprendizaje colaborativo se da a continuación del cooperativo, por lo que requiere preparación más avanzada para trabajar en grupos.

En esta investigación, el aprendizaje colaborativo se entiende como una metodología de enseñanza-aprendizaje que promueve la corresponsabilidad, donde se distribuyen tareas y roles para el logro de un objetivo compartido, y donde son fundamentales el diálogo, la discusión y la interacción.

2.4. Escritura colaborativa

Los trabajos de Cassany (1999, 2001, 2005) destacan la expresión escrita como un acto colectivo y social. La escritura colaborativa es, por tanto, un proceso social y recursivo de un grupo de aprendices en la creación de un texto en común, a través de la interacción y consenso del significado (Cassany, 2001; Landone, 2004; Van Waes, 2004).

Según Storch (2011), consiste en la producción de un texto por dos o más sujetos. Desde un enfoque de proceso, pretende desarrollar destrezas de planificación, elaboración de borradores y revisión periódica colaborativa de los escritos, y mejorar el conocimiento de la lengua, del contexto y del público meta.

La escritura colaborativa se destaca por varios factores: beneficios afectivos para cada individuo y el grupo, al reducir la ansiedad y aumentar la interacción, confianza, autoestima y motivación; ambiente de trabajo relajado y distendido, debido al intercambio comunicativo propio de estas actividades; conciencia de un público auténtico (Johnson y Johnson, 1999; Raimés, 1998; Reid y Powers, 1993; Rollinson, 2005).

Diversas investigaciones aportan evidencia empírica de los beneficios de la escritura colaborativa: Fernández (2009), Fisher, Myhill, Jones y Larkin (2010), Littleton, Miell y Faulkner (2004), Rojas-Drummond, Albarrán y Littleton (2008). En escritores noveles, esta no solo permite ampliar su repertorio lingüístico, sino también producir textos con ideas más creativas, con mejor coherencia y cohesión. Si además se considera el aporte de la tecnología, los resultados pueden ser aún más significativos.

2.5. La tecnología en el desarrollo de la expresión escrita

El desarrollo de la interdisciplina CALL ha promovido las investigaciones centradas en la adquisición de segundas lenguas (ASL) con uso de herramientas tecnológicas (Lamy y Hampel, 2007; Warschauer, 2005) y ha aportado referentes teóricos para el trabajo en entornos tecnológicos, desarrollando una metodología conocida como marco metodológico CALL (Hubbard, 1996) que incluye al aprendiz, el desarrollador, el evaluador y el profesor, y está compuesto por tres etapas: desarrollo, evaluación e implementación.

La etapa de desarrollo se divide en tres componentes: enfoque, diseño y procedimiento. El enfoque incluye supuestos lingüísticos, supuestos de aprendizaje y aspectos operativos. El diseño busca detallar los propósitos del método y su materialización (Richards y Rodgers, 2001); este componente incluye aspectos como: si se consideró el per-

fil del estudiante, la dificultad de la lengua, el plan de estudio y el contenido, dificultad de la herramienta, manejo de la clase y aspectos técnicos. El procedimiento tiene que ver con la actividad y su esquema de presentación e incluye elementos como el tipo de actividad, evaluación del *input* y retroalimentación.

La etapa de evaluación es posterior al desarrollo de la aplicación, y su objetivo es determinar en qué medida la aplicación se ajusta a los aprendientes para así establecer procedimientos adecuados; por lo tanto, se habla de adaptación del profesor y adaptación del aprendiz.

Por último, la etapa de implementación incluye elementos como actividades preparatorias, uso real de la aplicación por parte del aprendiz, material de apoyo para la preparación, tareas (Hubbard, 1996).

Gracias a la aparición de la web 2.0, en la última década, internet ha evolucionado hacia la creación colectiva de contenidos, el establecimiento de recursos compartidos y el control de la calidad de forma colaborativa por parte de sus usuarios (Freire, 2007; Ribes, 2007).

