

LOS CÓDIGOS ESCRITOS EN LOS ENTORNOS DIGITALES: ALGUNOS USOS ESTRATÉGICOS DE ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO Y SUPERIOR¹

Lucía Godoy

Universidad Nacional de San Martín (Argentina)

lgodoy@unsam.edu.ar

Recibido: 07/09/2019 **Aprobado:** 22/10/2019

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a14

Resumen: Con un estudio de casos sobre trabajos de escritura digital y colaborativa realizados por estudiantes de nivel secundario y superior, se analizaron las revisiones y los intercambios de los participantes. Se observó que en ambos procesos los estudiantes discutían a partir de sus conocimientos sobre los códigos escritos en educación y que existieron diferencias frente a los mismos, al implicar una utilización estratégica en función de los diferentes contextos sociales. A partir de ello, se sostiene que los entornos digitales habilitan diferentes prácticas escriturales. Estas, al ser identificadas por los estudiantes, les permite elegir los códigos lingüísticos para la escritura.

Palabras clave: escritura digital; escritura colaborativa; tecnologías digitales; códigos escritos; educación.

WRITTEN CODES IN DIGITAL CONTEXTS: SOME STRATEGICAL USES OF SECONDARY AND TERTIARY LEVEL STUDENTS

Abstract: With a case study of digital and collaborative writing work by secondary and tertiary level students, participants' reviews and exchanges were analyzed. It was observed that in both processes, students discussed on the basis of their knowledge of written codes in education and that there were differences from them, implying a strategic use according to the different social contexts. Based on them, it is argued that digital environments enable different scriptural practices. Such practices, when identified by students, allow them to choose the language codes for writing.

Key words: digital writing; collaborative writing; digital technologies; writing codes; education.

1. El artículo presentado en estas páginas fue enriquecido y mejorado gracias a los comentarios, observaciones y sugerencias de los evaluadores. También a la lectura atenta realizada por el Dr. Juan Eduardo Bonnin, cuyo acompañamiento fue invaluable.

1. Introducción

En este trabajo se analizarán las particularidades del lenguaje en trabajos escritos con tecnologías digitales. Esta problemática no es nueva y ha sido abordada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, muchas veces para proponer panoramas apocalípticos sobre los efectos que la Internet y las tecnologías digitales tendrían sobre la lengua, especialmente en cuanto a los usos de niños y adolescentes. Aquí, lejos de posturas deterministas, se demostrará que las características del lenguaje escrito en entornos digitales se relacionan con las prácticas en las cuales esas conductas lingüísticas emergen y tienen sentido.

En las próximas páginas se presentará un estudio de casos múltiples acerca de las prácticas de escritura digital y colaborativa en la plataforma Google Drive, desarrolladas por estudiantes de nivel secundario y superior de Buenos Aires. En este trabajo se analizará cómo los estudiantes, de acuerdo con las prácticas sociales que estuvieron desarrollando en dispositivos digitales en línea, apelaron a diferentes códigos escritos a partir del repertorio lingüístico que tenían disponible, a la vez que reflexionaban sobre su lenguaje escrito a partir de sus conocimientos del código adecuado en las instituciones educativas. Asimismo, se pondrán en relación estas observaciones con el nivel escolar de los participantes y con el tipo de texto que producían.

Este artículo comenzará con una breve caracterización de la escritura en formatos digitales y con la revisión de algunos trabajos que constituyen antecedentes en el campo de estudio. A continuación, se expondrán las categorías conceptuales y la metodología de investigación aplicada. En la sección de análisis, los datos recogidos serán presentados en dos apartados: en el primero, se examinarán las interacciones y las revisiones metalingüísticas que desarrollaron los estudiantes durante el proceso de escritura digital y colaborativa; en el segundo, se estudiarán contrastivamente las características lingüísticas de dichos intercambios y las revisiones hechas, con el fin de contraponerlas en relación con los códigos escritos a los que recurrieron los estudiantes. Finalmente, en la última sección del artículo, se presentarán y discutirán las observaciones realizadas.

2. La escritura en los entornos digitales

Con las tecnologías digitales se reconfiguran las prácticas en los ámbitos de la comunicación y la alfabetización, no solamente por las características materiales de los dispositivos tecnológicos, sino también por las posibilidades que habilita la conexión a Internet. Por ello, se ha postulado que existen nuevas formas de producir, distribuir y comunicar significados y conocimientos (Chartier, 2000; Ferreiro, 2011) y se han desarrollado estudios desde la lingüística que investigan los cambios que la red y las nuevas tecnologías producen en el lenguaje. Crystal (2006), por ejemplo, aseguró que la red ha influido en todos los planos lingüísticos (fonético, fonológico, gramatical, semántico y pragmático), ya que facilita la comunicación, acerca la escritura a la oralidad y propicia el surgimiento de variedades particulares ancladas en espacios en línea. Por su parte, Yus (2001, 2010), desde la ciberpragmática, propuso que la posibilidad de interactividad que ofrece la red genera un tipo de comunicación en línea caracterizada como un híbrido entre la estabilidad del soporte escrito, la espontaneidad y la fugacidad del habla. A partir de estas observaciones, Barton y Lee (2013) afirmaron que todo el campo de la lingüística necesita ser repensado a partir de los cambios relacionados con las tecnologías, ya que en la actualidad las nociones de variación, contacto, comunidad de habla, interacción, conversación, audiencia, autoría, oralidad, lectura y escritura adquieren nuevos matices en los materiales digitales y en línea.

En el marco de estas transformaciones resulta importante pensar lo que sucede específicamente con la escritura, pues si bien los nuevos dispositivos habilitan y simplifican la utilización de otros modos semióticos —como imágenes, audio y video (Kress, 2005; Jewitt, 2009)—, la palabra escrita ha adquirido protagonismo con el desarrollo de Internet y de las tecnologías digitales (Ayala Pérez, 2014). En efecto, se ha ampliado el alcance de la escritura a casi todas las prácticas de la vida de los sujetos.

