

## **Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética. Estado del arte y perspectivas para el futuro\***

Digital and collaborative writing: a multifaceted discursive practice.

State of the art and future perspectives

Lucía Godoy

CELES-CONICET-UNSAM

lgodoy@unsam.edu.ar

ORCID: 0000-0003-2331-4312

### **RESUMEN**

En este artículo se presenta un recorrido por investigaciones que se han centrado, desde diferentes enfoques, en la práctica discursiva de la escritura digital y colaborativa, a la que se entiende como un fenómeno multifacético con distintas aristas y en el que convergen aspectos variados. Por tal motivo, se trata de un objeto de investigación complejo que requiere de una revisión de la bibliografía especializada que tenga en cuenta esa heterogeneidad constitutiva a la hora de presentar los avances en el campo. Considerando eso, el artículo parte de investigaciones de carácter general, para avanzar en la particularización sobre la escritura digital y colaborativa. De este modo, comienza revisando propuestas que, desde diferentes abordajes disciplinares, estudian las características del lenguaje y la comunicación en el contexto actual; el segundo apartado se detiene en las investigaciones enfocadas en la escritura con tecnologías digitales; en el tercer apartado se revisan antecedentes en la investigación acerca de la escritura colaborativa en co-presencia sin la mediación tecnológica. Tras esto, en el cuarto apartado son presentadas investigaciones acerca de la escritura colaborativa con tecnologías digitales. Finalmente, a raíz del recorrido bibliográfico, se señalan algunos aspectos y preguntas vacantes en la bibliografía especializada y que, por tal motivo, constituyen un promisorio punto de partida para la investigación lingüística y discursiva.

**Palabras clave:** escritura digital, escritura colaborativa, alfabetización, prácticas discursivas.

### **ABSTRACT**

This article presents a state of art through research that has focused, from different perspectives, on digital and collaborative writing, understood as a multifaceted phenomenon with different edges and in which various aspects converge. For this reason, it is a complex research object that requires a bibliography review that considers this constitutive heterogeneity for present advances in the field. Considering this, the article goes from more general research to the particularization of digital and collaborative writing. Thus, it begins by reviewing proposals that, from different disciplinary approaches, study the characteristics of language and communication in the current context; the second section looks at research focused on writing with digital technologies; the third section reviews research on collaborative writing without digital technologies. After this, in the fourth section, it is presented research on collaborative writing with digital technologies and, finally, as a result of the bibliographical overview, some aspects and questions are pointed out, to establish future directions for linguistic and discursive research.

**Keywords:** digital writing, collaborative writing, literacy, discursive practices.

---

\* Quisiera manifestar mi agradecimiento a los evaluadores que revisaron con exhaustividad este trabajo y con sus comentarios y observaciones me permitieron mejorarlo. También a Cecilia Magadán y Juan Eduardo Bonnin, primeros lectores de estas páginas.

## **1. Introducción**

La escritura digital y colaborativa es una práctica discursiva con múltiples aristas, por eso su estudio está atravesado por el aporte de diferentes disciplinas y tradiciones teóricas y metodológicas. Nuestro objetivo en las próximas páginas es presentar las contribuciones de la literatura especializada acerca de la escritura digital y colaborativa y, para esto, proponemos un recorrido que comienza con una presentación breve de algunos abordajes que estudian las características del lenguaje, la comunicación y la alfabetización en un contexto caracterizado por el desarrollo tecnológico y la masificación del uso de dispositivos digitales conectados a internet. A continuación, considerando que en la escritura digital y colaborativa se articulan aspectos relacionados con las formas de escribir con tecnologías digitales junto con las particularidades de la producción escrita cuando interviene más de una persona, vamos a presentar los antecedentes en dos apartados diferenciados: en uno nos detendremos en las investigaciones que estudian la escritura digital desde tres perspectivas (producción, producto y práctica social). En el siguiente presentaremos brevemente algunos antecedentes en la investigación acerca de la escritura colaborativa en co-presencia y sin dispositivos tecnológicos. Ambas secciones nos permitirán retomar contribuciones y avances que se articulan en el estudio de la escritura digital y colaborativa. En el cuarto apartado, se presenta una revisión de investigaciones específicas sobre la escritura grupal con tecnologías digitales que, si bien se trata de un campo novedoso y todavía emergente, cuenta con importantes desarrollos de los que es necesario dar cuenta. En el artículo proponemos tres áreas para agrupar esas investigaciones: (a) las que se abocan al estudio de las potencialidades de las plataformas digitales; (b) aquellas que se concentran en las interacciones y negociaciones entre los sujetos; y, por último, (c) los trabajos que estudian los procesos de revisión de los textos. En el cierre del artículo y a partir del recorrido, hacemos un balance de los aportes y contribuciones para señalar algunos aspectos y preguntas vacantes en la bibliografía especializada.

## **2. Prácticas discursivas con tecnologías digitales**

Desde muchas perspectivas se han estudiado los desplazamientos que producen las tecnologías en el ámbito de la comunicación y la representación de significados, no solamente por las características materiales de los dispositivos tecnológicos, sino también por las posibilidades que habilita la conexión a internet. Estos factores resultan influyentes en las prácticas de lectura, escritura y oralidad ya que generan nuevas formas de producir, distribuir

y comunicar significados y conocimientos y, al mismo tiempo, cambian los modos de producción y circulación de los textos y la materialidad de los objetos portadores de las marcas escritas (Chartier, 2000; Cano, 2010; Ferreiro, 2011; Ardini, 2018). En este sentido, las tecnologías digitales amplían el panorama comunicativo, ya que no sustituyen las prácticas analógicas de representación y comunicación, sino que habilitan prácticas digitales que coexisten con aquellas (Gee, 2015).

En este marco, se han producido algunas investigaciones lingüísticas que se han centrado en los cambios que internet y las tecnologías producen en el lenguaje. En este marco, Crystal (2006) sostiene que internet ha influido en todos los planos lingüísticos (fonético, fonológico, gramatical, léxico y variedades) ya que facilita la comunicación y acerca la escritura a la oralidad, propicia el surgimiento de variedades particulares ancladas en espacios en línea y permite que el lenguaje se combine con otros modos semióticos (imágenes, audio, etc.). Yus (2001, 2010), desde la ciberpragmática, propone que la posibilidad de interactividad que ofrece internet genera un tipo de comunicación en línea caracterizada como un híbrido, entre la estabilidad y rigidez del soporte escrito, por un lado, y la espontaneidad y cualidad efímera del habla, por otro. A raíz de esto, Barton y Lee (2013) sostienen que todo el campo de la lingüística necesita ser repensado, porque en la actualidad las nociones lingüísticas de variación, contacto, comunidad de habla, interacción y conversación, audiencia, autoría, oralidad, lectura y escritura adquieren nuevos matices gracias al análisis de materiales digitales.

Por su parte, otros estudios más centrados en la comunicación han intentado dar cuenta de las particularidades de los intercambios que se desarrollan en los contextos virtuales, los patrones comunicativos en redes sociales y comunidades virtuales, las formas de la interacción social y los procesos de conformación de la identidad en red (Castells, 2001; Papacharissi, 2010). En trabajos específicamente centrados en la comunicación social se han propuesto importantes conceptos, como el de *convergencia*, que muestra la tendencia al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas (Jenkins, 2008) y el de *hipermediación*, entendida como el universo de la comunicación digital, cuyas principales características serían la multimedialidad, la hipertextualidad, la interactividad, la reticularidad y la convergencia de medios y lenguajes (Scolari, 2008, 2018).

A raíz de estas transformaciones, algunos autores han problematizado el concepto de *alfabetización*, al pensarla como una práctica educativa social y situada en un presente marcado por la aparición de tecnologías que conviven con prácticas tradicionales, a la vez que incorporan nuevos recursos semióticos y modifican la manera en la que se piensa la enseñanza y el aprendizaje (Lankshear, Snyder y Green, 2000; Gee, 2005; Lankshear y Knobel, 2006, 2011; Gee, 2015). En el marco de los Nuevos Estudios de Alfabetización (*New Literacy Studies*), se propuso el concepto de *Multialfabetizaciones* o *Alfabetizaciones Múltiples* (*Multiliteracies*) para dar cuenta del abanico de habilidades discursivas que requieren los estudiantes para comprender y producir textos con mayor complejidad semiótica en los nuevos escenarios comunicativos y sociales (New London Group, 1996; Jewitt y Kress, 2003; Cope y Kalantzis, 2009; Kalantzis y Cope, 2012; Jewitt, 2013).

