

Literacidad digital a través del currículum universitario: cursos, recursos y prácticas

Natalia Ávila Reyes

Pontificia Universidad Católica de Chile

naavila@uc.cl

Aunque algunas voces alarmistas adviertan sobre los nocivos efectos de los dispositivos móviles y las redes sociales en la escritura de nuestros niños y jóvenes, existe un amplio consenso entre los expertos sobre la potencialidad de estas tecnologías en la enseñanza de la escritura. En efecto, la masificación de las tecnologías digitales nos obliga a desarrollar nuevas competencias como lectores y escritores, lo que Suart Selber (2004) ha llamado las multiliteracidades: una literacidad funcional, como usuarios competentes de la tecnología (las computadoras son herramientas); una literacidad crítica, como lectores informados y cuestionadores (las computadoras son artefactos culturales) y una literacidad retórica, como productores de tecnología (las computadoras son un medio de producción de textos). En esta última perspectiva, las nuevas tecnologías constituyen una forma de composición no solo escrita, sino también hipertextual y multimedial, lo que englobaremos en este artículo con el adjetivo *digital*.

La importancia de la composición digital se ve reforzada por el advenimiento de la llamada web 2.0 y el apogeo de las redes sociales. Bajo este modelo, internet pasó a ser un espacio no solo de lectores, sino también de escritores, de productores de contenidos. Mientras la web 1.0 nos invitaba a navegar y buscar información en páginas y portales, la web 2.0 nos permite crear información, viralizarla, conectarla por medio del uso de los hipervínculos y las redes sociales; en suma, ofrece la posibilidad de un acceso democratizado a la creación de contenidos multimodales tales como textos, imágenes, videos, clips de audio, etcétera (Greenhow, Robelia & Hughes, 2009; Warschauer & Ware, 2008).

En síntesis, lejos de afectar negativamente el lenguaje escrito, el desarrollo de las tecnologías digitales tiene un enorme potencial para el desarrollo de las habilidades de escritura, con foco en competencias a la vez funcionales, críticas y retóricas. Como nunca, las prácticas escritas de nuestros estudiantes —muchas de ellas vernáculas, es decir, ocurridas fuera de contextos institucionales prestigiosos (Barton & Hamilton, 2004), tienen la posibilidad cierta de ser leídas de manera auténtica, por lectores reales, y alcanzar nuevas y múltiples audiencias. Sin embargo, las literacidades digitales no suelen ser aprovechadas en el contexto de la enseñanza de la escritura, menos aún en el contexto académico.

En estas páginas planteo brevemente tres de las formas en las que más frecuentemente se llevan a cabo iniciativas de escritura a través de medios digitales en contextos universitarios. Junto con una breve descripción de cada una de estas formas, expongo las dificultades y desafíos institucionales y técnicos que implica su aplicación, y

finalmente evalúo su potencial para promover la escritura disciplinar y a través del currículum (Bazerman, 2016). El objetivo es brindar ideas concretas y factibles para promover activamente la adopción de las tecnologías digitales como estrategia de alfabetización académica y disciplinar en cualquier materia del nivel universitario.

1. Cursos digitales

Cuando se piensa en digitalizar las prácticas de enseñanza de la escritura, una de las estrategias que más frecuentemente se propone es el desarrollo de cursos en *e-learning*. Frecuentemente, se tiene la esperanza de que estos cursos permitan llegar a una mayor cantidad de estudiantes y disminuir los costos de implementación para las unidades académicas. La experiencia, no obstante, dice lo contrario: para desarrollar buenos cursos de escritura, en que los estudiantes se motiven y aprendan, se requiere de interacciones docentes de calidad, mediante diversas estrategias de retroalimentación y mecanismos que promuevan la participación para el aprendizaje, lo que demanda tiempo de desarrollo, investigación y docencia (Ávila, González y Peñaloza, 2013). Más aún, existe una serie de consideraciones logísticas y de presupuesto a tener en cuenta, entre ellas:

