

LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN LAS UNIDADES DE LA UPN: EL CASO DE LA ESCRITURA COLABORATIVA

ADRIANA GUADALUPE RAMÍREZ CAMACHO
LINDA VANESSA CORREA NAVA
EDNA MARCELA BARRIOS GÓMEZ
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

La escritura individual es práctica tradicional en los espacios de educación superior, sin embargo, y a pesar de reconocer que es importante el acompañamiento y la mirada de otros para mejorar los textos, es una práctica poco o nada atendida que no se incluye comúnmente en la planeación docente y mucho menos es difundida entre nuestros alumnos. Ante esta problemática identificada, presentamos una investigación de corte cualitativo donde un grupo de profesores de la UPN damos cuenta de dos prácticas de escritura colaborativa.

Palabras clave: Composición escrita, Escritura colaborativa, alfabetización académica, escritura en educación superior.

Introducción

Es ampliamente reconocido que los espacios de Educación Superior (ES), están organizados alrededor de textos y autores (Carlino, 2003). Día a día los estudiantes universitarios se enfrentan a la tarea de construir textos de diferente índole, no solo para adquirir nuevos conocimientos, sino para demostrar que, como profesionistas, son capaces de comunicarse de manera adecuada. A pesar de ser una práctica recurrente, se ha identificado que los alumnos tienen serios problemas para componer los textos y los profesores para enseñar a hacerlo.

En las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como en muchas otras universidades, se solicita a los estudiantes que demuestren que tienen los conocimientos necesarios para obtener un título o grado, y realizar un trabajo escrito es indispensable para conseguirlo. Sin embargo nos hemos percatado que nuestros estudiantes tienen dificultades para realizarlo.

Reconocemos que escribir un texto académico no es fácil, es una actividad compleja, que implica desarrollar una serie de conocimientos y habilidades. Además se requiere poner en práctica estrategias que permitan afrontar cada tarea; por eso es necesario apoyar a los alumnos por medio de la alfabetización académica.

Identificada esta problemática un grupo de 17 profesores pertenecientes a cinco Unidades de la UPN, nos reunimos periódicamente, tanto presencial como por medio de diversos medios electrónicos, para estructurar un proyecto colectivo de investigación mismo que registramos ante la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Investigación de la UPN (CESPI-UPN), titulado "La enseñanza de la composición escrita en las unidades de la UPN: una alfabetización necesaria", donde el objetivo general es "Explorar las concepciones y creencias de los profesores sobre la composición escrita y su forma de enseñanza e incidir en la formación de los alumnos por medio de la alfabetización académica", por medio de una metodología de corte cualitativo.

Al ser una investigación tan amplia, decidimos sólo presentar uno de los aspectos estudiados hasta el momento: "**la Escritura Colaborativa**". Con base en la información recabada y en los intercambios en las reuniones del proyecto, encontramos que es una práctica poco recurrente, que no se incluye de manera general en la planeación docente y mucho menos es difundida entre nuestros alumnos. Aunque consideramos que es importante el acompañamiento y la mirada de otros para mejorar los textos, es poco o nada atendida.

A continuación se presenta, de manera general, en qué consiste el proceso de composición escrita y se da cuenta de algunas investigaciones respecto a la escritura que se han realizado en los últimos años. Posteriormente se caracteriza a la escritura colaborativa y se da cuenta de un caso donde se pone en práctica. Finalmente se muestran los resultados y la discusión.

Desarrollo

La escritura es una de las tecnologías más importantes en el desarrollo de la sociedad. Los textos nacen en un lugar y tiempo determinado lo que les da carácter situado y sociocultural. Además que surgen de acuerdo a demandas específicas en el caso de los textos académicos, se rigen por demandas disciplinares e institucionales.

Componer un discurso escrito es atender aspectos normativos, (ortografía y puntuación); lingüísticos (sintaxis, cohesión, coherencia, tópico y género); temáticos, (signos internos para abordar el contenido) y extralingüísticos, (factores contextuales, culturales e institucionales) (Hernández, 2005). Bangert-Drowns, y otros (2004); Flower (1994); Hayes (1996) y Newell (2006) ponen de

manifiesto la complejidad de la producción escrita, afirman, intervienen variables tales como la naturaleza de la tarea, del contexto y del escritor. García Madruga (2003) y Díaz (2014) explican que escribir requiere desarrollar mecanismos de autorregulación, pues la escritura requiere construcción y reconstrucción de sentidos "(p.36).. Además la escritura se torna distinto en cada momento de la vida y en cada situación y que está enmarcado en el devenir de la historia personal y del propio oficio (Finnochio, 2009). De esta manera, el carácter complejo del proceso implica experiencia y a los encuentros que tienen los escritores con esta práctica (Carlino, 2005; Cassany, 2009) matizadas por las creencias y concepciones.

