

Empleo de herramientas digitales en la escritura académica: análisis preliminar en una universidad colombiana¹

Lirian Astrid Ciro

Profesora de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle
Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia
lirian.ciro@correounivalle.edu.co

Resumen

La investigación de la que parte esta ponencia tiene como uno de sus objetivos describir y analizar las prácticas escriturales de las nuevas generaciones y conocer la influencia de las TIC en la escritura académica. En esta ponencia se presentan algunos resultados preliminares de un cuestionario aplicado en la Universidad del Valle (Cali, Colombia), de esta manera, se analizan algunas respuestas relacionadas con perfil tecnológico, el conocimiento y uso de herramientas en línea, y el empleo de herramientas en la composición de textos escritos, con el fin de establecer el contraste, tanto de los elementos que componen el discurso académico elaborado con medios digitales, como de los recursos empleados en la composición de los textos académicos.

INTRODUCCIÓN

El proyecto «Identidades y culturas digitales en el aprendizaje y el uso lingüístico. El caso de Colombia», inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle, se enmarca en el macroproyecto «Identidades y Culturas Digitales en la Educación Lingüística», coordinado desde la Universidad de Lleida (España) en cooperación con la Universidad Pompeu Fabra. A este macroproyecto se suma la colaboración desde la Universidad del Valle (Colombia), con la que se pretende recolectar datos en esta universidad, específicamente en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, y contrastarlos con los de la Universidad de Lleida².

Esta investigación surge de la necesidad de conocer los medios que las nuevas generaciones utilizan para construir sus textos académicos, con el propósito de comprender cómo ha variado y está variando el modo de aproximarse a la lengua escrita, y de qué manera las herramientas digitales están interviniendo en ese proceso de cambio. En palabras de Casanovas (2016), con este estudio se “busca analizar cómo se integran las tecnologías web 2.0 en el proceso de redacción de textos académicos, respondiendo a varias preguntas específicas, como qué instrumentos se emplean y por qué y cómo se utilizan [...]” (p.78). Lo anterior, en el marco de la triada TIC/lengua/educación.

Una de las razones que nos llevó a emprender esta investigación es el auge de integración de las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico. Al respecto, con el surgimiento de un nuevo medio de comunicación, también aparecen debates sobre su relación con los procesos de enseñanza de la lengua. En el caso de Internet,

¹ Esta ponencia se deriva de la investigación “Identidades y culturas digitales en el aprendizaje y el uso lingüístico. El caso de Colombia”, proyecto registrado en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle con el código CI – 4358. Esta investigación se inscribe, asimismo, en el macroproyecto “Identidades digitales y culturas digitales en la educación lingüística” (EDU2014-57677-C2-2-R), del “Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad” (2014, modalidad 1, proyecto coordinado), del Ministerio de Economía y Competitividad de España, cuya investigadora principal es la doctora Monserrat Casanovas (Universidad de Lleida, España).

² En la Universidad de Lleida el cuestionario del que parte la investigación se aplicó a 61 estudiantes de cuatro cursos del Grado en Educación Primaria.

en principio, podría pensarse que en esa amalgama que se presenta entre la oralidad y el lenguaje escrito podría darse un detrimento del segundo, pues, sobre todo en los chats y los foros, es frecuente una escritura descuidada³, pero también es cierto que este medio ha potenciado la escritura y la lectura de las nuevas generaciones.

De esta manera, no cabe duda, por un lado, de la importancia de la utilización de herramientas y recursos web 2.0 en el ámbito académico y, por otro, de que las TIC permiten una mejor aprehensión de los usos lingüísticos, ya sea profundizando en un determinado elemento o sirviendo como canal de comunicación o medio de información.

Asimismo, la introducción de las nuevas tecnologías en el aula lleva, por ejemplo, a replantear la enseñanza, al otorgarle un papel preponderante al estudiante; es incuestionable que con estas se apunta

hacia un modelo de aprendizaje en el que el aprendiz es más autónomo y posee la responsabilidad —en mayor o menor grado— de su propio aprendizaje; a la vez aumentan los contextos de aprendizaje en los que la figura del profesor va perdiendo relevancia y en los que se convierte en un “asistente” que ayuda al alumno a elegir materiales y a adquirir progresivamente esa capacidad de ser independiente [...] (Trenchs, 2001, p. 28).

Agrega Trenchs (2001) que tal autonomía es cognitiva, porque cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, pero también es física porque el estudiante aprende sin necesidad de que el profesor esté a su lado; por tanto, deben aprovechar estas herramientas para «aprender a aprender».

Por su parte, Casanovas (2016) destaca de Internet lo multimodal y la diversidad de entornos interactivos. En esta gran cantidad de opciones “se han de mover los actuales estudiantes universitarios para poder elaborar, con éxito, sus textos académicos y desarrollar satisfactoriamente todas las fases de elaboración textual, desde la búsqueda y selección de la información hasta la corrección del texto final” (p.78).

En este marco surge esta investigación, que se sitúa dentro de los Estudios sobre Nuevas Literacidades (ENL); en este ámbito, el proyecto se circunscribe al análisis de las literacidades digitales, estas se centran en determinar la influencia de herramientas informáticas y tecnológicas en las prácticas de lectura y escritura.

Para delimitar el concepto *literacidad*, es pertinente retomar el aporte de Vargas (2015, p.142):

adoptamos el término *literacidades* que proviene del inglés *literacy* (*Reading and writing*) [...]. El concepto *literacidades* [...] no resulta extraño desde el punto de vista etimológico y cultural porque se relaciona con palabras como *letrado*, *literal*, *literalidad*, *literatura* o *literario*. [...]. Otro aspecto que resulta de interés es la pertinencia de la pluralización *literacidades* para reconocer la multiplicidad de formas de leer y escribir contemporáneas. [...] Por otra parte, el término *literacidad/literacidades* permite conectar mejor con una serie de investigaciones emprendidas desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (*new literacy studies*), las cuales vienen estudiando las prácticas letradas vernáculas y dominantes en contextos escolares y extraescolares desde una dimensión sociocultural y crítica [...]

³ Ferreiro (2006) reflexiona sobre este asunto, oponiéndose un tanto a esta idea generalizada.

En la última parte de la cita de Vargas, se observa que el concepto literacidad se centra en el aspecto social; de esta manera, se parte de que las prácticas de escritura están socialmente determinadas. En síntesis, la literacidad se aborda como una práctica social (Street, 1984). En este contexto, y

desde hace unas décadas, diversos estudios [...] han constatado, al analizar las prácticas comunicativas e informativas de distintos grupos (estudiantes universitarios, adolescentes, profesionales de la educación, etc.), que se requiere de nuevas habilidades que van más allá de la concepción tradicional de la literacidad, definida como la habilidad de leer y escribir en papel. Por ello, desde los NEL se ha puesto repetidamente de manifiesto que el modo en el que entendemos que la literacidad está cambiando constantemente, debido a un ritmo cada vez más rápido de aparición de tecnología cambiante y transformadora (tabletas, *smartphones*, herramientas web 2.0, aplicaciones...) y de las prácticas letradas asociadas a ellas [...] (Casanovas, 2014).