### **3. Escritura digital: ¿de qué se trata?**

En este contexto de transformaciones de las prácticas discursivas, se torna relevante estudiar específicamente la relación entre escritura y tecnologías digitales, ya que si bien los nuevos dispositivos electrónicos habilitan y simplifican la utilización de otros modos semióticos (imágenes, audios), con el desarrollo de internet y de las tecnologías digitales, la palabra escrita ha adquirido protagonismo y se ha ampliado su alcance a casi todas las prácticas de las vidas de los sujetos (Ayala Pérez, 2014; Márquez, 2017).

En la bibliografía especializada existen diferentes posturas respecto de cómo la materialidad de los dispositivos tecnológicos afecta o no a la escritura: Tabachnik (2012), por ejemplo, señala que los actuales dispositivos tecnológicos están inventando un nuevo régimen y, tal vez, hasta un nuevo concepto de escritura, ya que en su propia materialidad significativa se incorporan imágenes en movimiento, voces, sonidos y música. En cambio, Horning (2012) sostiene que no existen diferencias significativas entre la escritura digital y la analógica, porque en el plano psicolingüístico no se registra un cambio crucial en pasar de la hoja a la pantalla, y escribir en formatos digitales implica las mismas habilidades que escribir en papel, junto con dos únicas capacidades adicionales: la yuxtaposición y la técnica del bricolaje. Otros autores se distancian de posturas polarizadas y proponen relacionar las tecnologías digitales con las prácticas sociales y culturales de escritura en las cuales estas se insertan y adquieren sentido. Haas (1999), en un trabajo ya clásico, aboga en contra de las visiones

simplistas de las tecnologías<sup>1</sup> y sostiene que las herramientas tecnológicas están inextricablemente atadas a estructuras sociales y culturales, de un lado, y a los objetivos individuales y a las prácticas, del otro; en este sentido es que se propone estudiar la escritura como una práctica situada en un mundo material: ocurre en un entorno material, emplea herramientas materiales y da como resultado artefactos materiales. Por su parte, Bolter (2001) entiende que las tecnologías no determinan el curso de una cultura o una sociedad, porque no son agentes separados que pueden afectar a una cultura desde afuera. En cambio, las tecnologías digitales reconfiguran las relaciones entre las prácticas materiales de escritura y el ideal de escritura que esa práctica expresaba, por eso se produce lo que el autor llama una *remediación*, en la cual un nuevo medio toma el lugar de uno antiguo, borra y reorganiza las características de la escritura como se entendía y reforma el espacio cultural. Siguiendo esta perspectiva, a continuación, se presentan trabajos que exploran la escritura digital agrupados en tres ejes: la producción de la escritura en entornos digitales, los productos digitales y las nuevas prácticas de escritura con dispositivos tecnológicos.

### **3.1. La escritura como acto de producción: escribir en entornos digitales**

Estudiar la escritura digital como una forma particular de producción de sentido implica detenerse en las materialidades que intervienen en la forma de escribir, es decir, la utilización de las tecnologías digitales y los efectos que conllevan (Ching, 2018). En este contexto se ha propuesto que, como la composición está apoyada en recursos electrónicos, se generan transformaciones en la producción, el procesamiento y la transmisión de la información (Chaverra-Fernández, 2011, 2012) y, a la vez, que hay efectos en la autorregulación de los sujetos durante su proceso escritor (Calle Álvarez, 2016). A partir de observaciones similares, Cassany (2000, 2003, 2011, 2012) sostiene que en la era digital se puede desarrollar un procesamiento más eficaz en la composición, ya que los sujetos se pueden apoyar en herramientas y recursos electrónicos (como buscadores, revisor de ortografía y gramática, traductores, etc.) y así liberar recursos cognitivos para otras tareas; una observación similar es

---

<sup>1</sup> Según Haas (1999) estas visiones simplistas se sustentan en un modelo de reemplazo y en un ideal de progreso asegurado. El modelo de reemplazo considera que las nuevas tecnologías y las antiguas están bien diferenciadas, y que simplemente se producirá el reemplazo de unas por otras.

realizada por Calle Álvarez (2018) en términos de sus beneficios para la alfabetización académica.

Por su parte, Ferreiro (2006) considera que el procesador de texto introdujo cambios profundos en la revisión de los escritos porque en la era digital es posible corregir indefinidamente un texto y obtener una página perfectamente limpia. También Cano (2010) sostiene que escribir utilizando procesadores de texto supone la posibilidad de acelerar el trabajo con las distintas versiones de un escrito, amplía la posibilidad de borrar y volver a escribir con facilidad e introduce las operaciones de “cortar y pegar” que habilitan la reformulación de los textos.

Si bien los dispositivos facilitan la edición de textos, el movimiento de fragmentos, la copia y la reproducción (DeVoss, Eidman-Aadah y Hicks, 2010), a la vez abren un abanico de opciones que hace que la escritura sea más compleja, ya que implica nuevas elecciones estratégicas acerca de los modos de distribución de los elementos textuales (Reviglio, 2009) y nuevas técnicas en las que se despliega un trabajo de desfiguración y reconfiguración de la materialidad significativa (Tabachnik, 2012). Este aspecto es considerado desde la teoría de la multimodalidad (Kress, 2005, 2009; Jewitt, 2009), cuyos autores proponen que la escritura en formato digital posibilita la inclusión de elementos de diferentes modos semióticos<sup>2</sup> que, a partir de sus potenciales de significado (*affordance*), contribuyen a la gestación final del significado del texto (De Luca y Godoy, 2018), lo que implica que la producción y el diseño de textos multimodales se suma al procesamiento de la escritura.

Por otro lado, se ha señalado que la conectividad a internet también influye en el proceso de composición ya que el fenómeno de la *hipertextualidad* convierte la superficie de escritura en una interfaz que rebasa los límites del plano (Díaz-Noci, 2001), produce una apertura del sistema textual (Moulthrop, 1994) y genera un arte de ensamblaje donde reina la apropiación y la catacresis y las rutas de lectura aportan a la construcción significativa del hipertexto (Landow, 2006). Cassany (2003, 2012), en este sentido, sostiene que en el procesamiento de la escritura existe una preocupación por la organización hipertextual de los materiales, lo que implica conectar el texto con otros enlaces para su inserción en la red y que genera, en términos de Cordón y Jarvio (2015), una *telaraña discursiva*.

### **3.2. La escritura como producto: discursos digitales y nuevos códigos lingüísticos**

---

<sup>2</sup> Un modo semiótico consiste en un conjunto de recursos moldeado socialmente que nos permite lidiar con necesidades sociales y lograr propósitos sociales (Kress, 2005; Jewitt, 2009).

El estudio de la escritura digital como un producto elaborado a partir de dispositivos digitales implica la reflexión sobre los tipos discursivos y las particularidades de los mensajes. Algunos autores (Cano, 2010; Cassany, 2003, 2012; Cassany et al, 2019; Magadán, 2013) señalan que la escritura digital participa en el surgimiento de géneros discursivos nuevos que tienen configuraciones estructurales, temáticas y estilísticas particulares. Al respecto, Lemke (2005) propone que los géneros se enriquecen a partir del empleo de recursos de diversos modos semióticos y que esto contribuye al surgimiento de géneros híbridos y estructuras transgéricas. Además, como ya se ha mencionado, algunos autores señalan el desvanecimiento de las tradicionales diferencias entre la oralidad y la escritura: los géneros electrónicos, por la interacción instantánea, se sitúan entre el habla y la prosa y combinan recursos asociados a la escritura con aquellos asociados a la oralidad (Levis, 2006; Magadán, 2013).