La escritura universitaria es una herramienta de un potencial epistémico, permite que el pensamiento se transforme y que se elaboren nuevos conocimientos (Carlino, 2004).

Reconocemos que escribir requiere poner en relación ideas, autores, textos y reorganizar lo que ya se sabía para comunicarlo a un auditorio en específico. También implica revisar y modificar aspectos sustanciales del texto y muchas veces soltarlos. (Miras y Solé en Castelló, 2009) y conocer los canones establecidos por la comunidad discursiva a la que pertenece o pretende acceder (Hayes y Flower, 1998; Sacardamalia y Bereiter, (1992).

Atendiendo a lo anterior, es necesario un acompañamiento por parte de los maestros en el proceso de construcción de los textos académicos, por medio de la llamada alfabetización académica.

Dada la complejidad del proceso desde hace más de una década, ha habido interés de estudiar distintos aspectos. Diversas publicaciones muestran que este no es un problema solo en nuestro país, sino en todo el mundo, los estudios sobre el proceso de escritura en ES han tomado relevancia en los últimos años. Ejemplo de ello es el esfuerzo realizado por investigadores de la comunidad Europea para realizar un instrumento que permitiera explorar múltiples aspectos del proceso de escritura llamado "Encuesta Europea sobre la escritura académica (EEEA).

En México, de acuerdo con Bañales y Vega (2013), los estudios teóricos y empíricos en escritura han ido en aumento en los últimos diez años, estos investigadores al realizar el estado del arte, identifican cinco grandes campos de investigaciones respecto a la escritura: conocimientos y creencias (Bañales, 2010; Sánchez y otros, 2009; Lepe, Gordillo y Piedra, 2011; Viday y Perales, 2010), procesos (Castello, 2010; Zanotto y González, 2011; Bañales, 2010), análisis de los textos producidos (Aguilar y Fregoso, 2010; Castello y otros, 2011; Busseniers y otros, 2010), prácticas de escritura (Hernández 2004; Perales, 2005) y enseñanza de la escritura académica (Castro, 2010; Monzón 2011).

Analizando lo anterior encontramos que existe una amplia gama de posibilidades para el estudio del proceso. Al ser un equipo de investigación tan grande consideramos que podíamos abarcar varias temáticas.

En la primera fase de la investigación; después de una serie de reuniones colegiadas, se decidió analizar la EEEA , instrumento de recolección de datos que surge a partir de la unión de investigadores de 23 países europeos (Proyecto Learning to Write Effectively (ERN-LWE), la cual se ha traducido a ocho idiomas (En Castello y Mateos, 2015) ; tiene dos versiones: una para estudiantes y otra para profesores, ésta última fue reformulada y adaptada al contexto mexicano y a las condiciones de las Unidades UPN, elaborando así la “Encuesta mexicana de escritura académica para las Unidades de la UPN” la cual consta de 21 preguntas donde se exploran aspectos tales como: planeación docente respecto a la escritura, géneros textuales, evaluación de la escritura, competencias en escritura, creencias y prácticas de escritura.

Cabe destacar y como ya mencionamos, al ser una investigación tan amplia, tanto por el número de participantes como la variedad de temas a explorar, decidimos integrar equipos de tres personas y retomar sólo un aspecto que haya sido poco explorado.

En esta primera fase, la Encuesta fue contestada por 14 de los miembros del cuerpo de investigación, quienes por ser profesores universitarios, pareciera ser, tenemos conocimientos y experiencias sobre el proceso de escritura., En la encuesta se cuestiona respecto a la construcción de textos de forma colaborativa(como parte de la exploración sobre planeación docente).

Al respecto, en los primeros resultados, encontramos que existe poca atención en promover entre nuestros estudiantes la construcción colaborativa de textos:

14. En su curso, ¿qué tipo de escritura predomina: la escritura individual o la escritura colaborativa?
(14 responses)

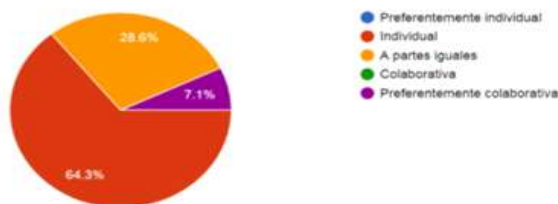


Gráfico 1. Escritura individual/escritura colaborativa.