Esta área de investigación tiene un tratamiento preferente en el ámbito anglosajón⁴, como se puede evidenciar en la amplia literatura que trata el tema⁵. También en el ámbito hispánico están en boga estudios relacionados con las nuevas literacidades; prueba de ello es que se presenta una gran cantidad de estudios alrededor de esta temática. Con fines prácticos y de síntesis, resaltamos el trabajo del Grupo de Investigación sobre Literacidad Crítica (Universidad Pompeu Fabra), liderado por Daniel Cassany⁶.

En el caso colombiano, en la Universidad del Valle, por ejemplo, el profesor Alfonso Vargas (2016) ha desarrollado el proyecto titulado “Literacidades digitales: Redes sociales, literacidad e identidad (es)”⁷. El objetivo principal de esta investigación fue describir y analizar las prácticas de literacidad de un grupo de informantes que participa en la red social Facebook. A pesar de encontrarse algunas investigaciones en esta línea en Colombia, como la citada del profesor Vargas, todavía hacen falta estudios empíricos al respecto. Este proyecto se propone brindar aportes en este sentido.

En síntesis, con este ejercicio de investigación se espera contribuir, desde el punto de vista teórico y práctico, a las investigaciones sobre literacidad académica y digital en el mundo de habla hispana, específicamente en el ámbito colombiano. Para ello, partimos de la siguiente hipótesis: los nativos digitales componen textos de manera sustancialmente distinta a la de las generaciones anteriores. La inclusión de herramientas web 2.0 (diccionarios digitales, corpus lingüísticos, correctores en línea, etc.) en la composición escrita variará sustancialmente tanto el proceso como el producto lingüístico resultante. Para comprobar esta hipótesis, desde la Universidad de Lleida se ha diseñado un cuestionario validado por expertos, de este hemos aplicado

⁴ En donde tiene su origen.

⁵ Por citar algunos ejemplos: Warschauer 2010; Roland Scollon y Suzanne Scollon 1995; Gee 1996, 2004; Luke y Freebody 1997; Allan Luke 1999, 2000; Brian Street 2001; Gunther Kress 2003; Colin Lankshear y Michele Knobel 2006, 2008; Nixon 2003; Mills 2010; Prensky 2001. Igualmente, se destacan los trabajos sobre Literacidades Académicas de los siguientes autores: Coll (2005), Cummings (2009), Ivanič (1998), Lillis (2001), Turner (1999), Badger y White (2000).

⁶ En el siguiente enlace aparece una bibliografía extensa sobre este tema, publicada por los miembros de dicho grupo: <https://sites.google.com/site/ies201x1/resultats/publications>. En la página web del Grupo de Investigación en Mediación Lingüística (GIML) de la Universidad de Lleida, también se puede consultar una base de datos con bibliografía muy completa acerca de esta materia: <http://www.giml.udl.cat/bases-de-dades/bib-alfabetitzacio-digital/>.

⁷ Este proyecto fue aprobado en el Marco de la Convocatoria Interna para la conformación del Banco de Proyectos de Investigación (convocatoria 1-2014, código 4201, Vicerrectoría de Investigación de la Universidad del Valle).

una prueba piloto en la Universidad del Valle, esta ponencia surge del análisis de algunas preguntas de dicha prueba.

METODOLOGÍA

Este estudio es descriptivo y está basado en la observación y recolección de datos. Partimos, como ya hemos indicado, del diseño de un cuestionario semicerrado⁸, en el que se especifican diferentes variables respecto a diversos elementos que intervienen en la composición escrita, de acuerdo con tres elementos: las fuentes, el proceso y el texto. Dicho cuestionario es escrito, anónimo y tiene una duración aproximada de una hora⁹.

Con este cuestionario se ha realizado una prueba piloto en el primer semestre de 2015, aplicada en la Universidad del Valle. En esta ponencia tomamos únicamente unas cuantas preguntas para establecer un diagnóstico preliminar, esto es, evidenciar, en las nuevas generaciones, el perfil tecnológico y el uso de las TIC en la composición de sus textos. Este cuestionario-diagnóstico ha sido aplicado a cuarenta estudiantes de la Licenciatura Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, de los semestres tercero y quinto. Consideramos que, aunque contamos con una muestra relativamente pequeña, esta es representativa, por cuanto nos permite recoger información interesante. Los cuarenta estudiantes han sido subcategorizados de acuerdo con las siguientes variables:

- 1) Sexo: hombre/mujer.
- 2) Edad.
- 3) Estrato socioeconómico.

En lo que corresponde al sexo, en la muestra predomina el sexo femenino, con el 65%, tal y como se puede observar en el gráfico 1. Como afirma Casanovas (2016, p. 79), esto es habitual en las licenciaturas:

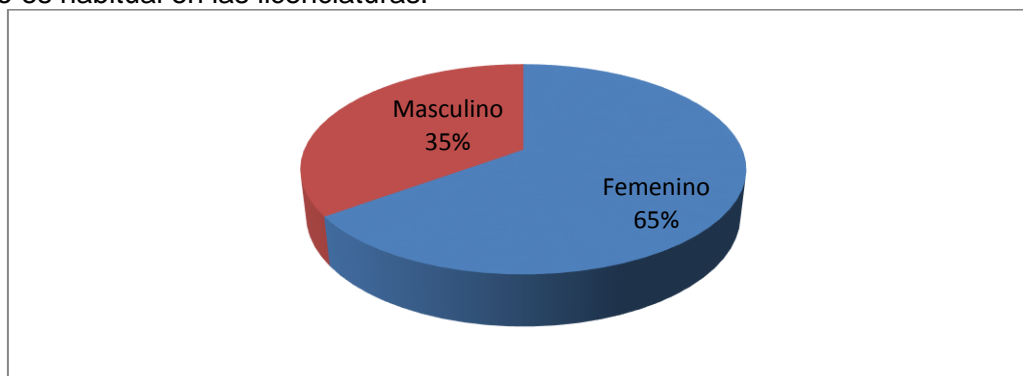


Gráfico 1. Sexo de los informantes

En cuanto a la edad, el promedio está en 20 años, siendo la mínima de 17 años, la máxima de 28 años y, la más frecuente, 19 años:

⁸ Este cuestionario ha sido elaborado por el GIML de la Universidad de Lleida; además, ha sido adecuado y aplicado como prueba piloto en la Universidad del Valle —primer semestre de 2015— por la investigadora Lirian Ciro, miembro de este grupo de investigación.