Los estudios sobre la escritura en entornos digitales se han enfocado principalmente en tres dimensiones: en el proceso escritor, en los productos de la escritura y en las prácticas escritas en estos nuevos contextos. En relación con el proceso escritor, algunos autores han sostenido que en la era digital se habilita un procesamiento más eficaz en la composición y

en la revisión de los escritos, ya que los sujetos pueden apoyarse en herramientas y recursos electrónicos como buscadores, procesadores de texto, revisores de ortografía y gramática, traductores, etc. (Cassany, 2000, 2003, 2012; Ferreiro, 2006; Cano, 2010). Acerca de los productos de la escritura, los autores han observado transformaciones en el código escrito y tienden a considerar que, en pos de la eficacia comunicativa o por 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; Cano, 2010; Giammateo & Albano, 2012; Magadán, 2013; Cerdón & Jarvio, 2015). En este sentido, los especialistas registraron características específicas en los distintos planos del lenguaje. En los planos semántico y pragmático, se observaron implícitos, actos de habla de la oralidad, léxico y estilo coloquial, así como marcadores discursivos de contacto. En el plano morfo-sintáctico, señalaron la existencia de frases agramaticales, simplificación sintáctica y neologismos. En el plano ortográfico, encontraron truncamiento en las palabras, elisiones o simplificación léxicas, ausencia de diacríticos y disminución en el cuidado de las convenciones ortográficas y de la puntuación.

Por último, respecto de las prácticas escritas, Gee (2015) afirmó que, en la actualidad, los medios digitales transforman la ecología de las prácticas de lectura y escritura, es decir, que las prácticas tradicionales adquieren nuevos significados en relación con las prácticas ancladas en los espacios digitales. Al respecto, de Voss, Eidman-Aadahl y Hicks (2010) propusieron que la mayor transformación se cifra en la conexión a Internet, que cambia las formas en las cuales se pueden compartir, distribuir y archivar composiciones digitales, a la vez que permite conocer, utilizar y combinar muchas fuentes, gran variedad de medios, formas de composición y herramientas de diseño. Así también, destacaron la facilidad que proveen los dispositivos digitales conectados a la red para el desarrollo de actividades de escritura colaborativa (Tabachnick, 2012; Magadán, 2013).

En este marco, se han desarrollado algunos trabajos que investigan cómo escriben los estudiantes cuando tienen que desarrollar un texto colaborativo en un ambiente digital. Davoli, Monari y Eklundh (2009), por ejemplo, analizaron actividades colaborativas en contextos virtuales y señalaron que estos entornos inciden positivamente no solo en el

tiempo que se le dedica a las actividades de retroalimentación y revisión, sino también en la atención que se le presta al estilo y al contenido de la escritura. Por su parte, Valente (2016), al haber analizado los intercambios en el desarrollo de trabajos de escritura colaborativa en Google Drive, observó que los dispositivos tecnológicos facilitaron las interacciones a la hora de realizar un trabajo de escritura, ya que habilitó, además de las revisiones y comentarios de docentes, la fluidez en los intercambios entre los estudiantes. Todo esto generó el aumento de las operaciones de revisión y reescritura de los textos. Por su parte, Ferrari y Bassa (2017) examinaron documentos realizados de manera colaborativa por estudiantes universitarios en Google Drive, deteniéndose en las actividades metalingüísticas en sus comentarios y las reformulaciones que realizan. A partir del análisis, concluyeron que la escritura digital y colaborativa favoreció la reflexión sobre el lenguaje en relación con la sintaxis, el léxico, la ortografía y la puntuación. A la vez, permitió que los estudiantes movilizaran recursos relacionados con la modalización y la evaluación para realizar comentarios metadiscursivos sobre su texto.

Estos aportes resultan de suma relevancia para la conceptualización de la escritura digital, especialmente cuando se desarrolla en entornos colaborativos. Sin embargo, es necesario estudiar específicamente los códigos lingüísticos y los criterios metalingüísticos que ponen en juego los estudiantes en las distintas prácticas de escritura digital de las que participan con otros. Además, la relación entre estas prácticas y otros factores, como el nivel escolar y los tipos de textos realizados, constituye un aspecto enriquecedor para los estudios sobre los discursos digitales.

3. Google Drive: intercambios y revisiones en línea

Google Drive es una plataforma óptima para la escritura digital y colaborativa, ya que cuenta con un procesador de texto que permite el trabajo distribuido y habilita espacios específicos para la interacción entre los participantes (Herrick, 2009; Delgado & Casado, 2012; Zhou, Simpson, & Pinette Domizi, 2012; Bresco & Verdú, 2014). Además, genera automáticamente un archivo de las diferentes versiones de un documento, en el cual pueden

rastrearse las modificaciones realizadas en el proceso de escritura. De esta manera, se pueden identificar agregados, correcciones y supresiones de los usuarios. Por estas particularidades, el corpus de análisis contó con dos tipos de materiales discursivos: por un lado, las sucesivas versiones de los textos producidos grupalmente y, por el otro, los intercambios y los comentarios marginales escritos por los participantes mientras realizaban la tarea.

Siguiendo a Hyland (2010), se considera que los estudios sobre la escritura pueden combinar distintos métodos de investigación para tener un panorama completo de la realidad investigada: el uso de múltiples fuentes y enfoques pueden aportar mayor amplitud al análisis y plausibilidad a la interpretación de los datos. Por ese motivo, en este trabajo se combinaron categorías conceptuales de la etnografía de la comunicación, que permitirán analizar los usos lingüísticos de los participantes, junto con la mirada procesual de la crítica genética, que habilitará el estudio de las distintas operaciones textuales en el documento colaborativo (Godoy, 2017).

La etnografía de la comunicación (Hymes, 1964; Gumperz, 1977; Saviile-Troike, 2003), que estudia el uso del lenguaje en contexto atendiendo a la complejidad de las situaciones comunicativas reales, propone algunos conceptos pertinentes para este estudio. En primer lugar, el de competencia comunicativa, que se refiere no solo al conocimiento que tienen los hablantes de la lengua, sino también a lo relacionado con el uso: qué decirle a quién, cuándo esto es apropiado y en qué situaciones (Saviile-Troike, 2003). En segundo lugar, el concepto de repertorio lingüístico, entendido como la variedad de códigos lingüísticos y modos de hablar que tienen disponibles los miembros de una comunidad. Este repertorio incluye variedades, dialectos, registros y estilos, junto con las restricciones que gobiernan su elección (Gumperz, 1977). Saviile-Troike (2003) definió los códigos como las variedades dentro de una misma lengua que están disponibles para los hablantes (en distinta medida), y a partir de los cuales estos pueden hacer elecciones —consciente o inconscientemente— de acuerdo con el contexto, los cambios de temas, los participantes y la redefinición de las situaciones comunicativas. Estas elecciones se pueden identificar a partir de los marcadores de código, entendidos como características lingüísticas variables asociadas a determinadas características sociales o grupales. A su vez, estos códigos se pueden relacio-

nar con las funciones comunicativas que persiguen los hablantes en sus producciones. Entre las funciones comunicativas es posible distinguir las funciones sociales (identificación, unificación, estratificación, separación, etc.) y las individuales (expresivas, directivas, referenciales, poéticas, fáticas y metalingüísticas).