Como podemos ver en el gráfico anterior, de los 14 encuestados, 9 (64.3%) refieren que no promueven entre sus alumnos, el trabajo de escritos de manera colaborativa. 3 (28.6%) que lo hacen a partes iguales y solo un profesor (7.1) lo realiza.

En las investigaciones revisadas (Estado del arte) no hay indicios de estudios que exploren la escritura colaborativa, pareciera que todos los aspectos investigados solo se inclinan a las prácticas de escritura individual, pues tradicionalmente, en los espacios universitarios se solicita a los estudiantes que realicen una serie de textos o se les proporcionan apoyos en su construcción pero de manera individual, es decir no hay muchas posibilidades de otras miradas que guíen, abonen, modifiquen o sugieran formas de planificar, textualizar y revisar los textos de manera conjunta.

Consideramos que la poca atención en esta práctica se debe a que la originalidad como resultado de la actividad creativa de una mente individual ha sido la norma de la literatura durante siglos, como una norma convencional. Sin embargo, atendiendo los aspectos socioculturales, es necesario repensar la escritura como producto de una comunidad, donde las ideas son reelaboraciones de lo que otros ya han creado. La escritura entonces debería ser entendida como una forma de creación colectiva, de colaboración, de construcción conjunta.

Ante este hallazgo, el equipo de investigación se dio a la tarea de indagar más en torno esta práctica y se invitó al profesor que refirió trabajar textos colaborativos, a compartir cómo es que lo realiza. Antes de continuar, es pertinente abrir un paréntesis para caracterizar la escritura colaborativa en contextos de red para, posteriormente dar cuenta de la forma de trabajar la construcción de textos colaborativos.

Escritura colaborativa

La escritura colaborativa, también denominada hiperficción constructiva, es uno de los tipos de narrativa hipertextual que existen en la actualidad. Son los textos narrativos redactados mediante la colaboración entre varios autores, que por medio de la comunicación en línea y utilizando herramientas y software hacen aportaciones de forma personal para el enriquecimiento de un texto en específico (Clarenc, 2011).

Hoy día, es cada vez más común gracias a la utilización de las "Tecnologías de la Información y Comunicación" (TIC) en su distintos formatos wiki, el blog colectivo y los documentos compartidos en Google Drive o One note, entre otros, todas ellas son formas que adopta la escritura colaborativa en este momento.

Existen dos tipos de hiperficción, la hiperficción explorativa y la hiperficción constructiva. La primera tiene un solo autor, pero también permite al lector tomar decisiones sobre sus trayectos de lectura, estableciendo qué nexos establecer en cada momento (Clarenc, 2011). En la segunda, también llamada colaborativa, el lector puede modificar la historia, consiste en el trabajo colaborativo de varios autores (autoría compartida).

La narrativa hipertextual requiere de un lector activo, las cosas cambian, los roles de emisor y receptor pueden ser intercambiables, los contenidos pueden ser abiertos, dependientes de las elecciones del usuario y no hay una sola estructura central.

En cada acto de escritura, cada vez que se escribe una palabra, los estudiantes toman decisiones, muchas veces conflictivas, siempre inteligentes, la mayoría de las veces parciales porque dependen del contexto. Estas decisiones son el fruto de múltiples reflexiones, más o menos concientes, que los llevan a transformar lo que escriben, a fin de solucionar los problemas prácticos y lógicos a los que se enfrentan (García, 2011).

En realidad todo conocimiento exige una aproximación sucesiva a los principios que rigen el modo de producción de un objeto de conocimiento. Tal aproximación solo se logra al actuar de manera significativa sobre el objeto que se conoce, si se transforma, si se imagina su lógica para poner a prueba la anticipación de los hechos, si se exploran múltiples posibilidades hasta verificar la más conveniente.

Este proceso no es fácil si se toma en consideración que los estudiantes tienen que integrar sus conocimientos e ideas. Por tal razón, necesitan de la intervención de su maestro u otros informantes, de una participación activa en situaciones de escritura especialmente diseñadas desde el punto de vista didáctico que les centre su atención en los aspectos relevantes del proceso, les muestre algunos procedimientos que les permitan explorar las posibilidades y los límites de sus propias ideas, entre otros múltiples aspectos.

Una intervención pertinente, muchas veces permite que tomen conciencia y descubran algo. Los motivos que posibilitan actos de escritura a nivel individual, son los mismos que los de la dinámica grupal. Es el docente quién verá cómo y cuándo aplican las dos metodologías.