- Plataformas: Los cursos de e-learning requieren de la existencia de un sistema gestor de cursos en línea (CMS, por sus siglas en inglés). Hoy, la mayoría de las universidades cuentan con dichos gestores como sistema de apoyo a sus clases presenciales. Muchos de estos *software*, como es el caso de Blackboard o WebCT, son propietarios, es decir, requieren que la universidad pague por su uso; por otro lado, aunque existen plataformas de código abierto como Moodle o Sakai, esta última específica para la educación superior, también requieren de la disponibilidad de servidores y personal informático que las acondicione a las necesidades de los cursos. Por tanto, un primer elemento a considerar es la existencia de recursos y personal capacitado para montar las plataformas.
- Audiencias: Los cursos en línea, en general, requieren de un número de alumnos manejable para los docentes a cargo. En efecto, a falta de contacto presencial, los estudiantes requieren saber que sus textos están siendo leídos y comentados por los profesores, por lo que los tiempos de respuesta y retroalimentación deben ser razonables como para promover el aprendizaje. Por otro lado, los cursos masivos o MOOCs, aunque muy populares, tienden a convertirse en repositorios de contenidos *sobre* la escritura, generalmente de orientación normativa, más que proveer oportunidades múltiples para que los alumnos produzcan textos digitalmente y reciban retroalimentación. Los cursos masivos implican riesgos relacionados con las concepciones e ideologías acerca de la escritura, puesto que ofrecen visiones reduccionistas de lo que es "aprender a escribir" o "escribir bien", tema que abordaré hacia el final de este ensayo.
- Curricularización: Para asegurar el éxito de un curso en línea de escritura académica se debe prever que el trabajo que los estudiantes invierten en él valga

curricularmente, es decir, que sean cursos obligatorios (o electivos requeridos). De lo contrario, las tasas de deserción serán altas. Frente a otras opciones para lograr el compromiso de los estudiantes, como podría ser el cobro por el curso, la curricularización es la más efectiva porque permite entender la escritura como parte integral de la formación académica y profesional.

En suma, para el éxito de los cursos en línea de escritura se requiere un alto grado de compromiso institucional, así como también abandonar la expectativa de que la educación a distancia permite abaratar costos de instrucción. Al contrario, su aporte puede ser el de llegar a estudiantes con menor disponibilidad horaria o de traslado al campus universitario en que se dicta el curso (Ávila, González y Peñaloza, 2013); explorar las *affordances* o posibilidades de las tecnologías digitales de la web 2.0 como formas de escritura (Ávila y González, 2015); o aprovechar los principios del aprendizaje colaborativo mediado por computador (*Computer Supported Collaborative Learning*) que esta tecnología habilita (Montes, Leiva y Quiroga, en prensa).

2. Recursos digitales

Los recursos digitales corresponden a materiales desarrollados para apoyar la escritura de los estudiantes, tales como diferentes tipos de instructivos, cartillas, ejercicios programados en Flash, modelamiento y etiquetado funcional de géneros discursivos, etcétera. En general, los recursos se encuentran agrupados en repositorios o laboratorios digitales. Probablemente el más famoso en el mundo es el Online Writing Lab, OWL, de la universidad de Purdue en Estados Unidos (owl.english.purdue.edu). Este repositorio es parte de un centro de escritura consolidado, y en él se pueden encontrar diversos tipos de medios (cartillas en PDF, videos, podcasts, entre otros). Sin embargo, las temáticas más accesibles y consultadas en este tipo de sitios son aspectos como la puntuación o el uso de sistemas de cita. Es decir, de modo similar a toda plataforma masiva de escritura, se corre el riesgo de enfatizar en exceso aspectos normativos del lenguaje.

Una temática diferente trabajada en materiales digitales es la de los géneros discursivos. Los recursos digitales con modelos, plantillas o instructivos de géneros como el ensayo académico, la reseña, u otros, si bien resultan muy útiles para los estudiantes que no tienen ninguna familiaridad con estos textos y no reciben apoyo de sus docentes, implica dos riesgos adicionales relacionados con las concepciones e ideologías de la escritura. El primer riesgo es creer que aprender a escribir implica adquirir conocimientos exclusivamente textuales: partes, movidas, párrafos, patrones léxicos. El segundo riesgo es que el estudiante reduzca los géneros a estas versiones "canónicas" que se perciben como la única forma o la forma "correcta" de escribir en la universidad. Hay todo un componente propio del *sistema de actividad* en que un género se realiza en la universidad que puede perderse fácilmente. ¿Por qué asignó el docente esa tarea? ¿Qué función tiene para el estudiante? y, sobre todo, ¿cómo esas actividades y formas de participar llegan a plasmarse en un texto? Gran parte de esta problemática se debe a la naturaleza de los géneros de formación: tareas dinámicas, fluidas y diseñadas *ad-hoc*

para promover el aprendizaje (Thaiss & Zwacki, 2006; Navarro & Moris, 2012), que un modelo estático en un repositorio puede no lograr captar.