Por su parte, el enfoque de crítica genética pone el foco en el estudio de los procesos de escritura con el supuesto de que la materialidad de los trazos escritos permite reconstruir el camino de la escritura, puesto que los entiende como huellas de los procesos creativos y de las operaciones enunciativas (Grésillon & Lebrave, 2009). En tal sentido, el análisis del proceso de escritura permite observar operaciones heterogéneas como sustituciones, retrocesos, desplazamientos, expansiones, yuxtaposiciones, reducciones y supresiones, entrecruzadas a través de ejes sintagmáticos y paradigmáticos (Lois, 2001). Por otro lado, la crítica genética habilita la observación del proceso social en el que la escritura está inmerso: al describir fluctuaciones en la escritura como el resultado de las tensiones en las que se enfrentan lo establecido y las innovaciones, muestra que los documentos son un lugar de conflictos discursivos (Lois, 2001). También se retoma la diferenciación que estableció Besonnat (2000) entre las operaciones de revisión, corrección y reformulación; mientras que la revisión es una operación puramente cognitiva de relectura de un texto que conlleva la posibilidad de transformación, la corrección implica confrontar un texto con una norma externa a partir de la cual se juzga el escrito. La reformulación, en cambio, no implica una norma externa, sino que tiene una dinámica textual interna.

4. Consideraciones metodológicas

Los materiales analizados en este trabajo fueron producidos y recolectados a través de la plataforma Google Drive², como parte de un proyecto de investigación acerca de la escritura digital y colaborativa en diferentes niveles educativos. En este proyecto, dentro del mar-

2. Google Drive es una plataforma que permite que los usuarios guarden todo tipo de archivos (textos, videos, imágenes, audios, etc.) en una nube en Internet y que puedan acceder a ellos desde cualquier dispositivo y compartirlos con otras personas. Esta plataforma pone a disposición de los usuarios algunas aplicaciones para desarrollar y editar diversos tipos de documentos como textos, hojas de cálculo y presentaciones con diapositivas.

co de una asignatura relacionada con el lenguaje, se les pidió a distintos grupos de estudiantes de nivel secundario y superior que realizaran un trabajo práctico utilizando Google Drive (Google Docs) para resolver una consigna específica y, a partir de los documentos obtenidos, se eligieron tres casos para su estudio. Se efectuó una elección que buscaba maximizar las posibilidades de análisis, considerando las condiciones y características de los casos que se presentaron. Se trató, entonces, de una muestra intencionada en función de los intereses temáticos y conceptuales de la investigación (Neiman & Quaranta, 2006, p. 119). Se buscó generar situaciones auténticas de escritura y, por eso, aunque se diseñaron algunas condiciones, estas se enmarcaron en las prácticas regulares de evaluación y no se influyó en los desarrollos escritos de los estudiantes³.

En tanto se analizaron materialidades recogidas en situaciones determinadas *a priori* por el investigador y que implican un recorte empírico y conceptual de la realidad social, este trabajo consistió en un estudio de casos múltiples (Neiman & Quaranta, 2006). Estos estudios tienden a focalizarse en un número limitado de hechos y situaciones, y abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. Un estudio de casos múltiples permite, a partir de diferentes instancias de comparación, extender los resultados hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría (Neiman & Quaranta, 2006, p. 225). El trabajo se inscribió en los lineamientos de la investigación cualitativa, cuya fuerza particular reside, precisamente, en su habilidad para centrarse en las prácticas reales *in situ* y observar cómo las interacciones son realizadas por los participantes (Vasilachis de Gialdino, 2006). Por otro lado, los casos, en tanto son fenómenos únicos, reclaman un interés por sí mismos en función de su autenticidad; es en la particularidad de los casos analizados donde reside lo valioso de este trabajo. A continuación, se presentan los tres casos estudiados:

—CASO 3°S: un grupo de cuatro alumnas (MT, JB, LZ y CM) de 3° año del secundario de un instituto del conurbano bonaerense. En el marco de la materia Prácticas del Lenguaje, las estudiantes escribieron un trabajo práctico consistente en una serie de consignas acerca

3. La autora del artículo era la docente de Lengua de esos estudiantes.

de una salida didáctica que incluyó la obra de teatro *Made in Lanús* y un recorrido por el Paseo de la Historieta y el Parque Lezama.

—CASO 4°S: un grupo de siete estudiantes (VF, RV, FB, FC, NR, SS y OA) de 4° año del secundario de un instituto conurbano bonaerense. En el marco de la materia Literatura, estos alumnos escribieron un trabajo práctico que constaba de un guion para una producción audiovisual.

—CASO 4°T: un grupo de tres estudiantes (GA, AT y LV) del 4° año del Profesorado de Lengua y Literatura (nivel superior) de un instituto del conurbano bonaerense. En el marco de la materia Sociolingüística, los estudiantes realizaron un trabajo de investigación acerca de la variación en las prótasis de las oraciones condicionales.

5. Lenguaje escrito en entornos digitales

Se procederá a presentar el análisis en dos apartados: en el primero, se analizará cómo los estudiantes revisaron y negociaron aspectos lingüísticos del trabajo realizado; en el segundo, se comparará contrastivamente los recursos lingüísticos a los que apelaron los estudiantes en sus comentarios y revisiones. En el análisis se siguieron algunas pautas de transcripción: los intercambios serán reproducidos de manera textual, respetando la ortografía y la puntuación utilizada, así como el orden entre las intervenciones. Además, se indicará en cada uno de ellos el participante que produjo el comentario, la fecha, la porción textual —si hubiera— a partir de la cual se produjo y la utilización de eventuales opciones interactivas aportadas por la plataforma. Las revisiones fueron transcritas utilizando un cuadro comparativo donde se contrastarán las distintas versiones de un escrito, y en cada una de ellas figurarán los datos sobre los cambios efectuados (la fecha, la hora, la modificación realizada y su responsable, señalada a su vez en negrita). Además, tanto revisiones como intercambios tendrán rótulos en los que se indica el caso al que pertenece y se aporta una etiqueta (con un símbolo numeral o hashtag #) que permitirá hacer referencia a ellos en el análisis.

