



IDEAS de Educación Virtual

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

María Eugenia Collebechi

Federico Gobato

Compiladores



Universidad
Nacional
de Quilmes



Secretaría
de Educación
Virtual

Colección **Ideas de Educación Virtual**, dirigida por Walter Marcelo Campi,
Secretario de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes

Autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes

Rector: Alejandro Villar

Vicerrector: Alfredo Alfonso



IDEAS de Educación Virtual

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

María Eugenia Collebechi

Federico Gobato

Compiladores

Formar en el horizonte digital / María Eugenia Collebechi ... [et al.]; compilado por María Eugenia Collebechi; Federico Gobato. - 1a ed. - Bernal: Universidad Virtual de Quilmes, 2017.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3706-87-5

1. Educación. 2. Instituciones. I. Collebechi, María Eugenia II. Collebechi, María Eugenia, comp. III. Gobato, Federico, comp. CDD 371.1

Colección Ideas de Educación Virtual

Dirección: Walter Marcelo Campi

Coordinación: Eliana Bustamante

Coordinación y Edición: María Ximena Pérez

Comunicación y difusión: Diego Restucci y Mariela Poggi

Diseño y diagramación: Marcelo Aceituno y Diego Restucci

Planificación y Desarrollo Tecnológico: Ramiro Blanco

<http://libros.uvq.edu.ar>

Universidad Nacional de Quilmes 2017

Roque Sáenz Peña 352

(B/8763XD) Bernal

Buenos Aires

ISBN: 978-987-3706-87-5

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Licencia de Creative Commons

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL de María Eugenia Collebechi y Federico Gobato (Compiladores) tiene licencia Creative Commons Atribución–NoComercial–SinDerivadas 3.0 Unported License.





IDEAS de Educación Virtual

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

María Eugenia Collebechi

Federico Gobato

Compiladores



Universidad
Nacional
de Quilmes

<http://libros.uvq.edu.ar>



Secretaría
de Educación
Virtual

Índice

Presentación *por Walter Marcelo Campi*.....11

Introducción. La formación en tiempos digitales *por Federico Gobato
y María Eugenia Collebechi*.....13

Primera parte

Claves socioculturales

para pensar la educación en tiempos digitales19

Capítulo I. Educación transmedia:

hacia una pedagogía polifónica *por Carlos Scolari*.....23

Capítulo II. Interrogaciones acerca de lo “nómade”

y conjeturas hacia la intervención educativa *por Débora Nakache*.....33

Lo “nómade” pensando desde los sujetos.....34

Lo “nómade” pensando desde ese oscuro objeto: las pantallas.....38

Lo “nómade” pensando el problema de los saberes.....40

Algunas conjeturas hacia la intervención educativa.....42

Capítulo III. Cibercultura, comunicación digital

y procesos de subjetivación entre adolescentes *por Marcelo Urresti*.....49

Cibercultura, interacción y cibernsiedad.....49

Usos y apropiaciones del entorno comunicativo analógico y digital.....51

Urgencias adolescentes y experiencia comunicativa: una nueva subjetividad.....56

Capítulo IV. Tiempo, espacio y educación

en el trabajo informacional *por Mariano Zukerfeld*.....63

Tiempo.....64

Espacio.....68

Tiempo y espacio en la educación a distancia.....72

Capítulo V. Indexación de textos breves: (d)escribir el acá/ahora

en la comunicación por teléfono móvil *por Lucía Cantamutto*.....77

Apuntes teóricos.....80

Deconstrucción de supuestos.....80

El acá y ahora en los textos breves	82
Líneas de desvío	84

Segunda parte

Las instituciones

frente a los desafíos de los tiempos digitales.....89

Capítulo I. Políticas públicas de inclusión de tecnologías en la educación.