⁹ Para una descripción general del cuestionario, ver Casanovas (2016, p. 79).

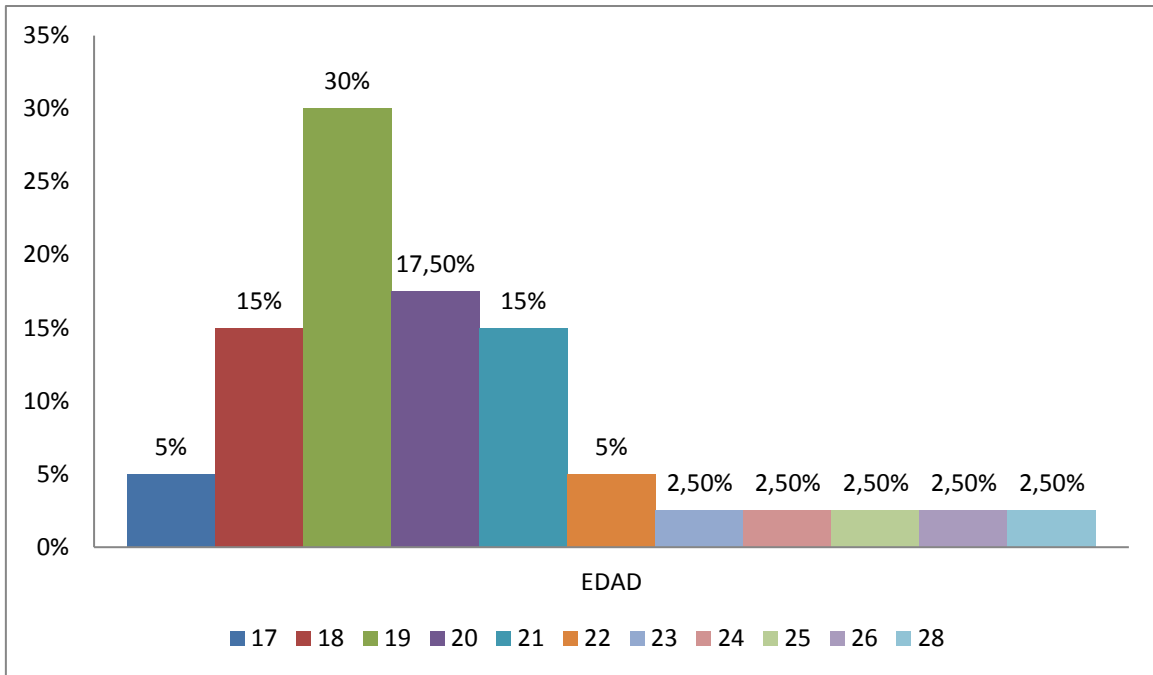


Gráfico 2. Edad estudiantes

Finalmente, en lo que corresponde al estrato socioeconómico, en el gráfico 3 se evidencia que predomina el estrato tres:

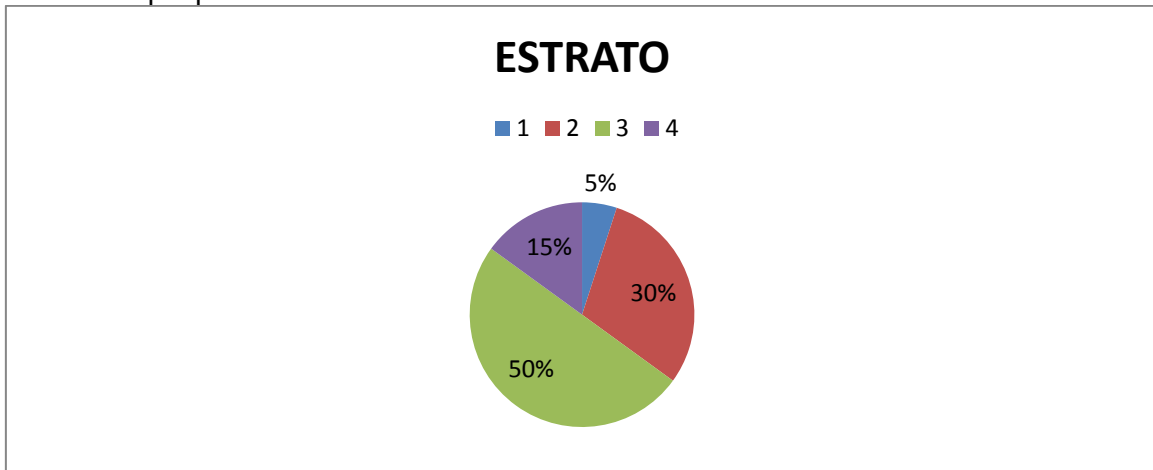


Gráfico 3. Estrato socioeconómico de los informantes

Luego de esta breve caracterización de los estudiantes participantes en este estudio, procedemos a analizar algunas de sus respuestas al cuestionario piloto.

RESULTADOS

A continuación, presentamos el análisis de unas cuantas preguntas del cuestionario aplicado, relacionadas con el perfil tecnológico, el conocimiento y uso de herramientas en línea, y el empleo de herramientas en la composición de textos escritos.

Perfil tecnológico

En cuanto a este perfil, se indagó sobre lo siguiente: «¿Dispones y utilizas alguno de los siguientes dispositivos?»¹⁰. En este sentido, se observa que los soportes tecnológicos que más tienen y utilizan los informantes de la Universidad del Valle son: el computador (90%) y el teléfono inteligente (80%), mientras que los menos utilizados son el lector de libros electrónicos (15%) y la videoconsola con conexión a Internet (12,5%), como se observa en el gráfico 4. Así, se hace evidente que predomina el soporte clásico (el computador), aunque está en auge el uso del teléfono inteligente, por ello, consideramos que en poco tiempo superará al primero como soporte privilegiado para el acceso a Internet.