Es así como surgen herramientas como *Google Apps*, la cual facilita el trabajo individual y fortalece el trabajo colaborativo, permitiendo compartir documentos tanto para lectura como para edición, colaborar en la elaboración o publicación de estos en la web, y almacenar distintas versiones de un documento, manteniendo registro de ellas. El aprendiz puede realizar una revisión de aspectos de redacción e interactuar casi inmediatamente con sus compañeros o profesor para recibir *feedback* respecto del texto. Esta herramienta también favorece el desarrollo del trabajo sincrónico, ya que los estudiantes pueden trabajar de manera simultánea en un mismo documento desde diferentes puntos geográficos, lo que la distingue de otras herramientas con potencial colaborativo (Conner, 2008; Oishi, 2007; Brown y Adler, 2008; Leight, 2010).

Otra ventaja de trabajar con documentos en *Google Drive* es que proveen un mecanismo de monitorización de la participación de los aprendices y de la forma en que plasman sus ideas en el documento. Así, el docente puede controlar el trabajo individual y dar a cada aprendiz la seguridad de que su aporte está claramente identificado. Tener acceso al documento vía internet desde cualquier lugar geográfico y trabajar en tiempo real aumentan la eficacia de la comunicación

y, por ende, el beneficio académico (Kieser y Ortiz-Golden, 2009; Leight, 2010).

3. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica descrita en este trabajo es producto de la aplicación de los principios delineados en la revisión bibliográfica ya resumida y tiene como objetivo desarrollar la producción escrita de textos argumentativos en inglés como L2 mediante una herramienta de redacción colaborativa en modalidad semipresencial. Su principal aporte es la obtención de evidencia empírica a través de la operacionalización de principios teóricos bien aceptados que rara vez se aplican en aula por su complejidad. La secuencia didáctica se implementó en 12 semanas, con seis sesiones presenciales y seis en línea, de noventa minutos cada una, como parte de la asignatura de lengua inglesa del penúltimo año de Pedagogía en Inglés; en total, los estudiantes desarrollaron seis textos argumentativos en modalidad de escritura colaborativa, utilizando la aplicación *Google Drive*, apoyados por un blog en el que se indicaban las tareas a desarrollar.

3.1. Desarrollo de la secuencia didáctica

3.1.1. Enfoque y aspectos operativos

Enfoques de enseñanza de L2. La secuencia didáctica se elaboró sobre la base de los principios del Aprendizaje Colaborativo, centrado en el aprendiz y su objetivo era ofrecer oportunidades para la adquisición de la L2 de modo natural, mediante actividades interactivas en pares o grupos, centrando la atención en ítems léxicos, estructuras lingüísticas y funciones comunicativas particulares a través de tareas interactivas y motivando el aprendizaje al reducir el nivel de estrés con un clima afectivo positivo (Richards y Rodgers, 2001). Asimismo, se siguieron los principios teóricos del aprendizaje basado en tareas, aprendizaje semipresencial y metodología CALL.

Aspectos operativos. Las primeras seis sesiones se llevaron a cabo de forma presencial en un laboratorio computacional con sistemas básicos de navegación, conexión a internet, programas de *chat*, micrófonos, sistema de sonido y grabado. Las últimas seis se realizaron en línea, siguiendo las tareas descritas en el blog diseñado para este propósito (disponible en <http://projectdocs2013.wordpress.com/>).

3.1.2. *Diseño*

En el diseño de la secuencia didáctica, se consideró el perfil del estudiante, la dificultad de la lengua, el plan de estudio y el contenido, dificultad de la herramienta, manejo de la clase y aspectos técnicos (Hubbard, 1996).

Perfil del estudiante y dificultad de la lengua. Los destinatarios fueron universitarios de pregrado, de cuarto año de Pedagogía en Inglés (entre 21 y 24 años de edad), con nivel B2 en inglés. Según el MCER (2001), en este nivel se deben producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando uso correcto de mecanismos de organización, articulación y cohesión textual, para defender un punto de vista sobre temas generales, considerando argumentos a favor y en contra de una moción.

Plan de estudio y contenido. El programa de la asignatura abarca temáticas como: deportes, decisiones de vida, ciencia, religión, arte, salud y educación (ver Tabla 1); los contenidos gramaticales incluyen: *auxiliary verbs (present, future and past)*, *real and unreal tense usage (would) past tense to express unreality, intensifying adverbs, relatives and participles, linking devices*. Además de considerar estos elementos en el diseño de la secuencia didáctica, se realizó un análisis de necesidades, a través de una encuesta, para detectar los temas más interesantes para los alumnos (Hubbard, 1996; Nunan, 2001; Lightbrown y Spada, 1999).