El modelo 1 a 1 en Uruguay <i>por Ana Rivoir</i>	93
TIC para el desarrollo humano y la educación	93
El modelo 1 a 1 en Uruguay	96
Análisis del uso educativo y con fines de desarrollo humano	99
Reflexiones finales	102

Capítulo II. El Programa Conectar Igualdad

y las políticas de inclusión del estado argentino *por Constanza Necuzzi*.....107

La infraestructura escolar	108
El desarrollo tecnológico	110
El impacto del Programa Conectar Igualdad en la enseñanza y en el aprendizaje	111

Capítulo III. Instituciones universitarias en tiempos digitales:

desafíos, problemas y alternativas institucionales *por Marta Mena*.....117

Desafíos	118
Problemas	125

Capítulo IV. Hacia la universidad bimodal:

dimensiones de un proceso incipiente *por Alejandro Villar*.....129

Algunos elementos relevantes para el debate	134
---	-----

Tercera parte

Los actores educativos en los escenarios digitales137

Capítulo I. La transformación de lo Impensable (tomando una cucharada

de la propia medicina) *por Silvia Carrió y Jorge Janson*.....141

La historia de esta historia	142
El primer impensable: un curso presencial	143
El segundo impensable	145

¿Presencial o virtual?.....	145
¿Qué ganamos en esta modalidad?	147

Capítulo II. Arte e investigación en el ámbito académico por Mariela Yeregui149

Capítulo III. Dispositivo hipermedial dinámico “Memoria y Experiencia Cossettini”: una propuesta de prácticas abiertas y recursos compartidos

“en(-)torno” a una mesa de arena por Patricia San Martín	157
Breve marco teórico metodológico.....	159
Sobre el diseño del DHD	162
Conclusión.....	165

Capítulo IV. La escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales e interactivas en la universidad por Guadalupe Álvarez167

La escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales	167
La escritura colaborativa mediada tecnológicamente en contextos universitarios.....	169
La apropiación de las tecnologías de la escritura colaborativa	169
Las tecnologías de la escritura colaborativa y su incidencia en la producción textual	170
El rol del docente en las prácticas de escritura colaborativa con tecnologías digitales	171
A modo de cierre	174

Cuarta parte

Recursos, movilidad, difusión y asociatividad177

Capítulo I. Variaciones en torno a las Humanidades Digitales
por Juan José Mendoza.....181

Capítulo II. Chicos.net: tecnología para el desarrollo integral, la educación y la igualdad de oportunidades de niños, niñas y jóvenes por Marcela Czarny193
 Análisis preliminar
 195 |

Capítulo III. Aportes de las revistas científicas de acceso abierto a la difusión del conocimiento por Matías Vlahusic.....201

El acceso abierto	202
Características y diferencias entre portales, indizadores y bibliotecas de revistas científicas	203
Estado de las revistas científicas de acceso abierto en Argentina y América latina	206
Conclusiones	208

Capítulo IV. Transmisiones sincrónicas: alternativas de intercambio académico y movilidad internacional <i>por Sebastián Torre</i>	211
Compiladores	215
Autores	217
Otras obras de esta colección	223

Capítulo IV

La escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales e interactivas en la universidad

Guadalupe Álvarez

Comenzaremos este artículo citando un ejemplo que planteó el filósofo estadounidense John Searle en el marco de una explicación sobre el concepto de intencionalidades compartidas: “Suponga que usted y yo estamos empujando juntos un auto. Cuando empujamos al mismo tiempo, no se trata solo de que yo empujo y usted empuja. No, yo empujo como parte de la acción de empujar que realizamos juntos” (Searle, 1992: 22. Nuestra traducción). La idea de que la fuerza ejercida por varios individuos juntos es diferente a la suma de las fuerzas individuales resulta interesante para justificar la importancia del tema que abordamos: la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales e interactivas en la universidad. Nos ocuparemos, específicamente, de identificar a partir del análisis crítico de estudios especialmente seleccionados, algunos problemas y oportunidades que genera ese tipo de procesos escriturarios. Consideramos que este punteo puede ser útil para investigadores o docentes que pretendan encarar una experiencia o investigación sobre la escritura colaborativa desarrollada en el nivel de los estudios superiores a través de tecnologías digitales.

La escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales

Desde hace varios años, se ha venido gestando un fenómeno que complejiza las tareas de escritura: muchas de ellas, en especial las realizadas a nivel académico y profesional, se llevan a cabo grupalmente



(Bair, 1985). Ede y Lunsford (1990), por ejemplo, a partir de un estudio con 700 profesionales que dedican mucho tiempo a elaborar producciones escritas, revelan que el 87% de ellos escriben de manera colaborativa.