Por otro lado, muchos autores que se enfocan en las transformaciones en el código escrito de la lengua en la era digital tienden a considerar que, en pos de la eficacia comunicativa o de la instantaneidad y la velocidad en las comunicaciones, los sujetos “dejan de lado” cuestiones normativas y retóricas (Chartier, 2004; Levis, 2006; Ferreiro, 2006; Cassany, 2003, 2012; Cassany et al, 2019; Cano, 2010; Giammateo y Albano, 2012; Córdón y Jarvio, 2015). En este sentido, se registran características de los textos digitales en los distintos planos. En el semántico y el pragmático se observa la presencia de implícitos, actos de habla de la oralidad, frases abandonadas y rectificaciones, léxico coloquial y marcadores discursivos de contacto. En el plano gramatical (morfológico y sintáctico), los autores señalan la existencia de frases con errores gramaticales, procesos de simplificación sintáctica y utilización de neologismos surgidos de la derivación de palabras en inglés (*whatssapear*). En el plano ortográfico, se encuentran fenómenos de truncamiento en las palabras, elisiones o simplificación léxicas sustentadas en la fonética, utilización de abreviaturas (“q” o “k” en vez de “que”), ausencia de diacríticos y una disminución del cuidado por las convenciones ortográficas.

Por último, el hecho de que los dispositivos digitales permitan la inclusión de diversos recursos semióticos genera que se produzcan textos multimodales en los que se combina la escritura con otras materialidades significantes como imágenes, audio, etc. Así en los textos

digitales la palabra escrita se combina con la utilización de *emojis*<sup>3</sup> o *GIF*<sup>4</sup> para significar onomatopeyas (risa, ronquidos, gritos, etc.), emociones, estados de ánimo, situaciones, personas e incluso algunas acciones (Levis, 2006; Ferreiro, 2006; Martínez y Fernández, 2010). Para caracterizarlo, Tabachnik (2012) habla de un proceso de trasposición semiótica, en el que se engendran códigos más o menos estables y se genera una escritura alterada, intervenida por diferentes formas de figurabilidad, de la que participan, además de palabras, imágenes y materiales audiovisuales.

### 3.3. La escritura como práctica social y situada: diferentes soportes y actividades

El desarrollo de las tecnologías digitales ha producido también transformaciones en cuanto a las prácticas sociales de escritura, debido a que las materialidades de cada soporte imponen unas restricciones, a la vez que habilitan otras posibilidades (Ferreiro, 2006). En el contexto actual, como señala Magadán (2013), las prácticas de escritura se producen en múltiples espacios y contextos y ya no aparecen limitadas a los ámbitos donde tradicionalmente han circulado. Así se puede pensar que los medios digitales transforman la *ecología de las prácticas de lectura y escritura*, esto quiere decir que las prácticas tradicionales adquieren nuevos significados en relación con las prácticas ancladas en espacios digitales (Gee, 2015).

Las transformaciones en las prácticas sociales de escritura tienen su correlato en el desarrollo de dispositivos electrónicos cada vez más portables, como *notebooks*, *netbooks*, *tablets* y *smartphones*, cuyos procesadores portátiles habilitan nuevas formas de comunicación digital (Barton y Lee, 2013; Kervin y Mantei, 2016; Dahlström, 2019) y cuya ubicuidad es un rasgo clave para su utilización en diversos ámbitos de la vida de los sujetos (Levis, 2006). Se trata de aparatos que evolucionan constantemente y, gracias a su estructura y diseño, les permiten a los usuarios mayor movilidad, además de que van incorporando nuevas funcionalidades y aplicaciones digitales: hablar por teléfono, participar en intervenciones en diferentes redes sociales, tomar fotos y videos y compartirlos, enviar

---

<sup>3</sup> Emoji (絵文字) es un término japonés para los ideogramas o caracteres usados en mensajes electrónicos y sitios web. El término es una palabra compuesta que significa: imagen (e, 絵) + letra (moji, 文字). (Fuente: IEMD). Se trata pequeños dibujos estandarizados utilizados en el chat y en las redes sociales para expresar determinados sentimientos, emociones o ideas.

<sup>4</sup> GIF son las siglas de *Graphics Interchange Format* o “Formato de Intercambio de Gráficos” y se trata de un formato gráfico que, aunque se utiliza tanto para imágenes como para animaciones, su nombre se asocia animaciones muy breves.



mensajes multimodales, leer y escribir correos electrónicos, jugar, escribir notas, hacer cuentas, navegar por internet, etc. (Cordón y Jarvio, 2015).

Por otra parte, la digitalidad afecta el carácter estable y permanente de las prácticas de escritura: a diferencia de lo que ocurre con los escritos en papel, los textos digitales tienen otras formas de ser concebidos, manipulados y distribuidos, pueden ser editados infinitamente y las huellas pueden permanecer o no; asimismo, por su carácter digital, están más expuestos a la desaparición y al plagio (Reviglio, 2009; Ayala Pérez, 2014; Cordón y Jarvio, 2015). En este sentido, es clave la conectividad a internet: Chartier (2004), por ejemplo, sostiene que quienes usan internet no solo cambiaron su forma de buscar documentos, consultarlos y leerlos, sino que también modificaron las formas de percibir, escribir, corregir, almacenar y difundir sus escritos. Otros autores, además, señalan que la escritura digital es propicia para el desarrollo de actividades de escritura colaborativa, porque facilita las comunidades virtuales, superpone los roles de lectores y escritores, y aumenta las posibilidades de participación sincrónica en la escritura habilitando espacios para la producción conjunta de la textualidad (Cassany, 2000; Merchant, 2007; DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks, 2010).

#### **4. Escribir a muchas manos**

En este apartado se hará una revisión de trabajos en los que se investiga la escritura colaborativa en copresencia sin la mediación de tecnologías digitales, para dar cuenta de algunos hallazgos que constituyen valiosas contribuciones para el estudio de la escritura digital y colaborativa.

En general, la producción de textos de forma colaborativa ha sido estudiada en aquellos ambientes que favorecen o exigen el desarrollo de actividades o trabajos grupales para alcanzar ciertos resultados, como en los ámbitos escolares y académicos. En relación con estas inquietudes han surgido diferentes estudios que tienen en cuenta cuáles son las características de las interacciones, cómo es la distribución de roles en un grupo y también otros trabajos que se detienen en la importancia y las ventajas que supone trabajar de forma colaborativa. En este campo, resultan pertinentes los trabajos de Posner y Baecker (1992) y, luego, Lowry, Curtis y Lowry (2004) quienes estudian el desarrollo de tareas de escritura

colaborativa y elaboran categorías y una taxonomía con cuatro componentes importantes: los roles (escritor, consultor, editor, etc.), las actividades (tormenta de ideas, planificación, escritura, edición, etc.), los métodos de control del documento (centralizado, independiente, compartido) y las estrategias de escritura (escritura individual, escritura en paralelo, escritura en conjunto).

En los estudios desarrollados acerca de la escritura colaborativa en ámbitos educativos, los autores han hallado, en general, que la colaboración favorece el proceso de escritura porque genera mayor reflexión por parte de los estudiantes sobre sus escritos y sobre los objetivos que están buscando alcanzar. Keys (1994) analiza los informes de laboratorio realizados por pares de estudiantes y sus resultados indican que la escritura colaborativa ayudó y alentó a que los estudiantes utilizaran más sus habilidades de razonamiento científico para construir interpretaciones significativas, formular modelos basados en las observaciones y hacer más explícitas las comparaciones entre los fenómenos científicos. Asimismo, Yarrow y Topping (2001) realizan un trabajo de campo en el que contrastan el desarrollo de actividades de escritura en pares en contextos que favorecen la interacción con otros contextos sin interacción entre los estudiantes. A partir de este trabajo, afirman que el desarrollo de las actividades metacognitivas en grupos favorece la mejoría de las habilidades escritoras en los textos y el desarrollo de una autoestima más elevada en relación con las actividades de escritura. En el mismo sentido, Cliff Hodges (2002), tras estudiar el proceso de escritura colaborativa y creativa en un grupo de estudiantes, en el que analizaba sus diálogos, borradores y trabajos finales, realiza una serie de observaciones: por un lado, sostiene que la escritura colaborativa motiva a los estudiantes a que revisen su trabajo de forma específica y explícita en búsqueda de objetivos particulares, y que en este proceso se ponen en juego conocimientos lingüísticos al nivel de la palabra, de la oración y del texto en el proceso de escritura: los estudiantes releen grupalmente y revisan la redacción para ajustarla, lograr más claridad, coherencia y otros efectos retóricos. Además, la escritura colaborativa tiene efectos positivos sobre los estudiantes quienes, al no escribir aislados, no se sienten tan expuestos por sus producciones. Resultados coincidentes fueron hallados por Storch (2005) quien compara la resolución de una actividad de escritura que podía ser individual o grupal. Gracias al análisis de la grabación de las clases, entrevistas y trabajos finales encuentra que, si bien los textos producidos grupalmente eran más breves, resultaban mejores en términos de cumplimiento de tareas, precisión gramatical y complejidad. Atribuye esto a que el trabajo conjunto les brindó a los estudiantes la oportunidad de colaborar en la generación de ideas y