5.1. Revisar y discutir el lenguaje a la luz del código escrito en ambientes educativos

El análisis de los intercambios y las revisiones de carácter metalingüístico que adelantaron los estudiantes en sus trabajos colaborativos, indica que relejeron su trabajo en relación con sus conocimientos sobre los códigos escritos adecuados para los ambientes educativos. Las distinciones entre los casos estudiados respecto de los aspectos lingüísticos que se problematizarán se pueden poner en relación con su nivel escolar y el tipo de texto escrito.

Los datos recogidos del caso 3°S permiten señalar que el trabajo de los estudiantes sobre el lenguaje fue más restringido que en el resto de los casos, dado que no se detuvieron específicamente sobre aspectos estilísticos, y, en su lugar, los procesos de revisión y discusión metalingüística se centraron en aspectos normativos que buscaban corregir la ortografía y no repetir palabras, como se verá en los siguientes ejemplos:

INTERCAMBIO 3°S: #ObraEscrita

30/06/16: JB: (Texto seleccionado «el texto») Pongo *el texto* o *en la obra escrita* por Nelly Ferandez Tiscornia?

30/06/16: MT: *obra escrita* creo que es mejor

30/06/16: JB: ok

REVISIÓN 3°S: #MuyBienCaracterizada	
22/06/16- 19:41	22/06/16- 19:42
(MT) La yoli en la obra estaba muy bien caracterizada, ya que el vestuario y las expresiones eran las mismas	(MT) La yoli en la obra estaba muy bien caracterizada, ya que el vestuario y las expresiones eran las mismas.
Tabla 1. <i>Revisión 3°S: #MuyBienCaracterizada</i> . Fuente: Elaboración propia	

REVISIÓN 3°S: #Amí	
22/06/16- 20:45	23/07/16- 13:16
(MT), Amí me pareció muy bueno el recorrido y el compartir con mis compañeras/os en el par-	(JB) A mí me pareció muy bueno el recorrido y el compartir con mis compañeras/os en el parque

que Lezama, en cuanto a la obra me pareció que la mayor parte estuvo muy buena e interesante.	Lezama, en cuanto a la obra me pareció que la mayor parte estuvo muy buena e interesante.
Tabla 2. <i>Revisión 3°S: #Amí</i> . Fuente: Elaboración propia	

El intercambio #ObraEscrita es el único intercambio metalingüístico que se produce en el caso 3°S; allí JB consultó con sus compañeras por una expresión que figuraba dos veces en el mismo párrafo. Para evitar la repetición, JB presentó dos opciones paradigmáticas («el texto» y «la obra escrita por») para que sus compañeras eligieran una. En las revisiones metalingüísticas #MuyBienCaracterizada y #Amí se encontraron fenómenos de correcciones donde los estudiantes se detuvieron en aspectos de la normativa ortográfica (confusiones *s* y *c*; acentuación, entre otros). Estos ejemplos habilitan la propuesta de que la mayoría de las revisiones se vincularon con la herramienta de «corrección» de los procesadores de texto que subrayan las expresiones erróneas y, por eso, permiten que los estudiantes las detecten y las resuelvan. Por otro lado, el hecho de que no se hayan corregido en estas revisiones las mayúsculas en *parque Lezama* o en *la yoli* permite hipotetizar que los estudiantes no percibieron esas minúsculas como errores, y como el corrector automático no las señaló, no las corrigieron en las primeras revisiones. El nombre *Yoli* fue corregido en revisiones posteriores, pero *parque* continuó con minúscula en la última entrega del trabajo. Además, si bien los estudiantes no consideraron la repetición como algo problemático, como puede inferirse del intercambio #ObraEscrita, no lo hicieron así en la revisión #Amí, donde se repite *pareció*. Esto podría indicar que, si bien conocían cuáles eran los parámetros de adecuación lingüística y estilística, no siempre tuvieron en cuenta estos parámetros a lo largo de la revisión del trabajo, o no contaron con opciones paradigmáticas que les permitieran proponer alternativas. Por último, se puede decir que en este caso no se realizaron muchas operaciones de reformulación tendientes a adecuar el estilo del trabajo a un estilo discursivo más formal, apropiado para la escritura en ambientes educativos; por el contrario, las estudiantes prácticamente no produjeron reformulaciones en este sentido y utilizaron expresiones coloquiales e informales que no son luego modificadas como «estuvo muy buena» (en #Amí) o «eran las mismas» (en #MuyBienCaracterizada).

En el caso 4°S se hallaron una mayor cantidad de intercambios y revisiones metalingüísticas en las que, además de haberse detenido en aspectos ortográficos, los estudiantes se enfocaron en aspectos gramaticales y estilísticos. Se presentarán algunos ejemplos:

INTERCAMBIO 4°S: #DeNovela

24/08/16: VF: (Texto seleccionado «preparar un plan y separarlos») En serio? Muy de novela jaja

REVISIÓN 4°S: #YendoMuyBien	
25/08/16- 19:44	25/08/16 – 19:57
(SS y RV) -me alegro mucho, a mi en la empresa no me está llendo muy bien pero estoy tratando de solucionarlos.-le responde Dante.	(FB) -me alegro mucho, a mi en la empresa no me está yendo muy bien pero estoy tratando de solucionarlos.-le responde Dante
Tabla 3. Revisión 4°S: #YendoMuyBien. Fuente: Elaboración propia	

REVISIÓN 4°S: #DecimeQuéPasa	
25/08/16- 19:09	25/08/16- 22:09
(SS) -Si amor decime qué pasa?-le responde Elena.	(VF) -Si amor decime, ¿qué pasa?-le responde Elena, un poco preocupada.
Tabla 4. Revisión 4°S: #DecimeQuéPasa. Fuente: Elaboración propia	