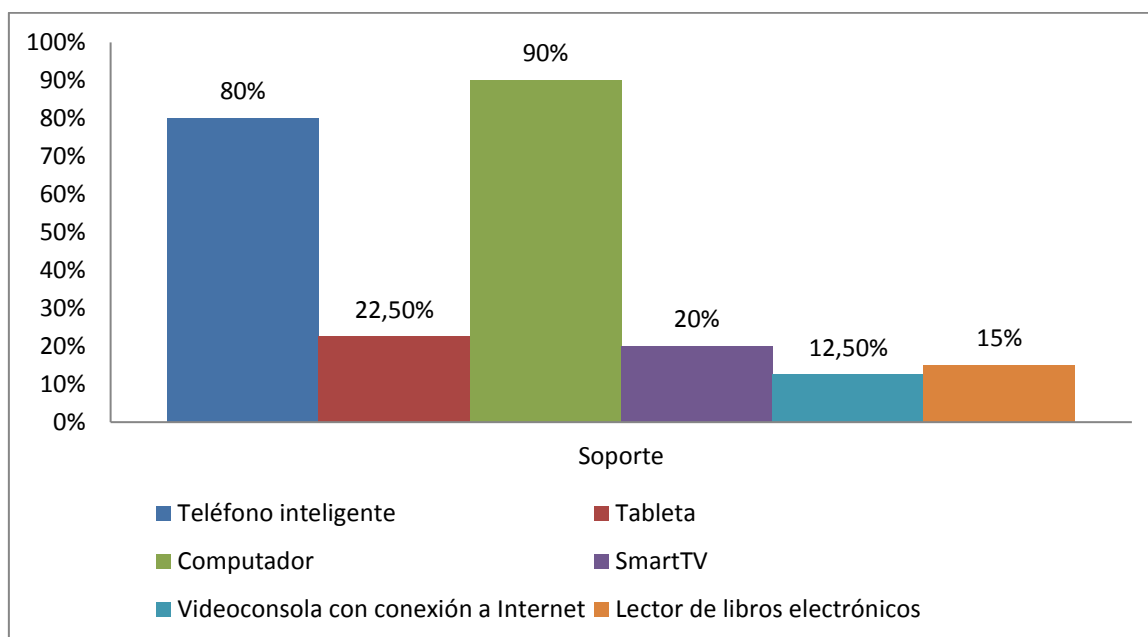


Gráfico 4. Datos soportes tecnológicos

Conocimiento y uso de herramientas en línea

En lo que corresponde al conocimiento y uso de herramientas en línea en la Universidad del Valle, se solicitó lo siguiente: «Señala si conoces las siguientes herramientas¹¹ en línea y con qué frecuencia las utilizas». En este ítem, si bien se observa que los estudiantes conocen y utilizan herramientas útiles en la composición escrita como diccionarios y traductores, incluso herramientas para compartir sus escritos como Google Drive, en contraste registran porcentajes muy bajos en cuanto al conocimiento y utilización de herramientas especializadas en la composición, por ejemplo: gestores bibliográficos, bases de datos, corpus lingüísticos y buscadores especializados, como se puede apreciar en el gráfico 5. Estos datos corroboran lo afirmado por Casanovas (2014): “los estudiantes usan las TIC a diario pero [...] no emplean una amplia variedad de herramientas digitales”.

¹⁰ Los dispositivos por los que se preguntó se enuncian en el gráfico 4.

¹¹ Estas herramientas se enuncian en el gráfico 5.

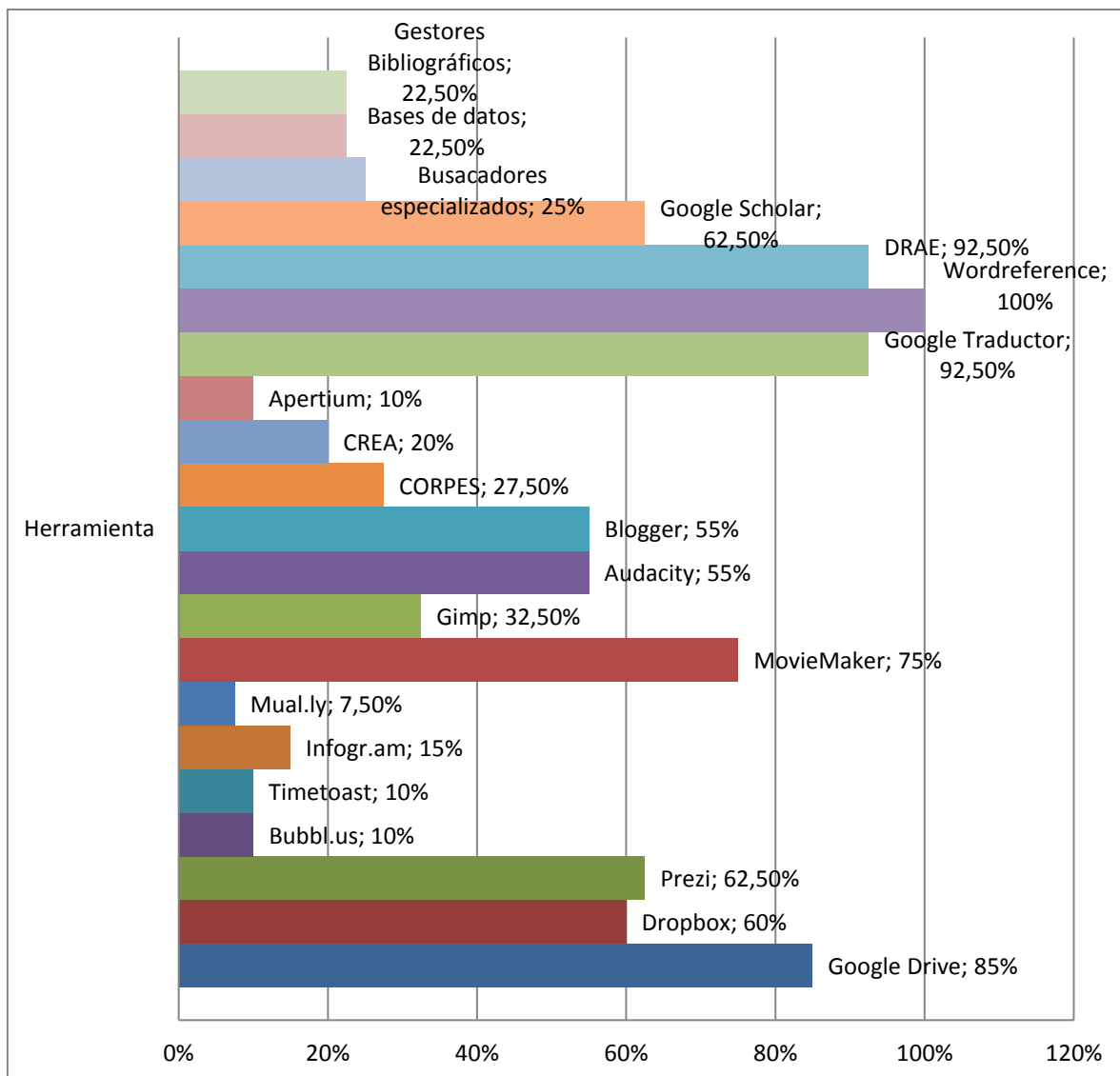


Gráfico 5. Datos conocimiento y uso de herramientas

En el perfil tecnológico, también se indagó por las páginas en las que se comparte información (documentos, videos, imágenes) y es manifiesto que prefieren las redes sociales (Facebook, por ejemplo) a páginas mucho más especializadas (ver gráfico 6). Lo anterior hace eco a la siguiente afirmación de Casanovas (2016, p. 80):

Las herramientas 2.0 están, pues, presentes en la vida de los informantes, aunque, por su tipología (WhatsApp y redes sociales) podemos presumir que se circunscriben más a su ámbito personal o vernáculo. Ello corroboraría los resultados hallados en otros estudios, según los cuales la tecnología desempeña en la vida personal un papel mucho más relevante que en su esfera académica.