obtener retroalimentación respecto del lenguaje. Una conclusión importante en este sentido es la propuesta por Fernández Dobao (2014) quien, en un análisis comparativo, contrasta el desempeño y los textos producidos por grupos de dos y de cuatro integrantes y encuentra que en los grupos con mayor cantidad de integrantes se produjeron mayores episodios relacionados con el lenguaje, es decir, de discusión metalingüística, y sostiene que esto mejoró la resolución de los trabajos y su precisión.

En relación con los procesos interpersonales en las tareas de escritura, Bonito y Sanders (2002), estudiando las interacciones entre los participantes al realizar una tarea de escritura colaborativa, señalan que en los trabajos colaborativos los sujetos tratan de evitar o de atenuar los conflictos cuando surgen desacuerdos con otros participantes: cambian estratégicamente las posturas personales para resolver o prevenir conflictos, aseguran los puntos de acuerdo para evitar la conflictividad y resuelven los desacuerdos. Un resultado similar es hallado por Nkateng (2018) quien examina ensayos realizados colaborativamente acerca de experiencias, beneficios y desafíos del trabajo colaborativo y encuentra que hay un reconocimiento positivo sobre su influencia en los conocimientos técnicos y conceptuales sobre la escritura. Además del registro de que escritura colaborativa contribuye a una mayor complejidad textual, a la precisión gramatical, a la calidad de los textos y a la disposición a utilizar la retroalimentación. Atribuye esto a que existen más perspectivas en la revisión, se pueden identificar errores y realizar mejoras, en un marco en el que los estudiantes aprenden a reconocer los defectos y a lidiar (negociando) con los problemas sociales que puedan surgir. En cuanto a los roles que asumen los participantes, Olinger (2011) analiza las conversaciones que desarrollan los estudiantes para observar el proceso de construcción de la identidad discursiva por parte de estudiantes universitarios en actividades de escritura colaborativa y propone que las posturas que los estudiantes manifiestan remiten a una matriz de identidades (del docente y de los tipos de estudiantes) que se ponen en juego durante la interacción.

Los trabajos revisados en este apartado están en consonancia con lo observado por Sharples (1999) quien señala que la escritura colaborativa tiene sus complejidades y beneficios. Por un lado, multiplica las dificultades de la escritura individual, ya que es necesario explicitar intenciones, intercambiar ideas y planes, acordar responsabilidades, dividir el trabajo y organizar las diferentes voces en un solo escrito. Pero, por otro lado, tiene

beneficios ligados al trabajo en equipo: un trabajo bien coordinado puede lograrse mejor con distintas personas trabajando juntas.

## **5. Escritura digital y colaborativa: confluencia y dispersión**

En los apartados anteriores revisamos algunas investigaciones sobre la escritura en formatos digitales y sobre la escritura colaborativa, con el objetivo de dar cuenta de sus principales contribuciones para el estudio de la escritura digital y colaborativa. En este apartado revisamos los estudios específicos sobre el tema, considerando las potencialidades de las plataformas digitales, las interacciones entre los participantes y las revisiones durante la tarea.

En este punto es necesario aclarar que este artículo se centra en estudios sobre la escritura digital y colaborativa en lengua materna, prestando especial atención al ámbito hispanohablante<sup>5</sup>. Es pertinente la aclaración porque en el campo de los estudios sobre la adquisición de lenguas segundas o extranjeras<sup>6</sup> se han desarrollado importantes avances y líneas de trabajo<sup>7</sup>.

### **5.1. Las plataformas y sus potencialidades**

En el contexto actual existen muchas plataformas virtuales en las que se pueden realizar trabajos de escritura digital, colaborativa y en línea y se han escrito algunos trabajos que describen las potencialidades de tales plataformas y herramientas digitales, a la vez que evalúan su valor para las actividades de escritura colaborativa en ámbitos académicos, escolares y laborales. Se trata de espacios como los sitios web que permiten desarrollar *blogs* (Álvarez y Bassa, 2013); la plataforma *Moodle* que es utilizada en los campus virtuales de escuelas y universidades (Mauri, Colomina, Clarà y Ginesta, 2011; Mauri, Ginesta y

---

<sup>5</sup> Para profundizar, se puede consultar el trabajo de Talib y Cheung (2017) quienes realizan una investigación bibliográfica sobre la escritura digital y colaborativa en contextos educativos publicados a lo largo de diez años (entre 2006 y 2016).

<sup>6</sup> Al respecto se puede consultar Hirvela (1999), Storch (2005), Gutiérrez (2008), Gargiulo (2009), Kessler (2009), Kessler y Bikowski (2010), Kessler, Bikowski y Boggs (2012), Yeh (2014), Suwantarathip y Wichadee (2014), entre otros.

<sup>7</sup> Entre ellos, se pueden destacar los estudios de la telecolaboración que investigan cómo la comunicación con tecnologías digitales permite la colaboración entre estudiantes que manejan diferentes variedades lingüísticas (Dooly, 2011; Dooly y Sadler, 2013; Saldler y Dooly, 2016).

Rochera, 2014); las herramientas *wiki* y *Google Drive* (Brescó y Verdú, 2014); redes sociales como *Twitter* (Hynninen, 2018) e *Instagram* (Shafie, y Mahadi, 2019).

La mayoría de los trabajos, sin embargo, se han enfocado en la herramienta *wiki* y en *Google Drive* que habilitan espacios para la escritura y la edición colaborativa por parte de los participantes. En los estudios sobre la herramienta *wiki* se destacan las potencialidades de esta plataforma para la participación colaborativa en las tareas de escritura (Uribe Zapata, Ramírez Salazar y Álvarez, 2017; Chu, Capio, van Aalst y Cheng, 2017), la construcción grupal y colaborativa de los aprendizajes (Montenegro y Pujol, 2009; López Gil y Pedraza, 2016), aunque también se pondera cómo algunos factores como la capacitación, la disponibilidad y la disposición de los sujetos pueden resultar obstaculizadores para el trabajo colaborativo (Pérez, 2006; Choy y Ng, 2007). Los trabajos que estudian la plataforma *Google Drive* han señalado, por su parte, que se trata de una aplicación que facilita el desarrollo y la edición conjunta de un documento en una interfaz que favorece la interacción y el intercambio. En algunos, gracias a entrevistas con los estudiantes y al análisis cualitativo de sus relatos, se valora positivamente la plataforma *Google Drive* en tanto su interfaz de comunicación permite la coordinación conjunta de las tareas (Tan y Jones, 2008), otros tienen en cuenta la facilidad que brinda *Google Drive* para editar, gestionar y organizar los documentos (Herrick, 2009), las potencialidades para desarrollar la motivación y la autonomía de los estudiantes en su desarrollo escritor (Boyes, 2016; Orta González, González de Gatti y Cardozo, 2018) y también, la percepción positiva de los estudiantes sobre estas herramientas de acuerdo a sus aprendizajes (Rodríguez, Lozano, Aradillas y Duque, 2011; Zhou, Simpson y Pinette Domizi, 2012).