La escritura colaborativa resulta compleja, entre otras razones, porque combina las características de los procesos escriturarios individuales con los propios de la colaboración. Así, Posner y Baecker (1992) identifican cuatro tipos de estrategias involucradas en estas prácticas:

- Estrategias vinculadas a la tarea, a partir de las cuales se asignan los roles de los integrantes del grupo (i.e. escritor, editor, revisor).
- Estrategias vinculadas con la actividad, en especial el brainstorming, la planificación, la revisión y la edición final.
- Estrategias de escritura en sí, es decir, el modo en que se elabora el texto (i.e. a partir de un único escritor, de escritores separados o por escritura conjunta).
- Estrategias vinculadas al control del texto (i.e. método centralizado, método conservador, proceso colaborativo propiamente dicho).

Según Gallagher y Kraut (1994), la escritura colaborativa es un tipo de negociación en la cual los participantes del grupo discuten la significación de determinados contenidos a fin de alcanzar un acuerdo sobre la solución más adecuada al objetivo textual planteado. En este sentido, Passig y Schwartz (2007) afirman que la necesidad de elaborar un producto escrito coherente que sea acordado por todos los miembros de un grupo imprime gran complejidad a la escritura colaborativa.

Con el rápido e intenso desarrollo de las tecnologías digitales, la complejidad de la escritura colaborativa ha alcanzado mayores proporciones: a partir de los importantes cambios producidos en materia de tecnologías de la escritura, se han incrementado y diversificado las modalidades de escritura grupal y colaborativa, y también las investigaciones sobre el tema. Aquí nos referiremos, específicamente, a la escritura colaborativa mediada tecnológicamente en el ámbito universitario.

La escritura colaborativa mediada tecnológicamente en contextos universitarios

Estudiar la escritura colaborativa mediada tecnológicamente en contextos universitarios se ha vuelto necesario por, al menos, dos motivos. Por un lado, como hemos anticipado, gran parte de las tareas de escritura académica y profesional se realizan grupalmente, lo que supone la necesidad de formación en este tipo de prácticas. Por otro lado, varios estudios han revelado dificultades de los estudiantes universitarios (de pregrado, de grado e, incluso, de posgrado) en tareas de escritura académica. Por este motivo, desde hace un tiempo, se vienen desarrollando diversas experiencias e investigaciones orientadas a superar dichos obstáculos. Entre ellas, se han explorado las potencialidades de la escritura colaborativa y el tutorio entre pares, que han relevado algunos beneficios en el marco de la producción textual académica.

Parece, entonces, necesario explorar los problemas y las oportunidades de la escritura colaborativa con tecnologías digitales. En línea con esta necesidad, analizaremos una serie de estudios que fueron especialmente seleccionados para hacer evidentes algunos de los aspectos que deben ser tenidos en cuenta al momento de implementar y/o investigar tareas académicas de escritura colaborativa mediada.

La apropiación de las tecnologías de la escritura colaborativa

En “Instrumenting collaborative writing and its cognitive tools” (1999), Cerrato lleva a cabo un estudio de casos para comprender las maneras en que el proceso de escritura colaborativo tradicional se ha transformado con la introducción de las tecnologías digitales. Así, realiza un estudio con 16 estudiantes universitarios familiarizados con procesadores de textos y el correo electrónico. Estos estudiantes se dividen en dos grupos. En cada grupo, 4 trabajan de la manera tradicional y 4 usan un programa llamado Aspects, un editor colaborativo sincrónico de tipo comercial. Se trata de un procesador de texto compatible con la plataforma Macintosh que permite que un grupo de usuarios trabajen en un documento compartido a través de la computadora. El programa



proporciona también herramientas a través de las cuales los estudiantes se pueden comunicar e interactuar (chat, por ejemplo). Todos los grupos deben elaborar un texto argumentativo de 20 páginas a fin de evaluar ventajas y desventajas de la integración de un sistema experto en la toma de decisiones industrial.

En base a lo analizado, la autora señala, entre otros hallazgos, que los grupos de escritura tradicional logran mejor desempeño y comprensión textual en menos tiempo. Esto se debe, en parte, a que los grupos del editor electrónico usan sus actividades colaborativas para coordinar las acciones grupales (distribuir roles, por ejemplo), a diferencia de los grupos de escritura tradicional, que se focalizan en trabajar colaborativamente sobre el contenido del texto.