Lo expuesto concuerda con los resultados relativos al conocimiento y uso de herramientas (ver gráfico 5). Aunque los estudiantes conocen y emplean páginas especializadas, por ejemplo, web de recursos didácticos, el porcentaje de estas es muy bajo respecto a páginas menos especializadas —como Instagram o el caso de Facebook que ya hemos señalado—, que se prefieren para compartir diverso tipo de información.

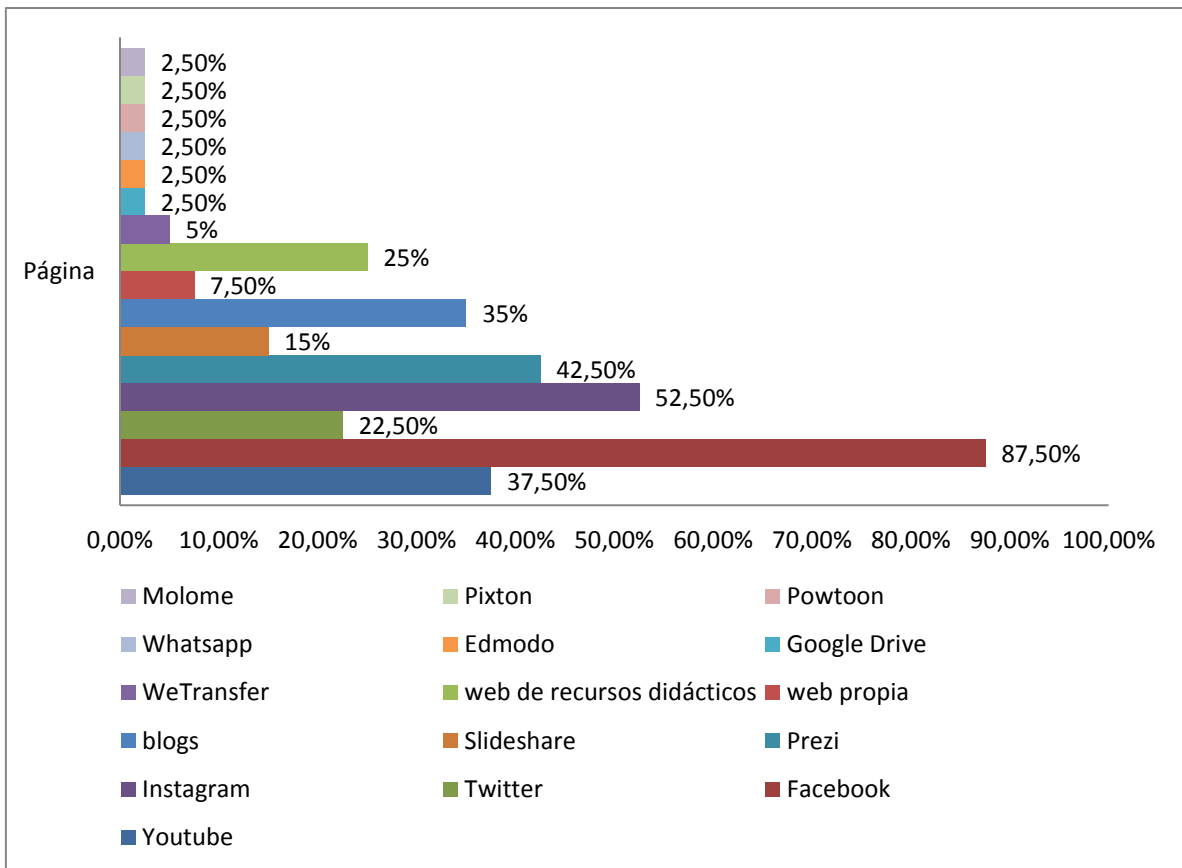


Gráfico 6. Datos páginas donde se comparte información

Empleo de herramientas en la composición de textos escritos

En este apartado del cuestionario se indagó, entre otros asuntos, por varios aspectos atinentes a la escritura, entre ellos, la ortografía, como se evidencia en el siguiente enunciado: «Cuando tienes que hacer un trabajo escrito, ¿cómo corriges la ortografía?». Se observa que la mayoría de los estudiantes encuestados en la Universidad del Valle hacen caso del corrector del procesador de textos para resolver cuestiones ortográficas, mientras que un 4% no revisa ortografía y otro 4% emplea todo lo mencionado (corrector del procesador de textos, recursos lingüísticos en línea, solicita a alguien que le revise la ortografía):

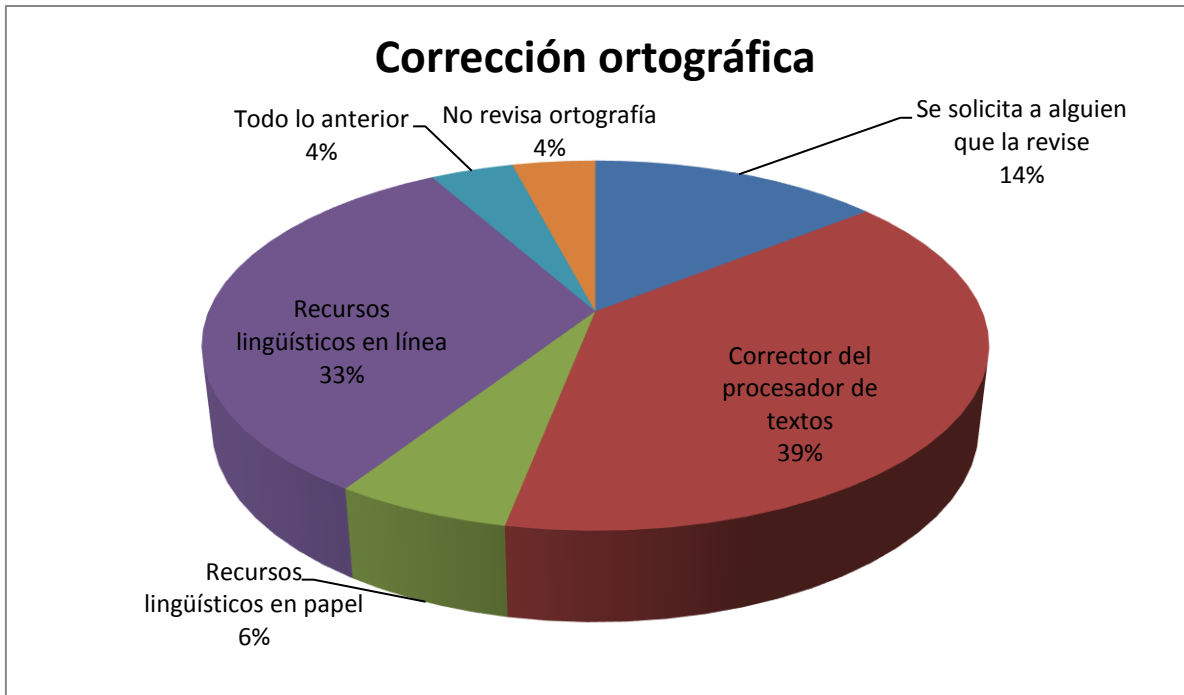


Gráfico 7: Corrección ortográfica

Por lo anterior se puede inferir que los estudiantes recurren a lo más próximo, en este caso, el corrector de texto.