En un proyecto iniciado en 2015 intentamos hacernos cargo de esta limitación en la Pontificia Universidad Católica de Chile y desarrollar un material didáctico digital que modelara un género de formación, el informe de caso, pero cuya descripción se hubiera levantado de forma situada y centrada en la actividad. El diseño incluyó un año de relevo con herramientas etnográficas como entrevistas a docentes y grupos focales con estudiantes, además del análisis lingüístico de ejemplares aprobados.

El resultado, un hipertexto en línea, corresponde a un material digital cuyas características fueron decididas completamente a partir de las necesidades de escritura detectadas por docentes y estudiantes, los usuarios reales de estos textos en el contexto del aprendizaje. Por ejemplo, dos aspectos -entre muchos- que se trabajan en el hipertexto son vincular la teoría con la práctica y evitar hacer juicios sobre los participantes, ambos procedimientos que ocurren en el terreno de la actividad. Sin embargo, estos tienen manifestaciones lingüísticas que se modelan mediante el análisis de textos estudiantiles reales. En el primer caso, se trata del manejo avanzado de voces e intertextualidad (fig. 1) y, en el segundo, estrategias metadiscursivas de mitigación y refuerzo (fig. 2).

Figura 1: Fragmento de hipertexto sobre vínculo teoría-práctica y manejo de voces.

Evitar ✘	
<p>El alumno A ha participado activamente en las actividades escolares relacionadas con el arte, siendo una de ellas un día dedicado a dibujar y pintar cuadros de Picasso, donde se hizo parte he incluso ayudó a muchos de sus compañeros a la hora de mejorar el dibujo, haciendo de éste un "gran trabajo", como dijeron sus compañeros de grupo y recibiendo reiteradas felicitaciones por parte de los alumnos del curso y la profesora.</p> <p>"Los desarrollos en las áreas sensoriales y motoras de la corteza cerebral permiten una mejor coordinación entre lo que los niños quieren hacer y lo que pueden hacer." (Papalia, 2009, p. 424)</p>	<p>En este ejemplo, la cita bibliográfica no se integra y aparece en un párrafo aparte, descontextualizada. Queda como trabajo del lector recuperar la relación entre las actividades escolares de arte y la cita de Papalia, que no es obvia ni se hace evidente mediante ningún mecanismo. No hay una apropiación de la teoría.</p>
Preferir ✔	
<p>Asimismo, el capital cultural objetivado, es decir, lo "materialmente transferible a través de su soporte físico" (Bourdieu, 1980, p. 144) es un tipo de capital que podría haber afectado la historia de X. Cabe destacar que el hogar de X posee varios ejemplares de libros (más de 500) de variadas temáticas. Sumado a equipos electrónicos, como computadores con acceso a Internet y una sala con escritorio. Todos son bienes materiales que aportan también a generar un mayor capital cultural familiar y que facilitan el estudio de la entrevista. Además, estos objetos se convierten en el soporte para interiorizar el <i>habitus</i>. Este capital presupone un capital económico de la familia pues induce a la adquisición de un capital cultural objetivado.</p>	<p>En este ejemplo, la cita bibliográfica se utiliza para explicar, en parte, el buen desempeño escolar de X. En el desarrollo de esa explicación se proporcionan ejemplos y se recurre a conceptos teóricos propios del mismo autor y teoría (capital cultural) para desarrollar la idea. Hay una apropiación de la teoría para entender la práctica.</p>
<p>No olvides que debes utilizar de manera consistente el sistema de citación APA, ya que gracias a este el lector puede reconocer exactamente la fuente citada. Recuerda que las guías de citación se encuentran en la web de la biblioteca.</p>	

Pese al potencial del material en términos metodológicos y didácticos, durante las etapas de prueba descubrimos que el texto es *difícil de navegar*. En el fondo, pese a tener varios recursos de corte digital, está pensado en una lógica 1.0; más aún, en una lógica de manual impreso. Aunque tiene hipervínculos, preguntas y animaciones, se lee como un larguísimo libro, de forma lineal. Más aún, hay información que resulta difícil de encontrar. Esto nos permitió darnos cuenta de una nueva dimensión teórico-práctica

que se debe considerar a la hora de realizar materiales de enseñanza digitales, y que en este ensayo planteo como una tercera precaución para el desarrollo de materiales y repositorios digitales: el peligro de una baja usabilidad.