En general, estos trabajos se han enfocado en las potencialidades de las interfaces de estas plataformas para la comunicación y el desarrollo de tareas de escritura colaborativa, y en los beneficios que su utilización puede representar para la educación, con el presupuesto de que, al favorecer la escritura colaborativa, favorecen la elaboración grupal del conocimiento (Lankshear y Knobel, 2011).

## **5.2. Interactuar en la escritura digital y colaborativa**

En otros trabajos los autores se han concentrado en las interacciones que se establecen durante las tareas de escritura colaborativa, ya que entienden que las actividades de escritura de carácter colaborativo y digital suponen ventajas para el desarrollo de trabajos escolares y académicos porque facilitan la comunicación entre pares y con los docentes. Barile y Durso (2002), en este marco, desarrollan un estudio comparativo de tareas de escritura colaborativa que implicaban distintos tipos de interacciones: cara a cara, por correo electrónico, y sincrónica con tecnologías digitales. Estudiando los intercambios, borradores y trabajos realizados, los autores señalan que los métodos sincrónicos de escritura y comunicación mediados por computadoras son muy útiles a la hora de escribir trabajos académicos, casi tanto como la escritura colaborativa cara a cara y que la comunicación asincrónica a través del correo electrónico no es un medio efectivo. Passig y Schwartz (2007) hallan un resultado coincidente; los autores examinan la escritura colaborativa en línea y sincrónica en el desarrollo de una tarea académica llevada adelante por estudiantes de educación superior, examinando su participación y los trabajos realizados. Además, comparan sus resultados con los de un estudio en el que se analizaba la producción de un texto de forma colaborativa realizado cara a cara. Los autores hallaron que la escritura colaborativa entre pares en un ambiente en línea y sincrónico produjo textos de mayor calidad –en cuanto a la escritura– que aquellos que habían sido producidos en entornos presenciales.

Otras investigaciones estudian específicamente las interacciones que desarrollan los estudiantes. Por ejemplo, Erkens, Jaspers, Prangsa y Kanselaar (2005) en su estudio con estudiantes de nivel secundario analizan la discusión registrada en el chat y los procesos de planificación, recopilación de información y composición del ensayo. Los autores concluyen que la planificación conjunta de las actividades de escritura (tanto del contenido como sobre la actividad) y la coordinación colaborativa a través del diálogo resultan cruciales para la calidad del texto escrito. También Bustos Sánchez (2009), al realizar el seguimiento de una actividad de escritura colaborativa en línea, afirma que los procesos de co-autoría real influyen en la calidad del texto escrito, es decir, que los grupos que leyeron conjuntamente los materiales, utilizaron los espacios de comunicación virtuales y distribuyeron las tareas de forma homogénea, se acercaron a un producto más y mejor acabado. Janssen, Erkens, Kirschner y Kanselaar (2012) analizaron el proceso de escritura colaborativa de grupos de estudiantes de nivel secundario durante una actividad en un entorno en línea y observaron que las actividades colaborativas que llevan adelante los estudiantes se pueden agrupar en cuatro categorías: discusión de la información, regulación de las actividades relacionadas con la

tarea, regulación de las actividades sociales y actividades sociales, como charlar y bromear. El análisis de las acciones colaborativas muestra que las más frecuentes fueron la regulación de las actividades relacionadas con las tareas (formular planes, monitorear el progreso de la tarea) y las actividades sociales (charlar o bromear). Los autores concluyen que la discusión de la información y la regulación de las actividades relacionadas con la tarea no tuvieron efectos en el desempeño del grupo, mientras que la regulación de las actividades sociales tuvo efectos positivos y las actividades sociales, efectos negativos.

Por su parte, Álvarez y Bassa (2016), siguen el desarrollo de actividades de escritura colaborativa llevadas a cabo en Google Drive, gracias al análisis de las versiones y de la participación de los estudiantes, y observan que en los grupos se registran estrategias escriturarias diferentes a lo largo del proceso. Las estrategias halladas son la escritura individual de intercambio grupal, la escritura individual secuencial, la escritura individual paralela con división horizontal, la escritura paralela estratificada y la escritura interactiva. Las autoras sostienen que estas estrategias resultan muy influyentes en la calidad del escrito: los estudiantes que optan por escrituras individuales de la totalidad a partir del intercambio grupal producen textos más organizados que cuando se inclinan por la escritura individual en paralelo. Asimismo, las autoras señalan que aquellos grupos en los que se discuten y se desarrollan más intercambios sobre la ideación y la puesta en texto producen trabajos de mayor elaboración. Finalmente, las autoras señalan que los roles en la escritura colaborativa (escritor, editor, revisor, etc.) no son diferentes de los asumidos en la escritura colaborativa no mediada por tecnologías<sup>8</sup>. Resultados similares son alcanzados por Yim, Wang, Olson, Vu y Warschauer (2017) quienes al analizar el desarrollo de actividades grupales de escritura sincrónica en Google Docs encuentran que existen diferentes estilos de colaboración con influencias en cuanto a la calidad del texto y su longitud y sobre la base de estos resultados, elaboran diseños y propuestas para la enseñanza.

En cuanto a los roles y los perfiles que emergen o se consolidan en las actividades de escritura digital y colaborativa, hallamos trabajos como el de Nordmark (2017) quien, gracias a un estudio de carácter etnográfico entre alumnos de Suecia, identifica y categoriza cuatro

---

<sup>8</sup> En otro trabajo, las autoras exploran estas categorías con nuevos casos de análisis y concluyen que, en los contextos educativos, deben ser articulados y considerados otros aspectos como las estrategias didácticas y los roles del docente durante la escritura digital y colaborativa (Álvarez, Bassa y González, 2018).

roles que se negocian y asumen durante las actividades de escritura digital (mentor, intérprete social, escritor solitario y buscador de ayuda) y, a partir de esta categorización, reflexiona en la potencialidad de las interacciones durante las prácticas de escritura para el aprendizaje en ámbitos educativos. Por su parte, Nykopp, Miika Marttunen y Erkens (2019) estudian las actividades y los perfiles de estudiantes universitarios durante una tarea de escritura colaborativa en Google Drive para evaluar la relación con la calidad de los ensayos. Para su investigación se concentran en las intervenciones en dos documentos, en uno planeaban el escrito y en el otro realizaban la tarea. En sus resultados, los autores encuentran en especial actividades relacionadas con el texto, con la tarea y con actividades sociales y describen una influencia en la calidad de los escritos: señalan que los estudiantes que más actividades interactivas sobre el texto llevan adelante son los que realizan los mejores trabajos. Además, identifican distintos perfiles según si se concentran en coordinar la tarea, el texto o en los problemas técnicos, en este sentido, los autores encuentran que es necesaria la coordinación en un grupo para facilitar la colaboración y obtener mejores resultados en los procesos de escritura. Godoy (en prensa), a partir del análisis de los comentarios entre estudiantes durante la resolución de una tarea de escritura digital y colaborativa en Google Drive, observa que los estudiantes en sus negociaciones ponen en funcionamiento diversas estrategias de la cortesía para preservar las imágenes positivas y negativas de los compañeros y las suyas propias. Asimismo, a partir de las diferencias halladas en relación con nivel escolar de los estudiantes y con el tipo de consigna, propone que en las interacciones durante la escritura digital y colaborativa se activan diferentes agendas y formas de construir la identidad.

### **5.3. Revisar con muchos ojos**

Por último, algunos trabajos se han detenido en las particularidades de la revisión en la escritura digital y colaborativa. Davoli, Monari y Eklundh (2009), por ejemplo, analizan actividades grupales educativas en contextos virtuales con un cuestionario que consideraba dimensiones de usabilidad, funcionalidad y problemáticas que encuentran los sujetos al desarrollar este tipo de tareas grupales. A partir de los resultados, señalan que la colaboración incide positivamente no solo en el tiempo que se le dedica a las actividades de *feedback* y revisión, sino también en la atención que se le presta al estilo y al contenido de la escritura. Por otra parte, Álvarez, Espasa y Guasch (2012) analizan cómo el *feedback* de los docentes ayuda a mejorar los escritos de estudiantes universitarios durante una tarea de escritura



colaborativa en un espacio de enseñanza-aprendizaje en línea y asincrónico. Su estudio demuestra que, cuando el docente incluye sugerencias y preguntas, en vez de correcciones, los estudiantes responden de un modo más constructivo y eso genera efectos en su revisión del texto y, a partir de esto, producen cambios significativos en el escrito.