Por otra parte, para resolver dudas léxicas o de expresión, en el cuestionario se realizó la siguiente pregunta: «¿Qué haces normalmente cuando escribes un trabajo y tienes una duda léxica o de expresión?», en las respuestas obtenidas se observa que se prefieren las herramientas en línea, específicamente los diccionarios (*DRAE* y *Wordreference*, por ejemplo):

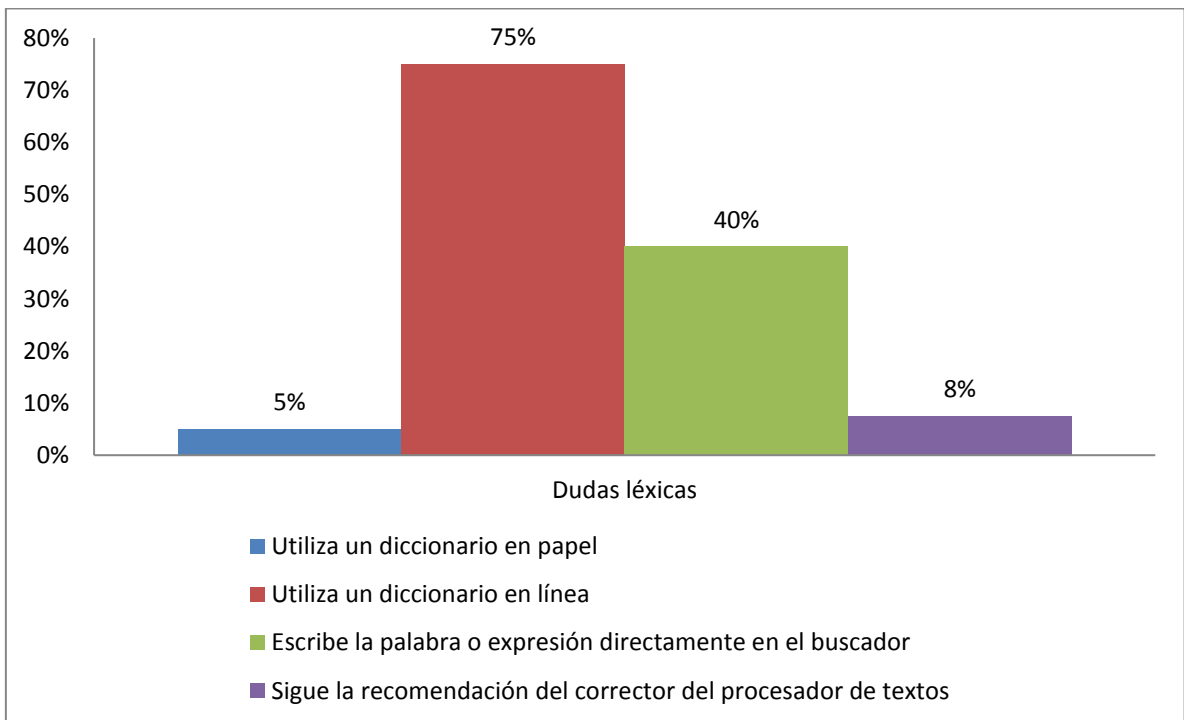


Gráfico 8. Dudas léxicas o de expresión

Esto contrasta con lo presentado en el gráfico 7, pues se impone el uso del diccionario en línea frente al corrector. Lo visto permite corroborar la concepción de que dicho corrector sirve más para resolver dudas ortográficas que dudas léxicas o de expresión; por tanto, no se considera muy fiable cuando la consulta es más especializada.

Por otra parte, en lo relativo al tipo de fuentes utilizadas en la redacción, se realizó la siguiente pregunta: «Cuando buscas información para hacer un trabajo, normalmente ¿de qué tipo son tus fuentes?». En las respuestas obtenidas, si bien predomina el uso de fuentes en ambos formatos (papel y digital), es interesante notar que ningún estudiante indicó que emplea solo fuentes en formato en papel:

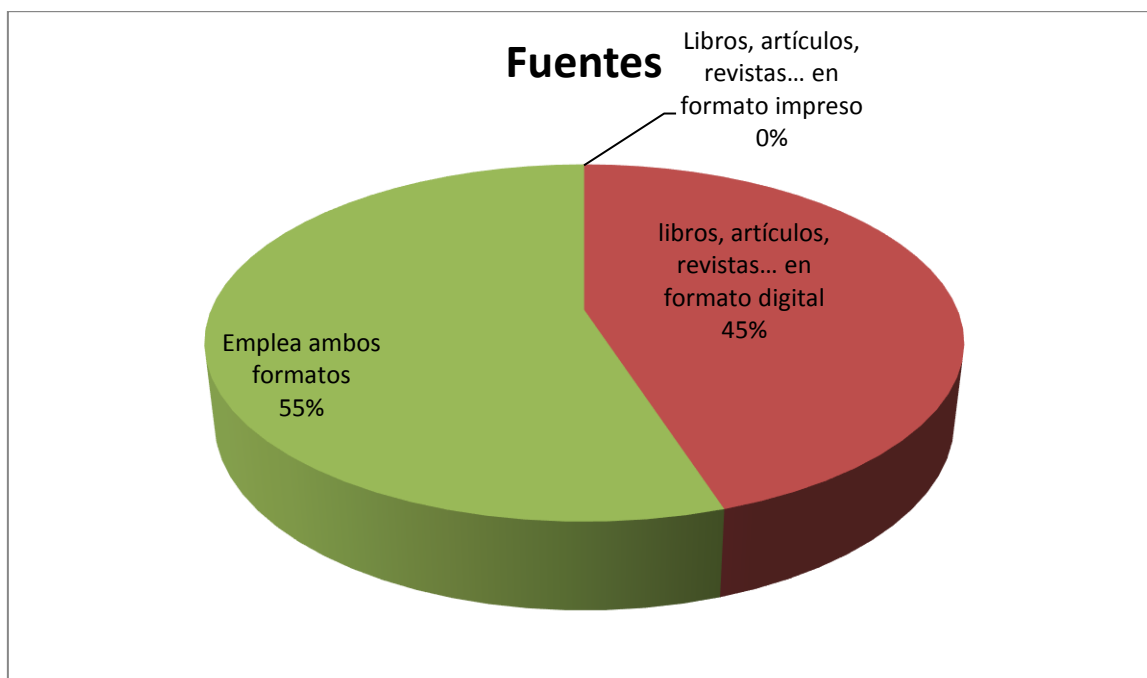


Gráfico 9. Fuentes

Estos datos son coherentes con los resultados de la Universidad de Lleida¹²; de ahí que podamos concluir de forma semejante:

Esta presencia de lo digital nos lleva a deducir que los estudiantes ya no consideran como primer origen de información para la elaboración de trabajos académicos la biblioteca de la universidad o del municipio, sino que ven Internet como el repositorio de datos por excelencia y acuden a ella, ya sea como fuente única o como complemento a la información en papel... (Casanovas, 2016, p. 82).