Tabla 1. Temas y contenidos seleccionados.

SESSION 1 & 2 “STUDENTS’ INTEREST TOPIC”	
Topics	Structures
a. Abortion: is that an option? b. Gay couples and adoption c. Legalization of Marijuana (Cannabis)	1. Structure of argumentative texts 2. Structure of an introductory paragraph and conclusion
SESSION 5 & 6 “SCIENCE OR RELIGION?”	
Topics	Structures
1. Cloning should be banned. To what extent do you agree or disagree? 2. “In vitro” fertilization, “test tube baby”, or “blue baby.” To what extent do you agree or disagree? 3. Animal testing. To what extent do you agree or disagree?	1. How to make arguments stronger 2. Using evidence to support arguments 3. How to present other people’s ideas 3. Linking devices to make arguments stronger (opinion, exemplifying, comparing, contrasting, concluding)
SESSION 9 & 10 “KEEPING HEALTHY”	
Topics	Structures
1. Overweight children, parents fault? 2. Smoking should be banned everywhere. 3. Physically demanding sports, special diets, or conventional medicine to loose weight?	1. How to present causes and effects in an argumentative text
SESSION 11 & 12 “WHAT’S GOING ON WITH EDUCATION?”	
Topics	Structures
1. Children’s education, whose responsibility? 2. Teachers or computers? Who teaches best? 3. Free education for everybody?	1. Supporting advantages and disadvantages in argumentative texts 2. How to write a for and against argument

Dificultad de la herramienta. La herramienta colaborativa no presentó dificultad para los alumnos, ya que, según los resultados del cuestionario aplicado al comienzo de la intervención pedagógica, 100% de los alumnos utilizaba internet todos los días y 100% conocía *Google Drive* y lo utilizaba una vez a la semana.

Manejo de la clase y aspectos técnicos. Cada alumno contaba con un computador en el trabajo presencial realizado en el laboratorio, con conexión a internet (programa de videoconferencia y sistema de sonido óptimo, que permitían registrar las conversaciones). El trabajo de escritura colaborativa se almacenó en el sistema, ya que *Google Drive* permite registrar tanto la actividad escrita (archivos) como la oral (*chat*) de cada miembro del grupo. Además, se archivaron las distintas versiones de cada documento para permitir que los aprendientes realizaran revisiones de aspectos de redacción e interactuaran con sus compañeros o profesor y recibieran comentarios. El mecanismo de monitorización permitió observar la participación de los estudiantes, pues quedaba claramente marcada la autoría de cada uno en distintos colores y las modificaciones posteriores realizadas durante la edición.

3.1.3. Procedimiento

Tipo de actividad. La actividad presencial de la secuencia didáctica se realizó durante el horario de clases regular de los alumnos; igualmente, las seis sesiones no presenciales se realizaron una vez a la semana según disponibilidad de cada uno. Las tareas estaban claramente especificadas en el blog y el trabajo era monitorizado por la docente a cargo, quien participó como observador externo.

Evaluación del input. El material de la secuencia didáctica fue seleccionado con el apoyo de la docente del curso. La secuencia fue sometida a juicio de expertos, quienes evaluaron si los principios del trabajo colaborativo estaban plasmados en ella, por ejemplo, a través de un espacio para que cada grupo asigne objetivos para la tarea; para que la interacción dentro grupo permita la negociación de las ideas y la consecución de los objetivos; y para que cada grupo pueda evaluar el texto final. Asimismo, evaluaron si la secuencia didáctica garantizaba el trabajo de redacción de textos argumentativos, respondiendo las siguientes preguntas: 1) ¿El módulo contempla instancias para que el grupo considere la audiencia a la cual escribirá?; 2) ¿El módulo contempla una etapa de planificación de la escritura?; 3) ¿El módulo contempla una etapa de revisión del texto? Finalmente, se les pidió que evaluaran aspectos

en relación a la metodología CALL, específicamente, si consideraba los intereses de los aprendientes, el nivel de inglés de estos, e instancias para negociar el significado durante la realización de las actividades.

Sobre la base a las observaciones realizadas por los expertos, se hicieron cambios principalmente en relación a las etapas del proceso de redacción colaborativa.