Figura 2: Fragmento de hipertexto sobre Juicios y mitigaciones

Ahora bien, **¿cómo mitigar un juicio?** En el siguiente ejemplo te mostramos un texto en el que aparece un juicio, y cómo se pueden aplicar las estrategias metadiscursivas para mitigarlo.

<p>El tipo de comunicación y lenguaje, en otras palabras, los códigos, presentes en la familia del entrevistado, responden más bien a un código restringido en el que, según Bernstein (1989) "todas las palabras, y por tanto, toda la estructura organizativa, con independencia de su grado de complejidad, son totalmente predecibles por lo hablantes y los oyentes" (p.133). Lo anterior se justifica a partir de las respuestas que fueron entregadas principalmente por el niño entrevistado, quien respondía monosilábicamente: "Sí", "No".</p>	<p>La primera estrategia de mitigación "más bien" corresponde a una estrategia oral. En el segundo caso, se recurre a un refuerzo "se justifica".</p>
<p>El tipo de comunicación y lenguaje, en otras palabras, los códigos, presentes en la familia del entrevistado, sugieren la presencia de un código restringido en el que, según Bernstein (1989) "todas las palabras, y por tanto, toda la estructura organizativa, con independencia de su grado de complejidad, son totalmente predecibles por lo hablantes y los oyentes" (p.133). Esto podría inferirse a partir de las respuestas que fueron entregadas principalmente por el niño entrevistado, quien respondía monosilábicamente: "Sí", "No".</p>	<p>En este caso el juicio se presenta matizado mediante los mitigadores "sugieren" y "podría inferirse". Así, no se descartan otros factores que invaliden el juicio (por ejemplo, que el niño simplemente sea tímido).</p>

RECOMENDACIÓN

Si dividiste las secciones del texto con tu grupo de trabajo, no olvides revisar en conjunto para que quede un texto coherente. Para aprender algunas estrategias de revisión y aprender a unificar estilos, [haz click aquí](#).

Es curioso e irónico que los profesores de escritura que diseñamos el material hayamos pasado por alto algo que probablemente sea lo primero que enseñamos a nuestros alumnos: pensar en el lector. La efectividad de un objeto digital se juega en la facilidad con que un usuario/lector podrá interactuar con él y encontrar la información que necesita; a esta cualidad se le llama usabilidad y es una temática de creciente interés para el mundo de la escritura (Salvo et al., 2008; Roscoe et al, 2014). En suma, con respecto a la elaboración de recursos digitales vale la pena considerar los siguientes desafíos en términos temáticos, teóricos y de tecnología digital:

- Al crear recursos digitales para la escritura, independientemente del medio, existe el riesgo de reducir los contenidos a la normativa, los aspectos mecánicos o los elementos genéricos del lenguaje formal.
- En el tratamiento de los géneros discursivos, los materiales pueden transformarse fácilmente en plantillas estáticas que no siempre dan cuenta de la diversidad de los géneros de formación, requeridos en la universidad. Para ello, una solución es basar la elaboración de materiales en resultados de investigación.
- Elaborar un material digital no es lo mismo que elaborar un manual impreso de escritura. Se deben tener consideraciones no solo de orden didáctico, sino también los desafíos propios de la composición multimedial, un tema sobre el que los docentes de escritura tenemos todavía mucho por aprender.

3. Prácticas digitales

Las prácticas digitales corresponden a tareas cotidianas, pequeñas formas del hacer que se incorporan en diversos momentos de la instrucción en el aula. Las prácticas digitales se relacionan íntimamente con el concepto de "prácticas de literacidad", porque, en efecto, muchas de las prácticas de escritura habituales de nuestros estudiantes, en ocasiones poco visibles o prestigiosas, son de naturaleza digital. Si bien estas prácticas deberían estar presentes en cursos de escritura, insertarlas de manera consciente en cursos disciplinares permitiría sacar un mayor provecho del potencial epistémico de la escritura (Miras, 2000) y mejorar la producción escrita de los alumnos.