Estas diferencias indican que los grupos digitalizados están iniciando la apropiación de las tecnologías de la escritura colaborativa. Por lo tanto, intentan integrar el artefacto en formas tradicionales de escritura y de relación con otros al mismo tiempo que elaboran nuevas formas de escribir juntos a través de las herramientas digitales. Así, tanto las rutinas sociales como las cognitivas se encuentran en proceso de transformación.

Este estudio pone de manifiesto la importancia de explorar el grado de apropiación de las tecnologías digitales para la escritura colaborativa antes de iniciar una experiencia o investigación sobre ese tipo de práctica de escritura.

Las tecnologías de la escritura colaborativa y su incidencia en la producción textual

En “Collaborative writing: online versus frontal” (2007), Passig y Schwartz presentan un estudio con conclusiones muy diferentes al previamente citado. Esto quizá se deba a que los autores trabajan con grupos de 2 o 3 estudiantes graduados universitarios con un nivel muy alto de experiencia en el uso de tecnologías digitales.

El objetivo del estudio es comparar la calidad de tareas de escritura académica realizadas de manera colaborativa tanto de manera presencial como online. Para este último caso, utilizan las herramientas de Groove, un programa similar al Word, pero diseñado para el trabajo

colaborativo, por lo que cuenta con espacios de chat, espacios para compartir documentos y búsquedas de internet, etc.

La calidad de la escritura se evalúa a partir los parámetros establecidos por un instrumento llamado CLAQWA por su denominación en inglés Cognitive Level and Quality Writing Instrument (Instrumento de la calidad de la escritura y el nivel cognitivo) (Flateby y Metzger, 2001). Este instrumento se divide en dos escalas: una mide la calidad de la escritura en sí y la otra, el nivel cognitivo. Los autores aplican la primer escala del CLAQWA, que se organiza en 6 parámetros:

- 1) la calidad del cumplimiento de la tarea,
- 2) la estructura del texto,
- 3) la adecuación del lenguaje y del destinatario,
- 4) la consistencia de la argumentación y de la idea central,
- 5) la gramática y la edición del texto y
- 6) misceláneas (abarca la originalidad, las fuentes utilizadas, la maduración intelectual, etcétera).

En la mayoría de los parámetros analizados, los resultados demuestran una mayor calidad en la escritura colaborativa en línea. El aspecto más destacadamente favorecido es el vinculado a la organización estructural de los textos, lo cual coincide con lo señalado en otros estudios (Goldberg, Russell y Cook, 2003).

Parecería, entonces, que la tecnología de la escritura colaborativa en línea permite a los estudiantes crear un texto más coherente debido, por un lado, a que permite consensuar las conclusiones sin la necesidad de una negociación tan sinuosa como la de la presencialidad. Por otro lado, se establece una tendencia a realizar más borradores, lo que también mejora la calidad de la versión final del escrito.

El rol del docente en las prácticas de escritura colaborativa con tecnologías digitales

Finalmente, me referiré a un artículo que hemos elaborado junto con mi compañera de ruta académica, Lorena Bassa: TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes pre-universitarios (Alvarez y Bassa, 2013).



En este trabajo, partimos de una distinción específica de escritura colaborativa. Así, como diferentes autores (e.g. Dillenbourg, 1999, 2002) distinguen el aprendizaje colaborativo de otros tipos de aprendizajes grupales (e.g. aprendizaje cooperativo), diferenciamos la escritura colaborativa de otra clase de escrituras grupales. Utilizamos, entonces, el término escritura colaborativa solo en los casos en que se reconocan procesos de producción conjunta del texto escrito, con flexibilidad y rotación de los roles asignados y la consiguiente participación de todos los integrantes en cada una de las etapas de producción, incluyendo la escritura y el control compartidos del texto. En casos de trabajos de escritura grupal en los cuales haya roles más fijos y no todos los integrantes participen de diferentes etapas de la escritura, preferimos hablar de escritura cooperativa.

Teniendo en cuenta la distinción anterior, realizamos un estudio de caso descriptivo centrado en el uso de un blog de una asignatura en la que se desarrollan distintas tareas de comprensión y producción de textos. Dicha asignatura (“Lengua”) forma parte del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Su aprobación es requisito obligatorio para comenzar a cursar las diversas carreras que ofrece dicha Universidad.