Retroalimentación (feedback). Se pilotaron las primeras seis sesiones de la secuencia didáctica en un grupo de alumnos con características similares al que participó en la implementación del módulo. Como producto, se obtuvo retroalimentación que derivó en cambios en el tiempo de cada sesión presencial, los materiales seleccionados, y las tareas específicas de cada sesión.

3.2. *Evaluación de la secuencia didáctica*

Adaptación del profesor. La secuencia didáctica fue implementada por una hablante nativa, docente con amplia experiencia en trabajo de redacción académica y manejo de tecnologías de información y comunicación (TIC).

Adaptación del estudiante. En todo momento los aprendices se mostraron comprometidos con las tareas asignadas, presumiblemente porque en el desarrollo de la secuencia se consideraron sus preferencias sobre los temas a tratar. Además, había concordancia entre estos temas y los contenidos de la asignatura, y, según su propia opinión, los materiales que debían escuchar o leer eran apropiados al nivel exigido en el curso.

Durante la implementación, se entrevistó a los estudiantes en relación a aspectos, como: 1) trabajo colaborativo y su influencia en la redacción de los textos; 2) efectividad de *Google Drive* en el trabajo de redacción colaborativa; 3) trabajo presencial versus trabajo en línea. Las entrevistas indican que los alumnos valoraron de forma positiva el trabajo de redacción colaborativa, ya que era interesante ver las ideas de sus pares en relación a un tema específico antes de escribir acerca de él. Esto les permitió obtener otra mirada en relación a cada tema. Los alumnos también manifestaron que *Google Drive* es una herramienta

amigable y práctica, que les permite interferir en un texto de forma simultánea; sin embargo, plantearon que hubiesen preferido tener más clases presenciales que no presenciales.

3.3. Aspectos de implementación de la secuencia didáctica

Actividades preparatorias. Como los alumnos conocían la aplicación de documentos compartidos de *Google Drive*, no fue necesario entrenamiento específico para usar la herramienta. Sin embargo, con el fin asegurar un cierto grado de autonomía por parte de los aprendices, se realizó una sesión para explicar los procedimientos y la forma de proceder para salvar los textos desarrollados durante las sesiones.

Además, se utilizó un video motivacional (<https://www.youtube.com/watch?v=HZEmxby8g8A>) que permitió a los aprendices identificarse con un tipo de escritor y tener presente esas características durante el proceso. Asimismo, se les presentó contenido acerca del proceso de escritura de textos argumentativos, lo que permitió ajustar la selección de materiales de las siguientes sesiones. Igualmente, fue necesario explicar a los alumnos, en términos generales, los principios del trabajo de redacción colaborativa, como la asignación de los roles y las tareas.

El *uso real de la herramienta* por parte los alumnos fue monitorizado paso a paso por la docente a cargo, ya que *Google Drive* permite comprobar la participación de los aprendices y las aportaciones en la redacción grupal, especialmente durante las sesiones no presenciales. Fue posible entonces realizar un seguimiento de las actividades durante las 12 sesiones (tres meses) que duró la intervención. Así, se observó que, a medida que trascurrieron las semanas, los alumnos eran más conscientes de la estructura del texto argumentativo y, por ende, más cuidadosos al organizar el texto desde la primera etapa. Esta observación refuerza la recomendación de Parodi (2003) respecto de la ventaja de integrar actividades metacognitivas, es decir, toma de conciencia de los procesos.

Material de apoyo para la preparación. Los alumnos tuvieron acceso constante al material de apoyo para cada una de las sesiones en el blog. En la Tabla 2 se muestra algunas de las fuentes utilizadas.

Tabla 2. Fuentes utilizadas en el módulo de instrucción.