La mejor forma de definir una práctica digital es por medio de ejemplos, como los que daré a continuación, desarrollados a lo largo de los años en mis propias clases.

- **Blogs de lectura:** Esta práctica está diseñada para reemplazar los controles de lectura en cursos universitarios en los que se asigna bibliografía numerosa a los estudiantes. En lugar de realizar una lectura sin guía y sin propósito claro, se recurre a las fichas de lectura propuestas por Miras y Solé (2007): los estudiantes deben identificar un foco y valorar el texto. Cada estudiante debe llevar un blog, cuyas entradas correspondan a una ficha elaborada para cada lectura. Todos los estudiantes deben vincular sus blogs entre sí, y tienen la opción de comentarse mutuamente si lo desean. Una vez al mes, el docente lee estas entradas y retroalimenta brevemente usando la función de comentarios del propio blog. Los blogs son medios públicos, a los que tiene acceso cualquier usuario del mundo, lo que genera un mayor nivel de atención por parte de los estudiantes a aspectos formales y de redacción. En muchos casos, los blogs reciben visitas desde fuera del curso, y en algunas oportunidades los estudiantes los han actualizado con lecturas de otros cursos de su formación académica, lo que demuestra el sentido que cobra para ellos esta práctica.
- **Escritura y revisión colaborativa:** Esta práctica ha sido facilitada enormemente por Google Docs, el procesador de textos incorporado en Google Drive. En la elaboración de un trabajo escrito grupal, se le solicita a los estudiantes hacer entrega parcial de una primera versión o de una parte del proyecto (por ejemplo, planteamiento del problema, marco teórico, etcétera). En este texto, la docente realiza cambios y comentarios con las herramientas de edición. En una siguiente sesión, que reemplaza una sesión presencial, los estudiantes leen los comentarios y reescriben. La profesora, en línea, contesta las dudas puntuales de los estudiantes sobre su retroalimentación por medio de la herramienta de chat que también viene incorporada. Una vez terminado el proceso de retroalimentación, los estudiantes continúan componiendo el texto en el programa, para aprovechar las posibilidades de colaboración que habilita. Las universidades que utilizan la *suite* de Google y las que cuentan con extensión .edu pueden utilizar también Google Classroom, una versión de Drive adaptada a necesidades educacionales.
- **Resúmenes de clases en Twitter:** Esta práctica permite comentar y registrar en vivo lo que ocurre en una clase utilizando las etiquetas conocidas como

hashtags. En este caso, actividades habituales de escritura epistémica como la elaboración de resúmenes de clase (Carlino, 2005) se traslada al lenguaje digital por medio de *hashtags* como #bioquimica2 o #historiamedieval. Los encargados de documentar la clase cambian cada sesión y deben postear por escrito, en 140 caracteres, aspectos clave, explicaciones, contenidos relevantes, entre otros elementos de la sesión de clases. Los alumnos luego pueden buscar los resúmenes de clase a través del hashtag definido en la red social.

4. Corolario: Escribir a través del currículum

Hasta acá he mostrado una variedad de opciones mediante las cuales las tecnologías digitales pueden ponerse al servicio de la enseñanza de la escritura en el nivel universitario. Escoger una u otra dependerá de las necesidades pedagógicas e institucionales de cada contexto. No obstante, en esta última sección me interesa evaluar hasta qué punto cada una de estas instancias digitales permite promover la escritura a través del currículum, es decir, la producción de textos dentro de las asignaturas de las carreras, distintas de cursos de escritura generales (Bazerman et al., 2016).

En el caso de los cursos virtuales de escritura, la experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Chile muestra que fueron necesarios varios años de práctica, iteración y consolidación para llegar a un modelo situado en las disciplinas. Durante los primeros años, los cursos se pensaron fundamentalmente como talleres masivos, que aunque intentaban vincularse con la experiencia universitaria, no tenían una orientación disciplinar. En la actualidad, los administradores de estos cursos han decidido diferenciar su currículum en grupos diferentes para estudiantes de ciencias sociales, humanidades y arte; ciencias matemáticas y exactas; y ciencias de la salud, una solución que conectó estos cursos con las orientaciones actuales de la escritura universitaria (Ávila & González, 2015). Con todo, se trata de cursos en que la escritura se vincula al currículum de las carreras, desde el enfoque "escribir en las disciplinas", pero no ocurre dentro de sus materias.