Valente (2016), analizando los intercambios en el desarrollo de trabajos de escritura colaborativa en Google Drive, observa que los dispositivos tecnológicos facilitan las interacciones a la hora de realizar un trabajo de escritura, ya que habilitan no solo las revisiones y comentarios de docentes, sino también la fluidez en los intercambios entre los estudiantes: todo esto genera el aumento de las operaciones de revisión y reescritura de los textos, las revisiones de las versiones escritas y el desarrollo de operaciones metacognitivas acerca del trabajo desarrollado. Por su parte, Ferrari y Bassa (2017) analizan documentos realizados de manera colaborativa por estudiantes de nivel universitario a través de la plataforma Google Drive, centrándose en las actividades metalingüísticas de los estudiantes en los comentarios y las reformulaciones que realizan. A partir de esto concluyen que la escritura digital y colaborativa favorece la reflexión sobre el lenguaje en relación con la sintaxis, el léxico, la ortografía y la puntuación, a la vez que permite que los estudiantes movilicen diversos recursos relacionados con la modalización y la evaluación para realizar diversos comentarios metadiscursivos sobre el texto que realizan.

Resultados coincidentes fueron hallados por Godoy (2019, 2020a) quien, al analizar el desarrollo de trabajos grupales realizados en Google Drive, observa comentarios y revisiones que dan cuenta de que la reflexión metalingüística y metadiscursiva se ve favorecida en actividades de escritura digital y colaborativa. Por un lado, encuentra que los estudiantes en sus revisiones y reformulaciones trabajan de manera colaborativa y recursiva sobre las instancias de enunciación para ajustar sus producciones a los requerimientos de los géneros discursivos de los textos escolares y académicos (Godoy, 2019), a la vez que reflexionan y discuten a partir de sus conocimientos sobre la escritura en los ámbitos educativos (Godoy, 2020a). Por otro lado, halla que existen diferencias en cuanto a los códigos escritos utilizados en los intercambios y en las revisiones, lo que revela una utilización estratégica de los códigos disponibles, en función de los contextos sociales de las prácticas escritas (Godoy, 2020a). Por último, a partir del estudio de las dimensiones más negociadas y revisadas en las producciones textuales, señala que los estudiantes interactúan y revisan grupalmente sus

textos en tres dimensiones: (a) una dimensión ideacional, relacionada con la tarea y la temática, (b) una dimensión lingüística-discursiva, centrada en el código escrito y las variedades lingüísticas, y (c) una dimensión multimodal que considera el diseño textual que habilitan las plataformas digitales (Godoy, 2020b).

## **6. Desafíos para el futuro: horizontes para la investigación lingüística y discursiva**

En este artículo hicimos una revisión de la bibliografía especializada acerca de la escritura digital y colaborativa. Dado que se trata de un campo en el que convergen aportes de diferentes tradiciones, antes de revisar trabajos específicos sobre la escritura digital y colaborativa, presentamos contribuciones sobre la escritura en tres apartados. En el primero comentamos trabajos que estudian cómo se ven modificados el lenguaje, la comunicación y la alfabetización por la extensión del uso de dispositivos digitales y del acceso a internet. En el segundo, presentamos estudios y aportes sobre la escritura digital en tres ejes: la escritura como proceso, como producto y como práctica social. En el tercero nos concentramos en trabajos referidos a la escritura colaborativa en co-presencia sin tecnologías digitales. Estos tres apartados nos permitieron dar cuenta del panorama de investigaciones en el que surgen (y en alguna medida se apoyan) los estudios sobre la escritura digital y colaborativa. En el último apartado del artículo, se revisaron específicamente publicaciones especializadas sobre la escritura grupal en entornos digitales y estas fueron presentadas en tres secciones según se centraran en las potencialidades de las plataformas digitales, las características de las interacciones en línea y las dinámicas de revisión textual. La selección se enfocó específicamente en los beneficios que este tipo de escritura reporta para el desarrollo de habilidades escritoras en ambientes educativos y también los procesos interactivos que llevan adelante los participantes para el desarrollo de esas tareas.

La revisión bibliográfica realizada nos lleva a tomar distancia de posturas dicotómicas en las que se discute si las tecnologías han cambiado las formas de leer y escribir, para sostener no solo que las tecnologías digitales han reconfigurado las prácticas sociales de escritura, sino también que es necesario considerar las complejidades de estas prácticas cuando participan dos personas o más. En este punto, se puede entender la escritura digital y colaborativa como una compleja práctica social y situada en la cual se conjugan, por un lado, las potencialidades y restricciones de los dispositivos y plataformas digitales que intervienen en los usos que hacen los sujetos de ellos y, por otro lado, el proceso de negociación que se

establece entre los sujetos escritores que, según sus conocimientos e intereses, entablan un proceso dialógico para construir un escrito (Godoy, 2020b).

A modo de cierre, podemos hacer un balance que nos permita ponderar los avances del campo de investigación, a la vez que señalar algunos aspectos y preguntas vacantes. Los trabajos que hemos revisado en este artículo constituyen contribuciones valiosas en tanto han dado cuenta de las potencialidades de la escritura digital y colaborativa, las formas de trabajo y negociación entre los sujetos escritores y también las facilidades para la revisión discursiva y metalingüística. No obstante, algunos aspectos no han sido tan explorados, en especial porque muchos trabajos se centraron en las plataformas de escritura<sup>9</sup> con entrevistas o análisis de interfaces, sin estudiar en detalle cómo los sujetos utilizan las tecnologías digitales para llevar adelante consignas particulares de escritura. Asimismo, en general las investigaciones se han concentrado únicamente en la escritura, sin considerar otros elementos importantes en las composiciones digitales, relacionadas con el diseño multimodal de los textos y los modos semióticos que son utilizados. Finalmente, en general, los trabajos se han detenido en las habilidades y conocimientos que los sujetos ponen en juego en la resolución de las tareas de escritura, pero no se han abocado particularmente a la vinculación con las prácticas letradas e institucionales de las que participan. En este sentido, la manera en la que se utilizan las potencialidades de los recursos digitales para el desarrollo de prácticas discursivas en contextos educativos, junto con los procesos de conformación y consolidación de vínculos interpersonales e identidades sociales, y la participación en las distintas prácticas letradas de forma colaborativa y digital, se perfilan como promisorios espacios para la investigación en los estudios lingüísticos y discursivos.

## Referencias

Álvarez, Guadalupe y Lorena Bassa (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10 (2), 5-19.

---

<sup>9</sup> Para una revisión sobre las herramientas de escritura digital y colaborativa se puede consultar también Strobl C., Ailhaud E., Benetos K., Devitt A., Kruse O., Proske A. & Rapp C. (2019)

- Álvarez, Guadalupe y Lorena Bassa (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Exlibris #5*, 242-247.
- Álvarez, Guadalupe, Lorena Bassa y Alejo González (2018). Escritura colaborativa en entornos de formación virtual de una asignatura universitaria sobre Tecnología Educativa. *Revista CPU-e*, (27), 179-202.
- Álvarez, Ibis, Anna Espasa y Teresa Guasch (2012). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education*, 37:4, 387-400.
- Ardini, Claudia (2018). Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación. En Bein, Roberto, Juan Eduardo Bonnin, Mariana di Stefano Daniela Lauria y María Cecilia Pereira (Coords.). *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo III: Lectura y escritura*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Ayala Pérez, Teresa (2014). La palabra escrita en la era de la comunicación digital. En *Literatura y Lingüística* N° 30, 301-322.
- Barile, Ami y Francis Durso (2002). Computer-mediated communication in collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 18:2, 173-190.
- Barton, David y Carmen Lee (2013). *Language online. Investigating Digital Texts and Practices*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Bolter, Jay (2001). *Writing Space. Computer, Hypertext, and the Remediation of Print*. 2<sup>nd</sup> Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bonito, Joseph y Robert Sanders (2002). Speakers' footing in a collaborative writing task: A resource for addressing disagreement while avoiding conflict. *Research on language and social interaction*, 35(4), 481-514.
- Boyes, Nick (2016). Building autonomy through collaborative writing with Google Docs. *CUE Journal*, 9(3), 228-238.
- Brescó, Enric. y Noemí Verdú (2014). Valoración del uso de las herramientas colaborativas Wikispaces y Google Drive en la educación superior. *EDUTECA, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 49. Recuperado de <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/39> (Última consulta: 19/10/20)