SESSION 3 & 4 WHAT A DIFFICULT DECISION!	
Listening material to select the topic	Extra Reading for supplementary ideas
1. Whose responsibility are our elderly? http://www.youtube.com/watch?v=Dn7yOli4pf0 2. How to set limits to teens? http://www.youtube.com/watch?v=o-minQacgYs	1. Topic a: (elderly) http://voices.yahoo.com/the-elderly-living-dying-alone-791917.html http://www.debate.org/opinions/should-adults-be-responsible-for-their-elderly-parents-care 2. Topic b: (teens) http://www.bodyandsoul.com.au/parenting+pregnancy/parenthood/should+children+be+given+more+freedomr,10039 http://www.psychologies.co.uk/family/do-our-children-need-more-freedom.html
SESSION 5 & 6 “SCIENCE OR RELIGION?”	
1. “In vitro” fertilization, “test tube baby”, or “blue baby.” To what extent do you agree or disagree? http://www.youtube.com/watch?v=oP08AMv0UIE 2. Animal testing. To what extent do you agree or disagree? http://www.youtube.com/watch?v=Nt4CGn7lRoM	1. Topic b: (in vitro fertilization) http://pedsinreview.aapublications.org/content/20/8/e28.full http://www.lifeissues.net/writers/oma/oma_01invitro.html 2. Topic c: (animal testing) http://www.dosomething.org/tipsandtools/11-facts-about-animal-testing http://www.scu.edu/ethics/publications/iie/v1n3/cures.html
SESSION 11 & 12 “WHAT’S GOING ON WITH EDUCATION?”	

Tareas. Los alumnos trabajaron por tríos y se les permitió elegir a los miembros del grupo, pues la literatura sugiere que esto permite enfrentar la tarea positivamente, con mayor confianza y compromiso (Chapman, Meuter, Toy, y Wright, 2006; Myers, 2011). En la primera sesión, cada integrante tomó un rol determinado con una de tres tareas específicas: elaborar el primer borrador (*drafter*), revisarlo (*reviewer*),

o editar la revisión (*editor*). Cada cuatro sesiones, los alumnos podían cambiar de rol, por elección personal, cuidando que cada uno participase en todas las etapas del proceso de escritura durante el curso. Siguiendo los principios del ABT, cada una de las cinco tareas de cada sesión incluyó pretareas, tareas de proceso y postareas (Skehan, 2008).

Pretareas:

1. Discutir aspectos específicos sobre un texto argumentativo, por ejemplo: organización de argumentos, diferencias entre hechos y opiniones, diversas fuentes para respaldar argumentos.
2. Visitar enlaces relacionados con temas previamente planteados y comentarlos. En las sesiones no presenciales, la discusión se realizó vía *chat*.

Tareas de Proceso:

3. Ver tres vídeos breves (de *YouTube*) sobre diferentes temáticas para elegir el tema del ensayo y las instrucciones para desarrollarlo; abrir un archivo en *Google Drive* (Archivo 1) para registrar las ideas de la discusión del tema; elegir un color de fuente distinto para cada rol del proceso de escritura; organizar las ideas en formato de guión (*outline*).
4. Sobre la base del boceto inicial, buscar información extra sobre el tema para apoyar sus argumentos, utilizando enlaces sugeridos en el blog; abrir un segundo archivo (Archivo 2) en *Google Drive* para escribir el primer borrador (introducción, cuerpo y conclusión). Aunque esto era responsabilidad de un miembro del grupo (*drafter*) los demás podían ir agregando ideas, que quedaban registradas según el color de fuente elegido previamente.

Postareas:

5. El revisor verificaba el tema, la tesis, los argumentos y la conclusión del texto redactado. Los demás podían ofrecer comentarios, que quedaban registrados en los colores elegidos. El editor revisaba las estructuras, la puntuación y la ortografía. Después, el revisor escribía el texto corregido en un nuevo archivo de *Google Drive* (Archivo 3). Con

posterioridad, el grupo evaluaba el texto utilizando la rúbrica disponible en el blog. Seguidamente, el profesor revisaba el texto y entregaba retroalimentación sobre coherencia y cohesión textual. Finalmente, los estudiantes debían escribir su última versión del texto en *Google Drive* (Documento corregido), considerando la evaluación del grupo y la retroalimentación del docente. Todos los integrantes podían colaborar en todas las etapas.

El grado de dificultad de las tareas de redacción presentadas en el blog aumentó progresivamente en términos de extensión del texto, (mínimo 250 palabras) como se aprecia en las Figuras 1, 2, 3 y 4, que corresponden a capturas de pantalla del trabajo realizado.

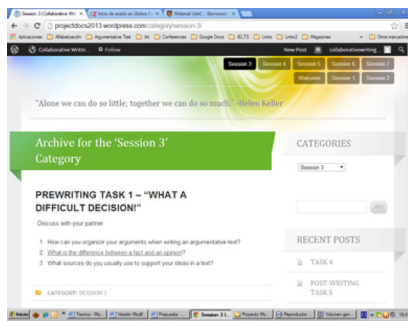


Figura 1. Tarea 1.