Así, en 2011, se crea para dos comisiones de la asignatura (50 alumnos cada una) el blog de aula. Este blog resulta complementario a las clases presenciales, de 5 horas semanales. La propuesta inicial del blog consiste en habilitar un espacio de materiales complementarios a la asignatura (links a Bibliografía optativa y a diccionarios) y una vía de comunicación continua con los alumnos). Luego, y en relación con las clases presenciales, el blog se convierte en un espacio de publicación y revisión de los trabajos de escritura de los alumnos. Así, en función de la interacción de los alumnos con y en el blog y de las tareas desarrolladas en él, se pueden distinguir analíticamente tres etapas en su implementación –revisión individual, cooperativa y una tendencia hacia la reescritura colaborativa–, siempre en estrecha articulación con las clases presenciales.

En una primera etapa, la docente decide que los estudiantes publiquen en el blog de aula distintas producciones que fueron resueltas satisfactoriamente de manera general. La publicación se realiza de

manera organizada en distintas carpetas que agrupan distintas resoluciones “modelo” a una consigna dada. Se trata de consignas breves de escritura y, por lo tanto, compatibles con el formato de texto consecutivo de este espacio. La publicación es indicada por la docente, previa marcación de qué elementos deben ser revisados y editados en el texto. El horizonte de la publicación, entonces, justifica (y motiva) que los estudiantes vuelvan sobre sus textos y los reescriban, tarea que “en papel” suele ser eludida por los alumnos ya que, en general, no le encuentran sentido. El alcance de la revisión de los textos indicada, además, se amplía con las sucesivas publicaciones (de aspectos ortográficos a dimensiones más generales, como la estructuración).

En la segunda etapa, paulatinamente, el rol de la docente se va modificando y esto tiene que ver con que adquiere protagonismo la dinámica entre pares en relación con la tarea de revisión en los blogs. En esta instancia, la docente publica los textos que los alumnos ya revisaron y propone una nueva consigna. Esta última se vincula con alguna de las dificultades que la profesora considera más frecuentes en la construcción de textos cohesivos y coherentes. En particular, la docente propone consignas de modificación, compleción y reescritura de fragmentos de los textos. En este tipo de actividad, la revisión se realiza de manera cooperativa ya que inicialmente un alumno ha escrito y revisado un texto, y en una etapa posterior otro estudiante realiza la revisión. Las respuestas a estas consignas de reescritura se publican a continuación de las entradas de los textos “originales” y funcionan, entonces, como sus versiones reformuladas.

Finalmente, se distingue una tercera etapa en la implementación de los blogs en la cual la docente propone un trabajo de reorganización y rearmado de un texto a partir de diferentes versiones. Esto se puede ejemplificar con una de las consignas de escritura, en la que se propone escribir la contratapa de un libro de no ficción. Para abordar esta tarea, la docente propone una reescritura en “collage” que combina más de un texto ya publicado en los blogs. La profesora apunta a que los alumnos seleccionen los fragmentos más “eficaces” de cada producción para, luego, reordenarlos. Esta tarea supone que los distintos alumnos que trabajan sobre un mismo libro tienen que realizar distintas operaciones y discutirlos y consensuarlos entre ellos.



Por lo expuesto, entendemos que en esta tercera etapa hay una tendencia (que seguramente puede ser potenciada) a la reescritura colaborativa de un texto. Esto se debe a que todos los integrantes son escritores y revisores, en simultáneo o de manera sucesiva (pero de manera intercambiable).

A partir de la experiencia analizada y de las entrevistas realizadas tanto a la docente como a los alumnos, se pueden realizar distintas evaluaciones del uso de blogs para abordar la revisión de textos.

Las potencialidades del uso de este espacio virtual se vinculan con su efecto motivador y con su capacidad de abordar aspectos de la escritura usualmente más arduos de trabajar en las clases presenciales: la revisión del texto propio y la composición colaborativa de un escrito, que supone la explicitación de ciertas conceptualizaciones surgidas de la tarea. Por otra parte, la secuencia de tareas planteadas en torno a la revisión permiten una progresión de lo individual a lo cooperativo y, en ocasiones, a lo colaborativo. Esta progresión se direcciona hacia un aprendizaje del proceso de revisión de la escritura en el que, por un lado, los alumnos adquieren paulatinamente mayor autonomía y, por otro, las interacciones entre pares asumen mayor protagonismo. El rol del docente se reconfigura, correspondientemente, perdiendo su lugar central de guía para reubicarse como un facilitador más periférico. Por otra parte, la intervención del docente es fundamental para dar lugar a esta progresión.