REVISIÓN 4°S: #LeDijoLoMismo	
24/08/16- 18:25	25/08/16- 18:51
(FC) Al siguiente día Dante decide proponerle un tiempo a Elena (consejo de “Mario” su mejor amigo) para pensar mejor las cosas Elena esta de acuerdo con la propuesta porque su amiga (Ori) le dijo lo mismo	(VF) La mañana siguiente Dante decide proponerle un tiempo a Elena (consejo de “Mario”, su mejor amigo) para pensar mejor las cosas. Elena estaba de acuerdo con la propuesta, porque su amiga (Ori) le dijo lo mismo había recomendado

	lo mismo
Tabla 5. Revisión 4°S: #LeDijoLoMismo. Fuente: Elaboración propia	

El intercambio #DeNovela demuestra que en el caso 4°S, la discusión sobre el lenguaje no se centró en la corrección de las expresiones lingüísticas, sino en su adecuación al registro estilístico del guion. Allí, VF seleccionó una expresión de la cuarta escena y realizó un comentario irónico que puso en duda su adecuación y señaló que era «muy de novela», lo que implica una valoración negativa del género de las telenovelas y, por lo tanto, su inadecuación para el guion. Asimismo, en este caso figuró una mayor variedad en cuanto a las revisiones metalingüísticas: hubo revisiones normativas sobre ortografía (#YendoMuyBien), la puntuación (#DecimeQuéPasa) y la consecución temporal (#LeDijoLoMismo). Sin embargo, también se hallaron revisiones relacionadas con el estilo del texto: en #LeDijoLoMismo se observó una serie de reformulaciones en las que se cambiaron expresiones coloquiales por otras que se adecúan más al estilo buscado (*decir* por *recomendar*). Por último, como en el caso anterior, si bien los estudiantes operaron algunas correcciones, omitieron otras. Esto puede ser un indicio respecto de que esas omisiones (especialmente vinculadas con la acentuación diacrítica) no fueron percibidas como erróneas por los estudiantes, quienes podían desconocer esas normas ortográficas. Como se planteó anteriormente, se puede hipotetizar que es la herramienta digital de la corrección la que les permite detectar algunos errores ortográficos y los ayuda en la revisión normativa del código escrito.

En el caso 4°T, la mayor parte de los intercambios y de las revisiones son de carácter metalingüístico. A continuación, se presentarán algunos ejemplos para mostrar qué aspectos en específico se discutieron y revisaron:

INTERCAMBIO 4°T: #PorLoTanto

26/09/16: AT: (Sugerencia. Eliminar *por lo tanto*)

26/09/16: GA: esto es consecuencia de lo anterior, el análisis funcionalista que hizo la vanderá

27/09/16: GA: (Sugerencia rechazada)

INTERCAMBIO 4ºT: #AnálisisFuncionalista

26/9/16: AT: (Sugerencia. Sustituir: *función* por *influencia*)

26/9/16: GA: El análisis es funcionalista, los usos responden a funciones no a influencias, me parece...

27/09/16: GA: (Sugerencia rechazada)

REVISIÓN 4ºT: #LaCategoríaReal	
24/09/16- 15:21	27/09/16- 15:08
(AT) La categoría real expresa que el hablante considera prácticamente como un hecho real el cumplimiento de su predicación. Por ejemplo ...	(GA) La categoría real expresa representa aquello que el hablante considera prácticamente prácticamente como un hecho real respecto del cumplimiento de su predicación . Por ejemplo ...
Tabla 6. Revisión 4ºT: #LaCategoríaReal. Fuente: Elaboración propia	

REVISIÓN 4ºT: #ElMarcoTeórico			
18/8/16- 14:33	24/08/16- 14:25	26/09/16- 9:58	27/09/16- 18:04
(GA) Sin embargo, el marco determinante usado en este trabajo es el abordado por Beatriz Lavandera consistente en el análisis semántico de la variación de uso de tiempos verbales en las oraciones condicionales con si en el español de Buenos Aires.	(GA) Sin embargo, el marco determinante usado en este trabajo es el abordado elaborado por Beatriz Lavandera consistente en el análisis semántico de la variación de uso de tiempos verbales en las oraciones condicionales con si en el español de Buenos Aires.	(AT) Sin embargo, el marco teórico determinante usado utilizado en este trabajo investigación es el elaborado por la autora Beatriz Lavandera consistente que consiste en el análisis semántico de la variación de en el uso de tiempos verbales en las oraciones condicionales con si del español de Buenos Aires.	(GA) Sin embargo, el marco teórico determinante utilizado en esta investigación estudio es el elaborado por la autora Beatriz Lavandera que consiste en el análisis semántico de la variación en el uso de tiempos verbales en las oraciones condicionales con si del español de Buenos Aires.

	Aires.		nos Aires.
Tabla 7. Revisión 4°T: #ElMarcoTeórico. Fuente: Elaboración propia			

En el caso 4°T, las revisiones e intercambios se centraron mayormente en la adecuación y precisión de los términos y las expresiones utilizadas. Los intercambios #PorLoTanto y #AnálisisFuncionalista se produjeron a raíz de las sugerencias de AT, y antes de rechazarlos, GA hizo una intervención para explicar sus motivos. En #PorLoTanto, AT sugirió eliminar el conector al comienzo de una oración, pero GA se opuso, señalando su adecuación en cuanto a las relaciones de causa y consecuencia expresadas. En #AnálisisFuncionalista, AT había sugerido cambiar la palabra *función* por *influencia* y GA, antes de rechazar la sugerencia, se justificó apelando a la diferencia semántica entre esas palabras y su relación con el marco teórico-lingüístico del trabajo.

Por su parte, en las revisiones, si bien hay ejemplos de correcciones sobre la normativa, como en #CategoríaReal, se hallaron fundamentalmente operaciones de reformulación estilística, en las que los estudiantes, de forma colaborativa, realizaron revisiones para acercar su escrito al estilo adecuado para un informe de investigación. En #ElMarcoTeórico se encontró una revisión que produjo sucesivas reformulaciones sobre una misma porción textual, lo que reveló que los estudiantes pasaron mucho tiempo en la búsqueda de una expresión adecuada. Se trata de cuatro⁴ formulaciones sucesivas que intentaron definir el estilo del escrito. En la primera, GA cambió una palabra para lograr una mayor precisión (*abor-*

3. Se omitió una formulación por no aportar un dato pertinente. En ella, GA señalaba la expresión *teórico* en amarillo para señalar la repetición.

dado por *elaborado*); luego, AT produjo transformaciones que buscaban un estilo más formal (*usado* por *utilizado*, *consistente en* por una proposición incluida *que consiste en*) y también ganar precisión y claridad (agregó *teórico* y transformó *trabajo* en *investigación*). Si bien GA aceptó esas sugerencias, produjo nuevas modificaciones para evitar repeticiones (eliminó *teórico* y sustituyó *investigación* por *estudio*).