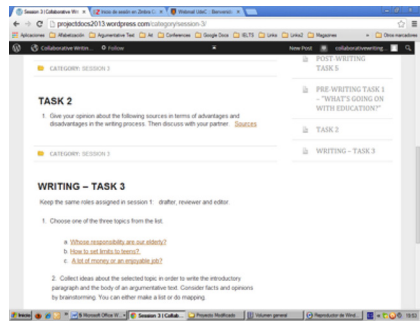


Figura 2. Tareas 2 y 3.

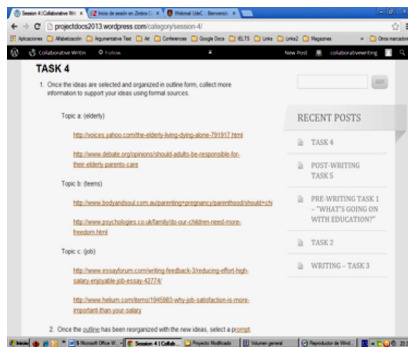


Figura 3. Tarea 4.

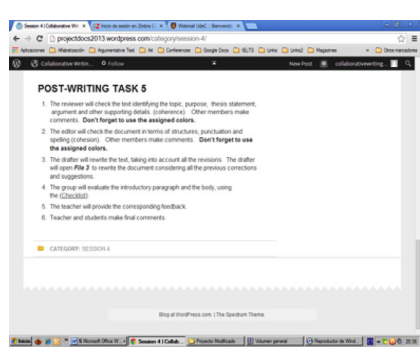


Figura 4. Tarea 5.

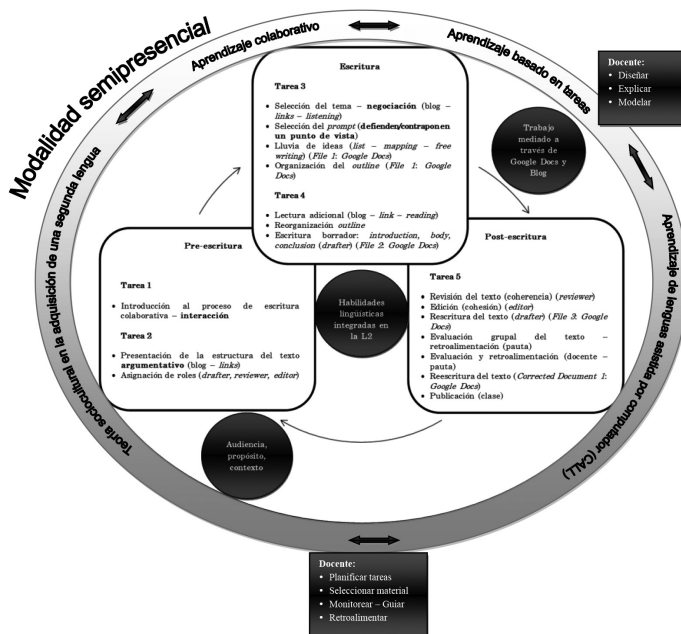


Figura 5. Propuesta del modelo de secuencia didáctica.

4. Comentarios finales

1. En la elaboración de una secuencia didáctica para redacción colaborativa con herramientas tecnológicas en modalidad semipresencial es posible aplicar al diseño de tareas CALL, no solamente los principios cognitivos del desarrollo de las habilidades lingüísticas sino también aquellos socioculturales de la teoría de ASL. Entre los aspectos que se deben subrayar están: 1) potenciación del desarrollo de la L2; 2) orientación hacia el estudiante; 3) profundización en el significado; 4) autenticidad de las tareas; 5) impacto positivo en el proceso y el producto 6) funcionalidad, coherente con la literatura revisada (Chapelle, 2001).

2. La secuencia desarrollada constituye una innovación didáctica al servicio de los docentes para desarrollar una de las habilidades consideradas más complejas por factores prácticos y motivacionales. Aun-

que no es fácil que los alumnos desarrollen el gusto por la escritura, especialmente de textos argumentativos, cuando estos participan (en la toma de decisiones respecto de los temas a tratar, con quiénes trabajar y qué fuentes de respaldo utilizar), la desmotivación inicial disminuye.