A continuación se da cuenta de dos ejemplos de escritura colaborativa:

Ejemplo 1 Escritura colectiva en Maestría; ensayo colectivo.

En un grupo de posgrado en Educación Básica se formaron equipos de 4 integrantes a fin de favorecer la exploración de un tema a partir del intercambio de ideas en un documento compartido en Google Docs. Cabe destacar que, en ese momento del desarrollo, el conocimiento del uso de la herramienta tecnológica es variable puesto que era la primera vez que la utilizaban; por lo que se requiere de un esfuerzo cognitivo muy complejo y difícil por el tipo de análisis del lenguaje escrito que exige. La actividad didáctica se desarrolla en el aula de medios de la Universidad en la que consiste en elaborar un ensayo con un tema en específico utilizando la computadora con la herramienta de “google docs” documento compartido “Ensayo equipo 1”.

Los alumnos trabajan en pequeños grupos asistidos por el docente quien les ayuda a conocer la forma de trabajo; el punto central de la actividad se dirige a mostrar una situación didáctica que incorpora el uso de un dispositivo tecnológico para favorecer la escritura, al mismo tiempo que se impulsa el trabajo colaborativo y la participación de los estudiantes en un proyecto educativo donde deben compartir ideas, analizar, discutir, razonar y escribir mediante una situación virtual; considerado difícil para ser llevado a cabo pero no imposible; en conclusión la experiencia de los estudiantes al principio fue complicado pero una vez que acordaron como trabajar fue más fácil aportar ideas; proponer fundamento teórico y escribir el ensayo solicitado; mediante un acompañamiento del docente; ejemplo:



Figura 1. Ejemplo acompañamiento y revisión de escritura

Ejemplo 2. Escritura colectiva en licenciatura

Se formaron equipos de 3 integrantes. Elaboración de análisis comparativo y escrito colaborativo utilizando las herramientas de excel y word en Drive.

Esta estrategia se desarrolló en el grupo de 2do. A que cursa la materia de “Análisis de los programas de preescolar”, en el segundo cuatrimestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008 en el periodo de noviembre 2016 a enero de 2017.

El grupo está conformado por 12 estudiantes que se desempeñan como profesoras y/o asistentes de educación preescolar en estancias infantiles, jardines de niños o centros de desarrollo infantil comunitarios y/o particulares.

La materia tiene como propósito que las estudiantes, una vez que ya conocen los elementos del diseño y análisis curricular, realicen una revisión de los programas de educación preescolar e inicial vigentes así como los emitidos con anterioridad, con la pretensión de hacer un análisis crítico-reflexivo de los programas que se han generado para las diversas modalidades de atención a las niñas y los niños de entre 0 y 6 años.

La estrategia que se pone en práctica consiste en primer lugar en definir los criterios mediante los cuales se realizará el análisis. Para ello, se realiza un ejercicio de lluvia de ideas en donde las estudiantes proponen diversos criterios como en el siguiente ejemplo:

Programa de educación preescolar	Descripción del elemento
Contextualización	Hecho histórico relevante. Ubicación del año, contexto en el que se genera y surgimiento del programa en 4 o 5 renglones
Enfoque metodológico	Diferenciación de los campos de planeación, evaluación y diseño curricular
Fundamentación	Orientación del análisis epistemológico, sociológico, psicológico y pedagógico del modelo educativo y estrategia
Propósitos	Propósitos definidos por cada programa
Organización	Organización, planeación, aspectos considerados en el proceso de enseñanza, aprendizaje y su aplicación o ejecución
Evaluación	Conceptualización de la evaluación, instrumentos y registros utilizados
Rol de los involucrados	Niños, docentes, padres de familia y comunidad

Figura 2. Tabla de criterios de análisis de los programas

Para llegar a la definición de cada criterio las estudiantes escriben sus propuestas, retroalimentan las de las demás compañeras, discuten en clase y revisan en pares su propia definición hasta llegar a un consenso.

Definir los criterios para el análisis de los programas es un ejercicio importante dada la relevancia en torno al tema que se está investigando, de tal modo que se evitan interpretaciones diversas que pudieran tener las estudiantes y se favorece la gestión de la información, en donde se hace énfasis en aspectos referentes a la búsqueda de información confiable dado que se evalúa si la información que ha seleccionado tiene el alcance adecuado, se verifica la autoría y/o credibilidad de la fuente de información, y si ésta es actualizada, objetiva, correcta y exacta.