A raíz de lo expuesto en este apartado, se puede señalar que de todas las interacciones y las revisiones metalingüísticas ocurridas, se revela que los estudiantes evaluaron estratégicamente sus trabajos, a partir de sus conocimientos sobre el código escrito esperado en los espacios educativos. Buscaron, así, corregir aspectos normativos y adecuar el estilo de sus escritos. También se observó que existen diferencias en cuanto al nivel escolar de los participantes y a la consigna trabajada, pues no solo con el avance en el nivel escolar aumentaron las prácticas de revisión y los intercambios metalingüísticos, sino también que estas dejaron de ceñirse a aspectos normativos, para enfocarse en los estilísticos y de registro. Asimismo, se puede proponer una relación con el tipo de texto desarrollado. Un informe de investigación (4°T) y el guion para una producción audiovisual (4°S) requieren de un trabajo sobre un estilo específico, que puede no ser tan importante para un trabajo escolar de preguntas y respuestas (3°S).

Por otro lado, se observaron patrones de corrección interesantes en los casos del nivel secundario: mientras que algunos errores fueron corregidos, otros permanecieron en las versiones finales de los textos. Este rendimiento se puede poner en relación con las herramientas de corrección automática de los procesadores de texto que, si bien detectan algunos errores, no siempre señalan mayúsculas o tildes diacríticas. Por eso, estos patrones de corrección pueden explicarse considerando una forma de normativa periférica (Blommaert, Muyllaert, Huysmans, & Dyers, 2005) entre los estudiantes de nivel secundario, lo cual genera que, aunque percibieran y corrigieran ciertos errores ortográficos, otras desviaciones fueron percibidas como «normales/normativas» para ellos y, por lo tanto, no estuvieron sujetas a sus pautas de corrección.

5.2. Intercambios y revisiones: dos prácticas de escritura digital con códigos diferenciados

El análisis contrastivo de los comentarios y las revisiones permite advertir una diferencia en cuanto a los códigos lingüísticos que utilizan los estudiantes en sus intercambios en línea y en la escritura de sus trabajos. En efecto, los estudiantes apelaron a códigos diferenciados al comunicarse entre ellos y cuando desarrollaban la escritura del trabajo práctico. Esta diferencia se explica considerando que una misma forma de producción simbólica —la escritura con tecnologías digitales— es conceptualizada de diferentes maneras por los estudiantes en relación con la práctica discursiva que se lleva a cabo, hecho que determina los usos estratégicos de los códigos que tienen disponibles.

En el caso 3°S existen algunas muestras de que los estudiantes, de acuerdo a su repertorio lingüístico y a su competencia comunicativa, emplearon códigos lingüísticos diferenciados entre sus interacciones y el trabajo práctico.

INTERCAMBIO 3°: #HabíaAlguna

30/06/16: JB: (Texto seleccionado «Desarrollar si encontraron alguna diferencia») Había alguna?

30/06/16: MT: ayy ni idea, pero sino hay ponemos q no había no?

REVISIÓN 3°S: #DesdeNuestroPuntoDeVista	
30/06/16- 13.42	30/06/16-14:53
(JB) No encontré ninguna diferencia argumental	(MT) En la obra desde nuestro punto de vista No encontré no encontramos ninguna diferencia argumental ya que la obra presenciada y la leída coinciden mayormente con todas las características en base de lo que se trataba la obra.
Tabla 8. <i>Revisión 3°S: #DesdeNuestroPuntoDeVista</i> . Fuente: Elaboración propia	

Cuando se examinó comparativamente la escritura de MT en #HabíaAlguna y en #DesdeNuestroPuntodeVista, se identificaron diferentes marcadores de código en los planos

léxico, sintáctico, ortográfico y retórico que remiten a variedades lingüísticas particulares⁵. En #HabíaAlguna se hallaron marcadores de un registro informal en la escritura: la ausencia del signo de interrogación, la interjección con la duplicación de *y* como una forma de representar el alargamiento vocálico de la oralidad y la reducción del incluyente *que* en *q*. Estos marcadores señalan una variedad informal diferenciada de la utilizada en la escritura del trabajo práctico que se lee en #DesdeNuestroPuntoDeVista, donde se registró una variedad escrita formal y estandarizada. Si bien aquí se presentará un solo ejemplo, el análisis del caso 3°S permite señalar que los estudiantes produjeron alternancias entre los dos espacios de escritura, de acuerdo a las funciones de la práctica discursiva: cuando se comunicaron entre ellos apelaron a un código informal compartido, que les permitía entenderse y afianzar vínculos sociales; mientras que a la hora de escribir un trabajo práctico emplearon un código más formal, de acuerdo a los requerimientos de la escritura escolar con una función retórica.

En el caso 4°S también se observará una diferenciación en las maneras de escribir de los estudiantes entre los intercambios virtuales y el trabajo práctico:

INTERCAMBIO 4°S: #DeNovela

24/08/16: VF: (Texto seleccionado «preparar un plan y separarlos») En serio? Muy de novela jaja

REVISIÓN 4°S: #UnPlan		
24/08/16- 18:25	24/08/16- 18:30	25/09/16- 19:44
(FC y SS) Al siguiente día , resulto ser que laura quería quedarse con Dante y Mario con Elena , asi que	(VF) Al siguiente día , resulto ser que HLaurara queria quería quedarse con Dante y Mario con Elena ,	(OA) Al siguiente día, resulto ser que Laura quería quedarse con Dante y Mario con Elena,

4. Los marcadores de código incluyen formas léxicas, sintácticas, retóricas, fonéticas, fonológicas y paralingüísticas que son identificadas como pertenecientes a una variedad particular, un dialecto regional, un registro o una categoría social. Se trata de características variables que están disponibles para los miembros de una comunidad y que les permiten a estos distinguir entre las variedades de su repertorio comunicativo (Saville-Troike, 2003, p. 65).

ambos charlan y se proponen preparar un plan y separarlos	así así que ambos charlan y se proponen preparar un plan y separarlos.	así que ambos charlaron y se proponen preparar un plan y poder separarlos
Tabla 9. <i>Revisión 4°S: #UnPlan</i> . Fuente: Elaboración propia		

La comparación entre #UnPlan y #MuyDeNovela muestra que VF, en su comentario, no respetó la normativa en cuanto a la puntuación —un solo signo—. Sin embargo, la misma participante corrigió a sus compañeros respecto de la ortografía (mayúsculas y tildes). Por otro lado, en el intercambio, VF introdujo una onomatopeya que reproducía la risa para hacer un comentario irónico. A diferencia del caso 3°S, en este caso (4°S), el estilo seguido en el guion es más informal, y por eso no se ve una distancia tan profunda entre las prácticas escritas. En efecto, el hecho de que los estudiantes de 4°S estuvieran escribiendo un texto ficcional hizo que el lenguaje tuviese ciertas características que lo alejaban de un estilo muy formal y los ponía en serie con otros textos literarios. Sin embargo, puede observarse una diferencia entre los intercambios, donde los estudiantes utilizaron un código informal y coloquial para reforzar los vínculos sociales con su grupo de pertenencia y el trabajo práctico, en el que el código, si bien no era tan formal, lo fue un poco más «cuidado», en función de desarrollar un estilo verosímil y adecuado para el guion.