En esta línea, se observa una hegemonía de lo digital frente a lo impreso.

Finalmente, frente a la siguiente pregunta: «¿Cómo prepara un trabajo escrito?», en las respuestas de los estudiantes de la Universidad del Valle predomina la redacción directa en un soporte digital (véase gráfico 10).

¹² El análisis de los resultados de la Universidad de Lleida se encuentra en Casanovas (2014 y 2016).

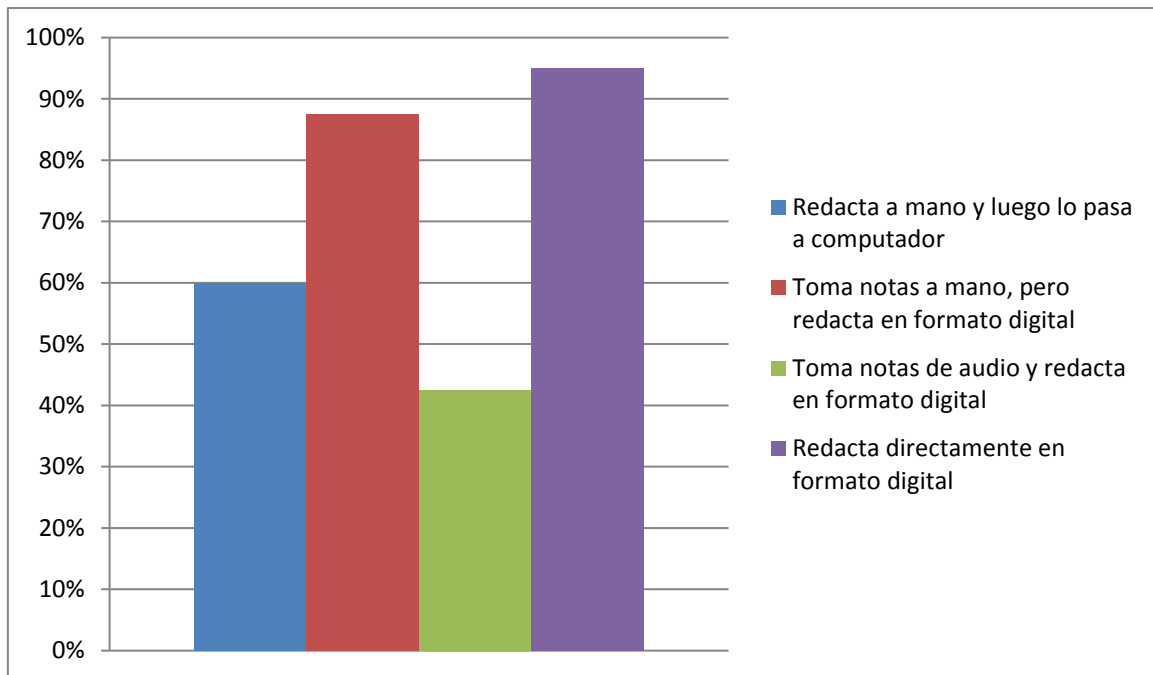


Gráfico 10: Preparación de un trabajo escrito

Lo que hemos presentado en este apartado, como ya hemos indicado, guarda estrecha relación con los resultados de la Universidad de Lleida, de manera que estamos de acuerdo con la siguiente afirmación: “estos comportamientos parecen indicar que, aunque los estudiantes sean expertos en el uso de ciertas tecnologías en el ámbito personal, ello no comporta automáticamente que sepan integrarlas en su vida académica” (Casanovas, 2014); de modo que se observa una brecha en el uso de las TIC en el ámbito académico; adicionalmente, se puede concluir que su integración se ha quedado, especialmente, en el ámbito personal y de ocio.

Apreciaciones generales frente a las herramientas digitales en el ámbito académico

En el cuestionario aplicado, aunque predominan las preguntas cerradas, también se cuenta con apartados de comentarios. En términos generales, las siguientes son apreciaciones relativas a las herramientas digitales. En principio, los estudiantes resaltan la utilidad de las mismas, aunque gran parte de los comentarios tienden a hacer énfasis en el desconocimiento de estas. Veamos:

- «son muy útiles para organizar, encontrar y seleccionar información, pero en mi caso son desconocidas muchas de estas herramientas».
- «Al hacer la encuesta veo que nosotros como estudiantes, estamos haciendo un uso a esta herramienta muchas veces que hace que la búsqueda sea más fácil e incluso didáctica y no aburridora».
- «Hay muchas que yo desconocía ya que suelo usar las básicas o más empleadas por mis compañeros, por lo tanto creo que si dedicara tiempo para explorar un poco más podría encontrar mejores herramientas o igual de buenas que las que ya uso».
- «Hacen que todo sea más sencillo».
- «Muchos estudiantes no conocen herramientas especializadas para ciertas tareas».

Hay otros estudiantes que simplemente indican que no las utilizan: «Nunca las he utilizado». O que muestran cierto recelo frente a ellas, aunque no se indica el porqué de esta apreciación: «¡Deben usarse cuidadosamente!». Incluso, se evidencia que Internet es visto más como un elemento distractor que como una ayuda importante en el proceso académico:

- «Me gusta jugar mucho en Internet, sobre todo los juegos en línea y los de Facebook como: Mall Word, Alas del Destino, Candy Crush, etc. Y casi la mayor parte del tiempo que paso conectada es jugando todo esto más que chateando».
- «Ver videos de Youtube y otra vez procrastinación. A veces el Internet me impide realizar mis deberes universitarios».
- «Creo que aportan mucho en la educación, pero también son un distractor, por ej. Redes sociales».

El siguiente comentario podría sintetizar las posturas más predominantes de los estudiantes frente a las herramientas digitales en el ámbito académico: «A) La web es distractora y me limita en mi proceso. B) hasta tercer semestre utilicé fuentes no confiables para realizar mis trabajos (webs no gubernamentales, blogs, wikis, etc.). C) con todo, prefiero enormemente encontrarme por Internet con mis compañeros para realizar un trabajo que hacerlo en persona».