A modo de cierre

En este artículo, hemos expuesto diferentes estudios que se han centrado en la escritura colaborativa académica mediada por tecnologías digitales mostrando sus particularidades, en algunos casos en comparación con instancias de escritura presencial. A partir de ellos, hemos hecho evidente diferentes aspectos que sugerimos tener en cuenta el momento de desarrollar experiencias y/o investigaciones en torno a las prácticas de escritura colaborativa mediadas por tecnologías digitales, a saber: el grado de apropiación de las tecnologías de la escritura, las dimensiones textuales más influenciadas por el uso de tecnologías (e.g. la estructura global del texto) y el rol docente en este tipo de intervenciones.

Por otra parte, los estudios analizados parecerían también indicar que aún hay muchos aspectos del tema que deben ser explorados a fin de producir evidencia empírica que permita mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura –particularmente, la colaborativa– que se realiza mediante tecnologías digitales en los estudios de nivel superior. Es importante, entonces, terminar este artículo con algunos de los interrogantes que aún esperan respuesta (o respuestas más completas): ¿Cómo opera el proceso de escritura en la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales? ¿Cuáles son las reglas que determinan el proceso? ¿Están implícitas o se acuerdan deliberadamente? ¿Cómo se vinculan las estrategias individuales y las grupales en el proceso de escritura colaborativa mediada? ¿De qué maneras puede intervenir el docente para contribuir con el proceso de escritura colaborativo mediado por tecnologías digitales?

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, G. Y BASSA, L. (2013), “TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios”. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 10(2), 5-19.
- BAIR, J.H. (1985), “The Need for Collaboration Tools in Offices”. *Proceedings of AFIPS’85, Office Automation Conference, Atlanta, GA., Febrero*, 59-68.
- CERRATTO, T. (1999), “Instrumenting Collaborative Writing and its cognitive tools”. *Proceedings of HCP’99 Conference, Human Centred Processes, Brest, France, Septiembre*, 141-147.
- DILLENBOURG, P. (1999), “What do you mean by collaborative learning?”. *Proceedings of Dillenbourg, P. (ed.) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches (1-19)*. Oxford: Elsevier.
- DILLENBOURG, P. (2002), “Over-scripting CSCL: The Risks of Blending Collaborative Learning with Instructional Design”. *Proceedings of Kirschner, P. (ed.) Three Worlds of CSCL: Can we Support CSCL? (61-92)*. Herleen: Open Universiteit.



- EDE, L. Y LUNSFORD, A. (1990), "Singular Text/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Authoring". Carbondale: Southern Illinois University Press.
- FLATEBY, T.L. Y METZGER, E. (2001), "Instructional implications of the cognitive level and quality of writing assessment (CLAQWA)". *Assessment Update*, 13(1), 4-11.
- GALEGHER, J. Y KRAURT, R. (1994), "Computer-mediated communication for intellectual teamwork: an experiment in group writing". *Proceedings of Information System Research*, 5(2), 110-138.
- GOLDBERG, A., RUSSELL, M. Y COOK, A. (2003), "The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-analysis of Studies from 1992 to 2002". *Proceedings of The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 1-52.
- PASSIG, D. Y SCHWARTZ, G. (2007). "Collaborative Writing: Online versus Frontal". *Proceedings of International Journal on e-Learning*, 6(3), 395-412.
- POSNER, I. R., Y BAECKER, R. M. (1992), "How people write together". *Proceedings of the 25th Hawaii International Conference on System Sciences*, IV, 127-138.
- SEARLE, J. (1992), "Conversation". *Proceedings of Parret, H. & Verschueren, J. (comp.) (On) Searle on conversation (7-30)*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SHARPLES, M. (eds.) (1993), "Computer supported Collaborative writing". London: Springer-Verlag.
- SIMON, H. A. (1996), "The Sciences of the Artificial", Cambridge, MA: The MIT Press.