En el caso de 4°T se encontrará también una diferenciación respecto de los códigos usados en los intercambios y en el trabajo práctico, como se leerá en los próximos ejemplos:

REVISIÓN 4°T: #RigorCientífico			
24/08/16- 15:10	25/09/16- 20:28	26/09/16- 9:49	27/09/16- 17:51
(GA) El objetivo que perseguimos en la presente investigación es la realización de un estudio estadísticamente válido	(AT) El objetivo que perseguimos en la presente investigación es la realización de un estudio con rigor científico estadísticamente válido	(AT-como sugerencia) El objetivo que perseguimos en la presente investigación es la realización de un estudio con rigor científico que sea estadísticamente válido para	(GA) El objetivo que perseguimos en la presente investigación es la realización de un estudio con rigor científico que sea resulte estadísticamente válido para nues-

sobre las circunstancias que determinan la elección de una variante por sobre otra [...]	sobre las circunstancias que determinan la elección de una variante por sobre otra [...]	nuestro análisis sobre las circunstancias que determinan la elección de una variante por sobre otra [...]	tro análisis sobre las circunstancias que determinan la elección de una variante por sobre otra [...]
Tabla 10. Revisión 4 ^o T: #RigorCientífico. Fuente: Elaboración propia			

INTERCAMBIO 4^o T: #TasEnLínea?

25/09/16: AT: (Texto seleccionado «estadísticamente») lupe tas en línea?

26/09/16: GA: (Marcado como resuelto)

26/09/16: (Reabierto) GA: che, lo de *rigor científico* me parece demasiado

27/09/16: GA: (Marcado como resuelto)

INTERCAMBIO 4^oT: #MeGustaMás

25/09/16: AT: (Sugerencia. Añadir *sea*)

26/09/16: GA: me gusta más *estadísticamente válido*

26/09/16: GA: (Sugerencia rechazada)

Como se puede inferir de las sucesivas revisiones y reformulaciones en #RigorCientífico, los estudiantes se preocuparon por escribir un texto adecuado a los requerimientos de un informe de investigación, en cuanto a la precisión y la claridad. Sin embargo, cuando estas expresiones eran discutidas, apelaron a un código diferente, de carácter más informal y coloquial que el utilizado en la escritura del trabajo práctico. En #TasEnLínea existen marcadores de código de una variedad más informal y cercana a la oralidad, como *lupe* (apocope), *tas* (en vez de *estás*), la ausencia del signo de apertura en la interrogación y un vocativo informal *che* (utilizado por GA). Por otro lado, en #MeGustaMás GA, quien corrigió la normativa en el trabajo, comete un error tipográfico (*estadísticamente* en lugar de *estadísticamente*) que no fue corregido ni salvado. Como en los casos de nivel secundario, aquí también se observa una diferenciación en cuanto a las formas lingüísticas que emplearon los estudiantes en sus intercambios y en su trabajo de investigación.

En efecto, en los tres casos estudiados los participantes emplearon códigos lingüísticos particulares de acuerdo con las prácticas discursivas que realizaron y las funciones comunicativas de las mismas. Esto indica que los estudiantes percibieron que se trataba de prácticas de escritura distintas, a pesar de que intervienen los mismos instrumentos tecnológicos (un alfabeto, un teclado, una plataforma digital, etc.). Siguiendo a Álvarez-Cáccamo (1998), los cambios de código pueden leerse como pistas de contextualización que proponen marcos específicos que recontextualizan la palabra. En los tres casos, los estudiantes hicieron una evaluación diferenciada de los espacios de escritura digital, la cual condicionó e influyó en sus elecciones de código en relación con las prácticas de escritura y, específicamente, con los objetivos de esas prácticas escritas. La escritura digital, como un instrumento para establecer una comunicación en la plataforma, no siguió los patrones de la escritura formal, por lo que los estudiantes recurrieron a sus preferencias lingüísticas y discursivas, apelando de ese modo a un código más informal. En cambio, en la escritura digital plasmada en la realización de un trabajo práctico de carácter evaluativo, los estudiantes recurrieron a un código escrito formal, acorde a la normativa lingüística y ortográfica valorada en las instituciones educativas.

6. Discusión: aportes sobre el lenguaje escrito en los entornos digitales

En este trabajo se buscó dar cuenta de los intercambios y las revisiones metalingüísticas de los estudiantes en sus prácticas de escritura digital y colaborativa, para avanzar en el estudio de los códigos escritos en entornos digitales y contribuir con la comprensión de las prácticas de escritura con tecnologías digitales. Se analizaron los datos del corpus en dos apartados diferenciados: en el primero, se estudiaron interacciones y revisiones de los estudiantes para observar los aspectos más discutidos y examinados, en relación con el código escrito adecuado para los ambientes educativos; en el segundo, se analizó la diferenciación entre los códigos puestos en juego en la escritura de las interacciones y en las producciones escritas. A partir del análisis, se pueden retomar y revisar los resultados a la luz de los antecedentes del campo y también elaborar una serie de observaciones a modo de cierre.

En primer lugar, se afirma que el cruce de los conceptos de la etnografía de la comunicación con la mirada procesual de la crítica genética resulta provechoso para el estudio de las prácticas de la escritura digital y colaborativa, en tanto que permiten dar cuenta de las sucesivas revisiones que hacen los estudiantes y ponerlas en relación con los intercambios que desarrollan entre sí.

En segundo lugar, los resultados del primer apartado son coincidentes con lo observado por Davoli, Monari y Eklundh (2009), Valente (2016) y Ferrari y Bassa (2017), en tanto las actividades de escritura digital y colaborativa inciden positivamente en los procesos de re-*tro*alimentación y de revisión metalingüística y metadiscursiva. En este marco, el aporte de la presente investigación radica en que existe una influencia del nivel escolar y de la consigna en cuanto al tipo de revisiones e intercambios que se producen. A medida que los estudiantes avanzan en el sistema educativo, además de realizar revisiones sobre aspectos ortográficos, suman revisiones gramaticales y estilísticas que tienen en cuenta la adecuación de las expresiones al estilo del texto escrito.