En la anterior apreciación, en primer lugar, se ve a Internet más como un distractor que como un elemento clave en el proceso académico; en el segundo punto se observa una postura crítica del estudiante frente a la confiabilidad de las fuentes; por último, se resaltan algunas bondades del medio digital, sobre todo en el trabajo en grupo.

Según Trenchs (2001, p. 33), “gracias a las nuevas tecnologías que facilitan la producción textual, los alumnos podrán dedicar más tiempo al contenido de la información en sí y al proceso de aprendizaje”. A este propósito ayudan los editores de textos, los diccionarios, los correctores ortográficos y demás programas que permiten que el estudiante se dedique más a la búsqueda de información y al contenido que a fijarse en la forma lingüística, aunque, por lo visto en el cuestionario aplicado, los estudiantes no resaltan estas bondades. En síntesis, se puede afirmar que los estudiantes reconocen que existen herramientas digitales útiles para la composición escrita, aunque no utilizan una gran variedad de estas ni las integran de lleno a su actividad académica.

CONCLUSIONES

En términos generales se puede afirmar que los estudiantes son hábiles en los usos técnicos (instrumentales) de las TIC; no obstante, muchas veces se quedan solo en una finalidad de ocio o entretenimiento y son poco críticos y estratégicos a la hora de abordar estas herramientas para reforzar o adquirir nuevos saberes, de manera que se observa una especie de escisión en el uso de las TIC, empleándose más en el ámbito personal que en el académico.

En este contexto, las políticas educativas deberían enfocarse hacia la potenciación de habilidades cognitivas de búsqueda y procesamiento de la información. Así se podrían pensar las TIC como un medio efectivo para adquirir y construir saberes, por cuanto el hecho de contar con medios tecnológicos no garantiza un adecuado aprendizaje lingüístico de los discentes ni el aumento de sus destrezas y habilidades. Aunque estos medios son de gran utilidad, su uso eficaz se conjuga con diversos factores, entre ellos la experiencia y metodología del profesor y su apertura a los mismos.

Asimismo, es necesario resaltar que estas herramientas requieren un acercamiento guiado, de esta manera estamos de acuerdo con Trenchs (2001), cuando afirma que las nuevas tecnologías requieren cada vez más lecturas críticas y analíticas, y una adecuada selección de la información, por ello “el profesor todavía tendrá la función de enseñar a usar estas nuevas fuentes de información para que sean realmente útiles y propicien procesos de aprendizaje satisfactorio” (Trenchs 2001: 31). De ahí que en este contexto sea de gran importancia aprender a buscar y a usar la información; además, el mismo docente debe tener esa habilidad para explorar y aprovechar para su propio ejercicio toda la información y las herramientas que puede encontrar en la Web.

Finalmente, hacemos énfasis en que este es un proyecto en ciernes, pero consideramos que sus resultados podrán aportar datos objetivos acerca del uso de herramientas web 2.0 en la escritura académica en el ámbito hispanico, de esta manera, con esta investigación se espera contribuir, desde el punto de vista teórico y práctico, a las investigaciones sobre literacidad académica y digital en español. En concreto, se puede contribuir al mejoramiento de las prácticas discursivas de los discentes y brindar un aporte teórico y metodológico a la enseñanza lingüística.

REFERENCIAS

- Badger, R. y White, G. (2000). "A process genre approach to teaching writing". En: *ELT Journal* 54 (2), pp. 153-160. Disponible en: <http://203.72.145.166/ELT/files/54-2-6.pdf> [Consulta: 3 de septiembre de 2016].
- Casanovas, M. (2014). "La comunicación en la universidad: escritura académica y TIC". En J. F. Durán Medina (ed.), *La era de las TIC en la nueva docencia*. Londres: McGraw-Hill.
- Casanovas, M. (2016). "Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios". En: *Folios*, 43, pp. 77-88.
- Coll, C. (2005). "Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información". En: *UOCpapers*, N° 1, pp. 1- 10.
- Cummings, R. (2009). *Lazy Virtues: Teaching Writing in the Age of Wikipedia*. Nashville: Vanderbilt UP.
- Ferreiro, E. (2006). "Nuevas Tecnologías y Escritura". En: *Docencia*, N° 30, p.p. 46-53. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100726081331.pdf> [Consulta: 3 de septiembre de 2016].
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Nueva York: Routledge Falmer- Taylor & Francis Group.
- Gee, J. P. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nueva York: McGraw Hill. 2ª edición: 2008.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (eds.) (2008). *Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices*. Nueva York: Peter Lang.
- Lillis, Th. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Londres: Routledge.
- Luke, A. (1999). "Further Notes on the Four Resources Model". En: *Reading Online*. Disponible en: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html> [Consulta: 3 de septiembre de 2016] (sin más datos).
- Luke, A. (2000): "Critical Literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint". En: *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43/5
- Luke, A. y Freebody, P. (1997). "The social practices of reading". En: S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody (eds), *Constructing Critical Literacies*. Creskill, NJ: Hampton Press. pp. 185-225.
- Mills, K. A. (2010). "A Review of the "Digital Turn" in the New Literacy Studies". En: *Review of Educational Research*. pp. 246-271.
- Nixon, H. (2003). "New Research Literacies for Contemporary Research into Literacy and New Media?". En: *Reading Research Quarterly*, Vol. 38, No. 3, Jul.-Sep. pp. 407-413.
- Prensky, M. (2001). "Digital natives, Digital inmigrants". En: *On the Horizon*. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. [Consulta: 3 de agosto de 2016]
- Scollon, R. y Scollon, S. (1995). *Intercultural Communication: a discourse approach*. Oxford: Blackwell.
- Street, B. (2001). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. Routledge: Londres/Nueva York.
- Trenchs, M. (2001). "Tecnologías digitales para un cambio educativo en el aprendizaje de lenguas". En: Mireia Trenchs (ed.). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio. pp. 21-34.

- Turner, J. (1999). "Academic Writing Development in Higher Education: Changing the Discourse". En: Thompson, P. (ed) *Academic Writing Development in Higher Education: Perspectives, Explorations and Approaches*. Centre for Applied Language Studies, University of Reading, pp. 36-48.
- Vargas, A. (2016). "Redes sociales, literacidad e identidad (es): el caso de Facebook". En: *Colomb.Appl.Linguist.J.* 18 (1), pp 11-24.
- Vargas, A. (2015). "Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica)". En: *Folios*, 42, pp. 139-160.
- Warschauer, M. (2010). "Digital literacy studies: Progress and prospects". En: M. Baynham y M. Prinsloo (eds.), *The future of literacy studies*, Houndmills, Basingstoke. UK: Palgrave Macmillan. pp. 123-140.