3. El diseño y aplicación de la secuencia didáctica demuestra que es posible llevar a la práctica un conjunto organizado de etapas orientadas al desarrollo de tareas de escritura colaborativa de textos argumentativos, dentro de un modelo de proceso, bien valoradas por jueces expertos y estudiantes de último año de Pedagogía en Inglés.

4. Los estudiantes valoran positivamente la experiencia de escribir un texto en colaboración, pues permite: a) considerar otros puntos de vista en relación a un tema; b) interactuar y negociar en torno a una postura definitiva; c) concienciarse de errores gramaticales que podrían haberse obviado al escribir de manera autónoma.

5. A través del uso de *Google Drive*, apoyado por un blog, es posible llevar a la práctica aspectos teóricos relacionados con la redacción colaborativa, como: asignación de roles, y participación grupal en cada etapa del proceso de escritura (tormenta de ideas, elaboración de borradores, redacción, revisión y edición final del texto, retroalimentación grupal). Además, la redacción sincrónica es posible, incluso estando en lugares geográficos distintos.

6. Tecnologías como *Google Drive* permiten al docente verificar que el trabajo efectivamente se realice de manera colaborativa, ya que permite monitorizar la participación individual y la forma en que los estudiantes plasman sus ideas en un documento compartido. Así, se fortalece el trabajo colaborativo y la autonomía, conservando la autoría de las ideas. Además, se desarrollan estrategias de mediación y se fomenta el concepto de comunidades de aprendizaje en un contexto globalizado.

7. La tecnología puede ser una herramienta idónea junto con otras estrategias docentes si se identifican las tareas más productivas a desarrollar con ella. Por ejemplo, *Google Drive* es una herramienta utilizada

comúnmente por los aprendices y ofrece mecanismos de control que favorecen y agilizan el trabajo del docente. Sin embargo, su aplicación debe considerar los principios cognitivos y socioculturales en la aplicación de la teoría de ASL al diseño de las tareas mediadas por tecnología.

8. Aunque es necesario ayudar a los estudiantes a trabajar de forma autónoma, es necesario profundizar si los mismos están preparados para la modalidad semipresencial. A pesar de la ventaja que esta supone, al ser consultados, los estudiantes prefieren mayor número de horas presenciales; una buena proporción sería 70-30 en favor de la presencialidad, en lugar de 50-50.

9. En una secuencia didáctica de este tipo, se trabaja con habilidades integradas: aunque la tarea se centra en desarrollar la escritura, el material de apoyo contiene textos orales y escritos, y se requiere discusión grupal durante el trabajo sincrónico.

10. En consonancia con Harris (2007), al seleccionar herramientas de colaboración en aula, podemos afirmar que deberían priorizarse aquellas que favorezcan interdependencia, responsabilidad individual por la tarea, habilidades interpersonales, interacción productiva y reflexión sobre los procesos grupales. La mejor herramienta será siempre la que mejor se adapte a los objetivos y las actividades didácticas.

11. A partir del diseño, implementación y evaluación de esta secuencia didáctica, resta determinar el efecto del trabajo colaborativo en el desarrollo de la escritura de textos argumentativos. Asimismo, es necesario profundizar en la percepción de los alumnos en torno al trabajo de redacción colaborativa y a la herramienta utilizada (*Google Drive*).

Referencias

- Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos: Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blake, R. (2000). Computed mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4(1), 120-136.
- Brodahl, C., Hadjerrouit, S., y Hansen, N. K. (2011). Collaborative writing with web 2.0 technologies: Education students' perceptions. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 10, 73-103.
- Brown, J. y Adler, R. (2008) Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 43(1), 16-32.
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27(1), 12-18.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. *Glosas Didácticas*, 4, 1-3.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Chapelle C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapman, K., Meuter, M., Toy, D., y Wright, L. (2006). Can't we pick our own groups? The influence of group selection method on group dynamics and outcomes. *Journal of Management Education*, 30(4), 557-569. doi: 10.1177/1052562905284872.
- Chu, S.K.W. y Kennedy, D.M. (2011). Using online collaborative tools for groups to co-construct knowledge. *Online Information Review*, 35(4), 581-597.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya.
- Conner, N. (2008). *Google Apps: The missing manual*. Sebastopol, CA: Pogue Press/O'Reilly Media.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita (2ª ed.)*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Dolz, J. (1993). La argumentación. *Cuadernos de Pedagogía, Monográfico Leer y Escribir*, 216, 68-70.
- Doughty, C. J., y Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80.

- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho: Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, J. M. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León/ Unesco.
- Fisher, R., Myhill, D., Jones, S., y Larkin, S. (2010). *Using talk to support writing*. Londres: SAGE.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L. (1989). Cognition, context, and theory building. *College Composition and Communication*, 40, 282-311.
- Freire, J. (2007). Los retos y oportunidades de la web 2.0 para las universidades. En R. Jiménez y F. Polo, F. (Eds.), *La gran guía de los blogs* (pp. 82-90). Barcelona: El Cobre Ediciones.
- Grabe, W., y Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman.
- Gros, B., y Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 16, 1-16.
- Harris, J. B. (2007, noviembre). *Promising practices: The pragmatics of educational telecooperation and telcollaboration*. Trabajo presentado en V Jornada d'Educació i Telecomunicacions: Assumint nous reptes de future, Callús, España.
- Hubbard, P. L. (1996). Elements of CALL methodology: Development, evaluation, and implementation. En M. C. Pennington (Ed.), *The power of CALL* (pp. 15-32). Houston, TX: Athelstan.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. En T. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5ª ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kessler, G., Bikowski, D., y Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109.

- Kieser, A. L., y Ortiz-Golden, F. (2009). Using online office applications: Collaboration tools for learning. *Distance Learning*, 6(1), 41-46.
- Lamy, M. N., y Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *redELE – Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 0, 1-23.
- Leight, T. (2010). Wiki, Wiki, Wiki—WHAT? Assessing Online Collaborative Writing. *English Journal*, 99(5), 40-46.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littleton, K., Miell, D., y Faulkner, D. (Eds.). (2004). *Learning to collaborate, collaborating to learn: Understanding and promoting educationally productive collaborative work*. Nueva York, NY: Nova Science.
- Myers, S. (2011). Students' perceptions of classroom group work as a function of group member selection. *Communication Teacher*, 26(1), 50-64. doi: 10.1080/17404622.2011.625368.
- Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2001). *Aspects of task-based syllabus design*. Recuperado de http://www.seasite.niu.edu/tagalog/teachers_page/language_learning_articles/aspects_of_taskbased_syllabus.htm
- Oishi, L. (2007). Working together: Google Apps goes to school. *Technology & Learning*, 27(9), 46-47.
- Panitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning: Comparing the two definitions helps understand the nature on interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8(2), 68-74.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: EUVSA.
- Parra, M. (2004). *Como se produce el texto escrito: Teoría y práctica* (3ª ed.). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of *chatting* in the development of grammatical competence in the virtual foreign language classroom. En M. Warschauer y R. Kern (Eds.), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 59-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Raimes, A. (1998). Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 142-167.

- Reid, J., y Powers, J. (1993). Extending the benefits of small-group collaboration to the ESL writer. *TESOL Journal*, 2(4), 25-32.
- Ribes, X. (2007). La web 2.0: El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. *TELOS*, 73, 36-43.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rojas-Drummond, S. M., Albarrán, C. D., y Littleton, K. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 177-191.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59(1), 23-30.
- Sanjuán, Ó. (2009). La metacognición como estrategia pedagógica en la producción de textos argumentativos. *Revista Educación y Humanismo*, 11(17), 40-52.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.
- Skehan, P. (2008). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(1), 275-288.
- Toulmin, S. (1993, mayo). *La estructura de los argumentos*. Trabajo presentado en Seminario Internacional Lógica Informal y Teoría de la Argumentación en Universidad Nacional Andrés Bello, Santiago, Chile.
- Usó-Juan, E., y Martínez-Flor, A. (2008). Teaching intercultural communicative competence through the four skills. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21, 157-170.
- Van Waes, L. (2004). Collaborative writing in a digital environment. *Information Design Journal Document Design*, 12(1), 73-80.
- Vignaux, G. (1986). *El universo sistemático de los argumentos: La argumentación: Ensayo de la lógica discursiva*. Buenos Aires: Hachette.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Warschauer, M. (2005). Going one-to-one. *Educational Leadership*, 63(4), 34-38.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.

Recibido: 12-09-2014 Aceptado: 11-12-2014