- Bustos Sánchez, Alfonso (2009). Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12 (2), 35-55.
- Calle Álvarez, Gerzon. (2016). La autorregulación durante la escritura digital. *Revista educación y desarrollo social*. 10(1), 30-37.
- Calle Álvarez, Gerzon. (2018). La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media. *Lenguaje*, 46(2), 334-361.
- Cano, Fernanda (2010). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En Brito, A. (coord.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cassany, Daniel (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 21, 1-11.
- Cassany, Daniel (2003). La escritura electrónica. *Cultura y educación*, 15 (3), 239-251.
- Cassany, Daniel (2011). La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red, en Daniel Golding, Marina Kriscautzky y Flora Perelman (coord.). *Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Editorial Océano.
- Cassany, Daniel (2012). *En Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, Daniel, Consuelo Allué y María Sanz Ferrer (2019). Whatsapp alrededor del aula. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8 (2): 302-328.
- Castells, Manuel (2001). ¿Comunidades virtuales o sociedad red? *La Galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.
- Chartier, Roger (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Buenos Aires: Gedisa.
- Chartier, Anne Marie (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chaverra-Fernández, Dora (2011). *Las habilidades metacognitivas en la producción de textos digitales. Una experiencia de aula en la educación básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Chaverra-Fernández, Dora (2012). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista Lasallista de Investigación*, 8 (2), 104-111.
- Ching, Kory (2018). Tools Matter: Mediated Writing Activity in Alternative Digital Environments. *Written Communication*, 35(3), 344-375.

- Choy, Sheung On y Kwok Chi Ng (2007) Implementing wiki software for supplementing online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23, 209–226.
- Chu, Samuel, Catherine Capio, Jan van Aalst y Eddie Cheng (2017) Evaluating the use of a social media tool for collaborative group writing of secondary school students in Hong Kong, *Computers & Education*.
- Cliff Hodges, Gabrielle (2002). Learning through collaborative writing. *Literacy*, 36(1), 4-10.
- Cope, Bill y Mary Kalantzis (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195.
- Cordón García, Jose y Olivia Jarvio Fernández (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38 (2), 137-145.
- Crystal, David (2006). *Language and the Internet*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge United Press.
- Dahlström, Helene (2019). Digital writing tools from the student perspective. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1563-1581.
- Davoli, Paolo, Matteo Monari y Kerstin Severinson Eklundh (2009). Peer activities on Web-learning platforms—Impact on collaborative writing and usability issues. *Education and Information Technologies*, 14(3), 229-254.
- De Luca, Natalia y Lucía Godoy (2018). Más que palabras: análisis del discurso multimodal. En Marafioti, Roberto y Juan Eduardo Bonnin. *Voces en Conflicto. Enunciación y teoría de la argumentación en la audiencia por la ley de medios*. Moreno: Universidad Nacional de Moreno Editora.
- Delgado Benito, Vanesa y Raquel Casado Muñoz (2012). *Google Docs: una experiencia de trabajo colaborativo en la Universidad*. *Enseñanza & Teaching*, 30, 1, 159-180.
- DeVoss, Dànienne Nicole, Elyse Eidman-Aadahl y Troy Hicks (2010). *Because digital writing matters: Improving student writing in online and multimedia environments*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Díaz-Noci, Javier. (2001). *La escritura digital: hipertexto y construcción del discurso informativo en el periodismo electrónico*. Bilbao: Universidad del País Vasco- Servicio Editorial.
- Dooly, Melinda (2011). Divergent perceptions of telcollaborative language learning tasks: Task-as-workplan vs. task-as-process. *Language Learning & Technology*, 15 (2) pp. 69–91.

- Dooly, M., y Robert Sadler (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, 25(1), 4-29.
- Dussel, Ines y Miriam Southwell (2007). Lenguajes en plural. *Revista El Monitor de la educación*, 13, 25-32.
- Erkens, Gijsbert, Jos Jaspers, Maaïke Prangma y Gellof Kanselaar (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 463-486.
- Fernández Dobao, Ana. (2014). Attention to form in collaborative writing tasks: Comparing pair and small group interaction. *Canadian Modern Language Review*, 70(2), 158-187.
- Ferrari, Laura y Lorena Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4 (8), 121-142.
- Ferreiro, Emilia (2006). Nuevas Tecnologías y Escritura. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, n° 30, 46-53.
- Ferreiro, Emilia (2011). Alfabetización digital: ¿de qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438.
- Gargiulo, Sandra (2009). Proyecto wiki: la escritura colaborativa digital en adultos que estudian inglés como lengua extranjera. *Puertas Abiertas*, (5). Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4354/pr.4354.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4354/pr.4354.pdf)
- Gee, James Paul (2005). The new literacy studies: From 'socially situated' to the work. *Situated literacies: Reading and writing in context*, 2, 177-194.
- Gee, James Paul (2015). *Literacy and education*. Londres/New York: Routledge.
- Giammatteo, Mabel e Hilda Albano (2012). La palabra en la red: características lingüísticas de la comunicación en Internet. En Giammatteo, Mabel e Hilda Albano (coord.). *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Godoy, Lucía (2019). Posicionamientos enunciativos en la escritura digital y colaborativa en entornos educativos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Vol. 6, N° 12. pp. 212-232. Editorial Facultad de Educación. UNCuyo. Mendoza. Disponible en <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones>

- Godoy, Lucía (2020a). Estudiantes frente a sus textos: Dimensiones discutidas y revisadas en La escritura digital y colaborativa. *Revista ExLibris*, 9, pp- 257-278. Disponible en <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3351/2247>
- Godoy, Lucía (2020b). Los códigos escritos en los entornos digitales: usos estratégicos de estudiantes de nivel secundario y superior. *Lingüística y Literatura*, Vol. 41, número 77, pp: 295-320. Disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/udea.lyl.n77a14>
- Godoy, Lucía (en prensa). Resolver los desacuerdos: un estudio de casos múltiples sobre la interacción durante la escritura digital y colaborativa. *Revista Onomázein*, 53.
- Gutiérrez, Xavier (2008). What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like? *The Modern Language Journal*, 92(4), 519-537.
- Haas, Christine. (1999). On the relationship between old and new technologies. *Computers and Composition*, 16(2), 209-228.
- Herrick, Dan (2009). Google This! Using Google Apps for Collaboration and Productivity. *ACM SIGUCCS Fall Conference*, St Louis, MO; 11-14 October. Recuperado el 03/2/2013 de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1629513&dl=ACM&coll=DL&CFID=975937867&CFTOKEN=30293439>
- Hirvela, Alan (1999). Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL journal*, 8(2), 7-12.
- Horning, Alice (2012). *Reading, Writing, and Digitizing: Understanding Literacy in the Electronic Age*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Hynninen, Niina (2018). Impact of digital tools on the research writing process: A case study of collaborative writing in computer science. *Discourse, Context & Media*, 24, 16-23.
- Janssen, Jeroen, Erkens, Gijsbert, Kirschner, Paul y Gellof, Kanselaar (2012) Task-related and social regulation during online collaborative learning. *Metacognition and Learning*, 7(1), 25-43.
- Jenkins, Henry (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Jewitt, Carey (2009). Introduction. En Jewitt, Carey (ed) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres/ New York: Routledge.
- Jewitt, Carey (2013). *Learning and communication in digital multimodal landscapes*.