Con los criterios ya consensuados para el análisis de los programas, se apertura una matriz en una hoja de Excel compartida en Drive en donde las estudiantes van realizando las aportaciones de la investigación de los diversos programas completando los espacios correspondientes. En el historial de edición del Drive se puede observar del lado derecho la participación de las estudiantes en esta actividad:

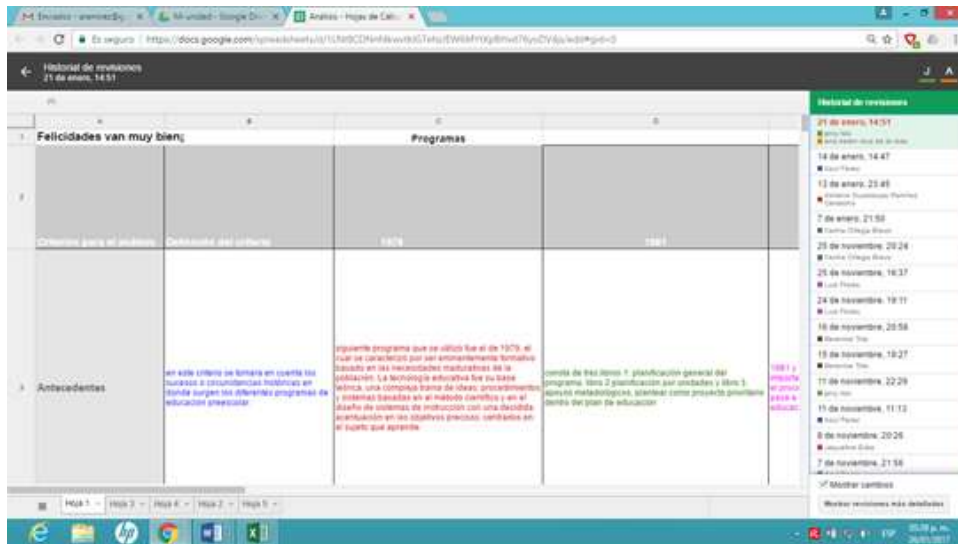


Figura 3. Ejemplo de edición de matriz en Excel de Drive

Se favorece la escritura colaborativa de las estudiantes, a partir del análisis de diversas fuentes de información bibliográfica y electrónica de los programas existentes y su año de publicación, así como de otros recursos más especializados. En un principio la actividad es de alto grado de dificultad para la mayoría de las estudiantes pues no han utilizado Excel ni tampoco han escrito a la par con otra(s) compañera(s). Sin embargo, la mediación de la docente es motivar a la participación y promover la retroalimentación entre las estudiantes de sus escritos.

Una vez que las estudiantes completan la matriz la segunda etapa de la estrategia consiste en la redacción de un documento en word en donde se integra el análisis que parte del proceso de comparar los distintos programas a partir de los criterios definidos (Figura 3). Para ello, la docente prepara un documento en blanco en donde se señalan los apartados que las estudiantes deben completar de manera colaborativa considerando los elementos de un escrito formal (el título, el resumen, las palabras clave, el desarrollo y la conclusión), de tal modo que “se oriente cómo se construyen los discursos escritos y cómo se deben utilizar las palabras para que signifiquen en cada contexto lo que uno pretende; además se anima a los estudiantes a desarrollar la habilidad crítica de autoevaluar su trabajo, de manera que se conviertan en redactores eficientes y autónomos más allá del centro educativo”. (Cassany, 1999)



Figura 4. Ejemplo de escritura colaborativa

Es interesante observar cómo las estudiantes se motivan a escribir, se apoyan, se retroalimentan y van mejorando la redacción de sus escritos abordando los contenidos de la materia. El espacio colaborativo del Drive se convierte en un espacio en donde se favorece la lectura y la escritura como los recursos más importantes que atraviesan todas las áreas del currículum. Por su parte, las estudiantes valoran positivamente el trabajo colaborativo, la dinámica de la actividad, y expresan la mejora en sus capacidades de expresión escrita apoyándose en el uso de las TIC, en donde el respeto a los otras estudiantes es un requisito para lograr los fines de la estrategia: construir conocimiento, expresar puntos de vista, pedir y dar ayuda, entre otros.