Por otro lado, los resultados del análisis muestran que es necesario ser cautelosos respecto de aquellas posturas que aseguran que tanto Internet como las tecnologías digitales influyen en todos los planos lingüísticos y determinan las particularidades del lenguaje en línea. Si bien se encontraron en los intercambios algunas de las características que se han descrito como propias del lenguaje en la red (Yus, 2001, 2010; Cassany, 2003, 2012; Chartier, 2004; Crystal, 2006; Levis, 2006; Cano, 2010; Giammateo & Albano, 2012; Magadán, 2013; Cordon & Jarvio, 2015), no fueron encontrados con igual frecuencia en la escritura del trabajo práctico que también era de carácter digital. Allí se hallaron, por el contrario, muchos procesos de revisión, corrección y reformulación sobre el lenguaje en relación con los conocimientos de los estudiantes sobre los códigos escritos adecuados para los ambientes educativos.

A partir de las observaciones realizadas en este artículo, se concluye que los entornos digitales, al reconfigurar la ecología de las prácticas escritas, habilitan diferentes prácticas de la escritura con situaciones, funciones y participantes particulares. Los estudiantes dis-

tinguen estas prácticas y, a partir de esa distinción, hacen elecciones estratégicas entre los códigos lingüísticos que tienen disponibles para la escritura.

Referencias bibliográficas

1. Ayala Pérez, T. (2014). La palabra escrita en la era de la comunicación digital. *Literatura y Lingüística*, 30, 301-322.
2. Álvarez-Cáccamo, C. (1998). From «Switching Code» to «Code-Switching»: Towards a Teconceptualisation of Communicative Codes. En Auer, P. (Ed.). *Code-Switching in Conversation Language, Interaction and Identity*. Londres/Nueva York: Routledge.
3. Barton, D. & Lee, C. (2013). *Language online. Investigating Digital Texts and Practices*. Londres/Nueva York: Routledge.
4. Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, 105-106, 5-22.
5. Blommaert, J., Muyliaert, N., Huysmans, M. & Dyers, C. (2005). Peripheral Normativity: Literacy and the Production of Locality in a South African Township School. *Linguistics and Education*, 16, 378-403.
6. Brescó, J. E. & Verdú, N. (2014). Valoración del uso de las herramientas colaborativas Wikispaces y Google Drive en la educación superior. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 49. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec49/n49_Bresco_Verdu.html
7. Cano, F. (2010). Leer y escribir con tecnologías digitales. En Brito, A. (Dir.). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
8. Cassany, D. (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.
9. Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y Educación*, 15(3), 239-251.
10. Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
11. Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Editorial Gedisa.

12. Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: FCE.
13. Cordón García, J. A. & Jarvio Fernández, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145.
14. Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge United Press.
15. Davoli, P., Monari, M., & Eklundh, K. S. (2009). Peer Activities on Web-Learning Platforms—Impact on Collaborative Writing and Usability Issues. *Education and Information Technologies*, 14(3), 229-254.
16. Delgado, V. & Casado, R. (2012). Google Docs: una experiencia de trabajo colaborativo en la Universidad. *Enseñanza & Teaching*, 30(1), 159-180.
17. DeVoss, D. N., Eidman-Aadahl, E., & Hicks, T. (2010). *Because Digital Writing Matters: Improving Student Writing in Online and Multimedia Environments*. San Francisco: John Wiley & Sons.
18. Ferrari, L. & Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 121-142.
19. Ferreiro, E. (2006). Nuevas Tecnologías y Escritura. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, 30, 46-53.
20. Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿de qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438.
21. Gee, J. P. (2015). *Literacy and Education*. Londres/New York: Routledge.
22. Giammatteo, M. & Albano, H. (2012). La palabra en la red: características lingüísticas de la comunicación en Internet. En Giammatteo, M. & Albano, H. (Coords.). *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
23. Godoy, L. (2017). Escritura mediada por tecnologías: potencialidades de un enfoque Genetista. En *Actas del VIII Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y II de Crítica Genética*. «Las Lenguas del Archivo». ISSN 2344-9071. Recuperado de <http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2017/actas/a17.pdf>

24. Grésillon, A. & Lebrave, J. L. (2009). Linguistique et génétique des textes: un décalogue. Recuperado de <http://www.item.ens.fr/index.php?id=434571>
25. Gumperz, J. J. (1977). The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching. *RELC Journal*, 8(2), 1-34.
26. Herrick, D. R. (2009). Google This! Using Google Apps for Collaboration and Productivity. *ACM SIGUCCS Fall Conference*, St Louis, MO; 11-14 October. Recuperado de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1629513&dl=ACM&coll=DL&CFID=975937867&CFTOKEN=30293439>
27. Hyland, K. (2010). Researching Writing. En Paltridge, B. & Phakiti, A. (Eds.). *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. Londres/Nueva York: Continuum International Publishing Group.
28. Hymes, D. (1964). Toward Ethnographies of Communication. *American Anthropologist. The Ethnography of Communication*, 66, 1-34.
29. Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres: Routledge.
30. Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones Aljibe.
31. Lavandera, B. (1979). Análisis semántico de variación en tiempos verbales: oraciones condicionales del español. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 17, 113-136.
32. Levis, D. (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. Recuperado <http://www.razoNYpalabra.org.mx/anteriores/n54/dlevis.html>
33. Lois, É. (2001). *Génesis de escritura y estudios culturales. Introducción a la crítica genética*. Buenos Aires: Edicial.
34. Magadán, C. (2013). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning.
35. Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Barcelona.

36. Saville-Troike, M. (2003). *La etnografía de la comunicación*. 3ra edición. Buenos Aires: Prometeo Libros.
37. Tabachnik, S. (2012). *Lenguaje y juegos de escritura en la red: una incursión por las comunidades virtuales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
38. Vasilachis de Gialdino, I. (2006) (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Barcelona.
39. Yus, F. (2001). *Ciberpragmática*. Barcelona: Ariel.
40. Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
41. Zhou W., Simpson, E. &, Pinette Domizi, D. (2012). Google Docs in an Out-of-Class Collaborative Writing Activity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 359-375.