- London: Institute of Education Press.
- Jewitt, Carey y Gunther Kress (2003). *Multimodal Literacy*. Nueva York: Peter Lang.
- Kalantzis, Mary y Bill Cope (2012). *Literacies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kervin, Lissa y Jessica Mantei (2016). Digital writing practices: a close look at one grade three author. *Literacy*, 50(3), 133-140.
- Kessler, Greg (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 13 (1), 79-95.
- Kessler, Greg y Dawn Bikowski (2010) Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning: attention to meaning among students in wiki space. *Computer Assisted Language Learning*, 23:1, 41-58.
- Kessler, Greg, Dawn Bikowski y Jordan Boggs (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, 16 (1), 91-109.
- Keys, Carolyn (1994). The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative writing assignments: An interpretive study of six ninth-grade students. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 1003-1022.
- Kress, Gunther (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe- Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Kress, Gunther (2009). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres: Routledge.
- Landow, George (2006). *Hipertexto 3.0: la teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós [Edición en español 2009].
- Lankshear, Colin, Ileana Snyder, y Bill Green. (2000). Teachers and Technoliteracy: Managing Literacy. *Technology and Learning in Schools*. Londres: Allen & Unwin.
- Lankshear, Colin y Michelle Knobel (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning* (2nd edn.) Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Lankshear, Colin y Michelle Knobel (2011). *New literacies*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Lemke, Jay (2005). Multimedia genres and traversals. *Folia Linguistica*, 39(1-2), 45-56.  
DOI: 10.1515/flin.2005.39.1-2.45

- Levis, Diego (2006). “Hablar” con el Teclado. El habla escrita del chat (y de otros mensajes escritos con computadoras y celulares). En: *Revista Razón y Palabra*, 53. <http://www.razoNYpalabra.org.mx/anteriores/n54/dlevis.html> (Última consulta: 19/10/20).
- López Gil, Karen y Carmen Pedraza (2016). Características de la escritura colaborativa en línea de textos multimodales en un curso virtual. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, núm. 37 (diciembre).
- Lowry, Paul, Aaron Curtis y Michelle René Lowry (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *The Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Magadán, Cecilia (2013). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Magadán, Cecilia (2018a). Clase 6: Los contenidos y las prácticas: la enseñanza de la escritura. *Didáctica de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Márquez, Alejandra. (2017). La escritura en contextos electrónicos: Reflexiones y experiencias en torno a un proceso de producción. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 143-162.
- Martínez-Rodrigo, Estela y Ana González-Fernández (2010). La comunicación digital nuevas formas de lectura-escritura. *Revista Quaderns Digitals*, 63, 1-18.
- Mauri, Teresa, Rosa Colomina, Marc Clarà y Anna Ginesta. (2011). Ayudas al aprendizaje en tareas de escritura colaborativa con Moodle. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1103-1128.
- Mauri, Teresa, Anna Ginesta y María José Rochera(2014): The use of feedback systems to improve collaborative text writing: a proposal for the higher education context, *Innovations in Education and Teaching International*.
- Merchant, Guy (2007). Writing the future in the digital age. *Literacy*, 41(3), 118–128.
- Montenegro, Marisela y Joan Pujol (2009). Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico X.
- Moulthrop, Stuart (1994). Rhizome and Resistance: Hypertext and the Dreams of a New Culture. En Landow, Guy (ed.). *Hyper / Text / Theory*. Baltimore/ Londres: Johns Hopkins University Press.

- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. En *Harvard educational review*, 66(1), 60-93.
- Nkateng, Unity (2018). Collaborative academic writing. *Lonaka Journal of Learning and Teaching*, 9 (1), 165-171.
- Nordmark, Marie (2017). Writing Roles: A Model for Understanding Students' Digital Writing and the Positions That They Adopt as Writers. *Computers and Composition*, 46, 56-71.
- Nykopp, Minna, Miika Marttunen y Gijbert Erkens (2019). Coordinating collaborative writing in an online environment. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(3), 536-556.
- Olinger, Andrea (2011). Constructing identities through “discourse”: Stance and interaction in collaborative college writing. *Linguistics and Education*, 22(3), 273-286.
- Orta González, María Dolores, María González de Gatti y Cristian Cardozo (2018). Lectura y escritura aumentadas: Google drive como ambiente propicio para la escritura colaborativa y democrática en la universidad. *Tercer Congreso de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales. La Cultura de los Datos*. Asociación Argentina de Humanidades Digitales, Rosario. 417-429.
- Papacharissi, Zizi. (Ed.). (2010). *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites*. NY: Routledge.
- Passig, David y Gali Schwartz (2007). Collaborative writing: Online versus frontal. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 395-412.
- Pérez Fernández, Francisco (2006). Usos educativos de wikis. *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (9), 127-144.
- Posner, Ilona y Beacker, Ronald (1992). How People Write Together. *Proceedings 25th Hawaii International Conference on System Sciences*, Vol IV, 127-138.
- Reviglio, María Cecilia (2009). La tecnología de la escritura: Del punzón al teclado, del papiro al blog. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (106), 68-71.
- Rodríguez, Armando, Dora Elia Valdes Lozano, Ana Lorena Sánchez Aradillas y Emilio (2011). Uso de Google Docs como herramienta de construcción colaborativa tomando en cuenta los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 4(8).

- Sadler, Robert y Dooly, Melinda (2016). Twelve years of telecollaboration: what we have learnt. *ELT Journal*, 70(4), 401-413.
- Scolari, Carlos (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Scolari, Carlos (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona, España: Proyecto H2020 Transmedia Literacy.
- Shafie, Latisha y Rozilawati Mahadi (2019) Instagram as a Digital Tool to Enhance Students' Writing Skills. *Journal of Communication in Scientific Inquiry, Volume 1*, No. 1, 35-42.
- Sharpley, Marc (1999). *How we write. Writing as creative design*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Storch, Noemi (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14(3), 153-173.
- Strobl, Carola, Emilie Ailhaud, Kalliopi Benetos, Ann Devitt, Otto Kruse, Antje Proske y Christian Rapp (2019) Digital support for academic writing: A review of technologies and pedagogies, *Computers & Education*, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.12.005>
- Suwanarathip, Ornprapat y Saovapa Wichadee (2014). The Effects of Collaborative Writing Activity Using Google Docs on Students' Writing Abilities. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 148-156.
- Tabachnik, Silvia (2012). *Lenguaje y juegos de escritura en la red: una incursión por las comunidades virtuales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Talib, Tarmizi y Yin Ling Cheung (2017). Collaborative writing in classroom instruction: A synthesis of recent research. *The English Teacher*, (2), 15.
- Tan, Joo y Marc Jones (2008). An Evaluation of Tools Supporting Enhanced Student Collaboration. *Frontiers in Education Conference*. 38th Annual. DOI:10.1109/FIE.2008.4720318. Disponible en: [semanticscholar.org/paper/An-evaluation-of-tools-supporting-enhanced-student-Tan-Jones/3ce714914e1fe217989601690b344751040e30a1](https://www.semanticscholar.org/paper/An-evaluation-of-tools-supporting-enhanced-student-Tan-Jones/3ce714914e1fe217989601690b344751040e30a1) (Última consulta: 19/10/20)
- Uribe Zapata, Alejandro, Doris Adriana Ramírez Salazar y Octavio Henao Álvarez (2017). Exploración de un ejercicio de escritura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de básica primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 29-41.

- Valente, Elena (2016). El empleo de TIC en la escritura conjunta en el ámbito académico. *Exlibris*, (5), 248-250.
- Yarrow, Fiona y Keith Topping (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British journal of educational psychology*, 71(2), 261-282.
- Yeh, Hui-Chin (2014). Exploring how collaborative dialogues facilitate synchronous collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 23-37.
- Yim, Soobin, Dakuo Wang, Judith Olson, Viet Vu y Mark Warschauer (2017). Synchronous writing in the classroom: Undergraduates' collaborative practices and their impact on text quality, quantity, and style. In *Proceedings of the Conference on Computer Supported Cooperative Work, CSCW'17*, Vol. 10, 468-479.
- Yus, Francisco (2001). *Ciberpragmática*. Barcelona: Ariel.
- Yus, Francisco (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- Zhou, Wenyi, Elizabeth Simpson y Denise Pinette Domizi (2012). Google Docs in an Out-of-Class Collaborative Writing Activity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 359-375.