En el caso de los recursos digitales para la escritura universitaria, existe el peligro de que estos se inclinen hacia normas o consejos de redacción, los que implican una concepción de la escritura como "habilidad transversal" y de carácter exclusivamente lingüístico. Si bien la normativa es importante y ese tipo de materiales representan un aporte, no dan cuenta de las formas en que se negocia y construye el conocimiento a lo largo de una carrera universitaria. Esto se ve contrarrestado cuando los materiales gravitan en torno a géneros y prácticas escritas concretas que ocurren en los cursos regulares de las carreras o disciplinas, salvaguardando el dinamismo propio de los géneros de formación.

Por su parte, las prácticas escritas digitales ofrecen un modelo que se ajusta mucho más a los conceptos de la escritura a través del currículum, ya que pueden insertarse fácilmente en el programa de cualquier materia. Se trata de prácticas de literacidad digital que demandan movilizar habilidades y competencias tanto lingüísticas como disciplinares. Además de poner al alumno en la posición de escritor y productor de

contenidos, estimulando las diferentes literacidades digitales planteadas por Selber (2004); las prácticas digitales dependen únicamente del docente para su instalación y pueden implementarse mediante los recursos disponibles en la web 2.0. De este modo, se requiere un mínimo grado de recursos institucionales comprometidos, a diferencia de los cursos o la producción de material de escritura.

Por último, es importante destacar que todas las estrategias reseñadas en este ensayo tienen un valor en sí mismas y satisfacen diferentes necesidades. En lo que escritura universitaria respecta, el mejor enfoque a adoptar es uno de iniciativas diversas y constantes: a nivel central y local; al inicio y en el desarrollo de las carreras; conducidas por expertos en lengua y a través del currículum. Solo así lograremos alcanzar el concepto de una universidad lectora y escritora. Este mismo criterio debería aplicar para consolidar una universidad digitalmente alfabetizada.

Bibliografía

- ÁVILA REYES, N., González Álvarez, P., & Peñaloza Castillo, C. 2013. Creación de un Programa de Escritura en una Universidad Chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537–570.
- ÁVILA REYES, N., & González-Álvarez, P. 2015. Web 2.0 y escritura universitaria: oportunidades para la escritura situada y el aprendizaje colaborativo en un curso online. En D. Riestra (Ed.), *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 789–817). Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro.
- BARTON, D., & Hamilton, M. 2004. La literacidad entendida como práctica social. En *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109–140). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- BAZERMAN, C. 2016. *Escribir a través del Currículum: Una guía de referencia* (Edición de F. Navarro). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- CARLINO, P. 2005. *Escribir leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GREENHOW, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. 2009. Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now? *Educational Researcher*, 38(4), 246–259. <http://doi.org/10.3102/0013189X09336671>
- MIRAS, M. 2000. La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia Y Aprendizaje*, 23(89), 65–80. <http://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- MIRAS, M., & Solé, I. 2007. La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (pp. 83–112). Barcelona: Grao.
- MONTES, S., Leiva, N. & Quiroga, R. (En prensa). Interacción social en el aprendizaje de la escritura: La integración de foros colaborativos y revisiones entre

- pares en cursos virtuales. En L. Natale & D. Stagnaro (Eds.) *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Buenos Aires: UNGS.
- NAVARRO, F., & Moris, J. 2012. Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras. In I. Bossio, V. Castel, G. Ciapusio, L. Cubo de Severino, & G. Müller (Eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 151–168). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo & Sociedad Argentina de Lingüística.
- ROSCOE, R. D., Allen, L. K., Weston, J. L., Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2014). The Writing Pal intelligent tutoring system: Usability testing and development. *Computers and Composition*, 34, 39–59. <http://doi.org/10.1016/j.compcom.2014.09.002>
- SALVO, M. J., Ren, J., Brizee, H. A., & Conard-Salvo, T. S. 2009. Usability Research in the Writing Lab: Sustaining Discourse and Pedagogy. *Computers and Composition*, 26(2), 107–121. <http://doi.org/10.1016/j.compcom.2008.10.001>
- SELBER, S. 2004. *Multiliteracies for a digital age*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- THAISS, C. J., & Myers Zawacki, T. 2006. *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth: Boynton/Cook Heinemann.
- WARSCHAUER, M., & Ware, P. D. 2008. Learning, change, and power: Competing discourses of technology and literacy. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 215–240). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
-