La estrategia puesta en práctica potencia la tradicional competencia de trabajo en equipo, pues, “trabajar en red es ser capaz de conectarse, compartir y crear juntos, y es en este contexto en

donde adquiere gran importancia las habilidades para compartir conocimiento y construir conocimiento de manera colaborativa y aprovechar la potencialidad del aprendizaje entre pares”. (Magro, 2016)

En este sentido, “la red multiplica las posibilidades de aprender” (Cassany, 2012), pues sitúa al estudiante en un contexto más digital, formándolo en el hábito de buscar información confiable, compartir sus producciones, fomentar la reflexión a través de la lectura y escritura y aprender sobre los contenidos específicos curriculares de la asignatura mejorando su entorno personal de aprendizaje y por supuesto, su composición escrita.

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo de la investigación más amplio encontramos que la escritura colaborativa:

- Es poco o nada atendida y desaprovechada.
- Atiende el proceso de escritura en sus diferentes etapas, tanto en (planificación, textualización y revisión), pues el texto/hipertexto es elaborado por diversos integrantes y es posible dar seguimiento a cada una de las fases de su elaboración hasta su concreción.
- Permite a los alumnos reflexionar sobre los procesos de construcción de escritos.
- Tiende aspectos socioculturales al compartir conocimientos que van desde cuestiones gramaticales hasta demandas institucionales.
- Puede realizarse con algunas tecnologías que potencian esta actividad individual y permiten enfrentar desafíos propios de esta época: escribir colaborativamente, hacerlo para audiencias reales.

Como docentes es necesario considerar a la escritura académica colaborativa como una nueva práctica alfabetizadora que privilegia (Lankshear y Knobel, 2010):

- “La participación sobre la publicación,
- la peripetia distribuida sobre la centralizada,
- la inteligencia colectiva sobre la inteligencia posesiva individual,
- la colaboración sobre la autoría individualizada,
- la dispersión sobre la escasez,
- la comunicación sobre la propiedad,
- la experimentación sobre la “normalización”.

Entendemos que, para que el aprendizaje sea significativo, cada alumno, de forma individual y personalizada, debe tener un papel muy activo en su aprendizaje a partir de la observación, la exploración, la investigación y de su actuación, para comprender, incidir o transformar entornos de aprendizaje que le permitan todo tipo de interacciones y que por ello debemos darle la oportunidad de poder realizar trabajo personal abierto y creativo para su crecimiento personal. (Vives, N. en Garzón, M., García Tellería, M., Libedinsky, M., López, N., Pérez, P., 2011), sin embargo, tenemos la responsabilidad de seguir investigando y explorando estas nuevas formas de comunicación, de leer y escribir colaborativamente, generando entornos de aprendizaje más motivadores y más relevantes para nuestros estudiantes.

Referencias

- Alonso-Cortés F. M, Llamazares M., Bigas S. M. (2012). Formas de interacción en el aprendizaje inicial de la lengua escrita y su relación con los conocimientos previos de los niños. *Cultura y Educación: Culture and Education*, Vol. 24, N° 4, Bañales y otros. (2013). "Investigaciones de la lectura y de la escritura académica en la educación media y superior en México: perspectivas, avances y desafíos". En *Lenguaje y educación*. Libro electrónico: México. Bereiter y Scardamalia. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y aprendizaje*.
- Carlino, (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Revista Educare*. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. Pp. 321-327.
- Carlino, P. (2004). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la hacen más difícil. Argentina: CONICET.
- Castello y Mateos. (2015). "Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas". En *Cultura y Educación*. Vol. 27, No. 3, 477-503, <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- Cassany D., Luna M. Sanz G. (2003). *Enseñar Lengua*. 9ª Edición. España: Grao.
- Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama
- Clarenc, C. (2011). *Nociones de cibercultura y literatura*. Recursos para la creación digital. Recuperado de <http://ow.ly/CJ4B30bnvxJ>

- Cordón, A.; Carbajo, F., Gómez, R., y Arévalo, J., (2012) Libros electrónicos y contenidos digitales en la sociedad del conocimiento. España: Pirámide
- García C. P. (2011). Educación literaria y escritura creativa. Granada: GEU
- Garzón, M. y otros (2011). Actividades escolares con tic: Herramientas para el aula y selección de recursos. Buenos Aires: Fundación Evolución.
- Hayes, J. R., Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinber (eds) Cognitive process in writing: An interdisciplinary approach. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Landow, G. (1995). Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Paidós.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2010) Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. España: Morata
- Magro, C. (2016). Educación conectada en tiempos de redes. España: INTEF
- Piscitelli, A. (2011). El paréntesis de Gutenberg. La religión digital en la era de las pantallas ubicuas. Buenos Aires: Santillana.