

# Lectura y escritura aumentadas: Google drive como ambiente propicio para la escritura colaborativa y democrática en la universidad

*María Dolores Orta González<sup>1</sup> María Marcela González de Gatti<sup>2</sup>  
y Cristian Andrés Cardozo<sup>3</sup>*

## Resumen

La ubicuidad de la mediación tecnológica ha revolucionado los procesos de lectura y escritura, dando origen, entre otros fenómenos emergentes, redefiniendo los roles de lector y escritor, y maximizando las posibilidades de escritura colaborativa. En aquellas disciplinas donde se aborda la escritura de ensayos académicos, y en el caso en particular de la enseñanza de la lengua inglesa a nivel universitario, pareciera que la mediación digital no representa una transformación esencial en las prácticas escriturarias. Sin embargo, la *web 2.0* en su potencial interactivo, plasmado en interfaces abiertas y masivas de procesamiento de textos, constituye un entorno particularmente flexible, motivador y democratizante de los procesos de escritura académica. Desde los comienzos del siglo XXI surgió un marcado interés por el desarrollo de tecnología colaborativa como aplicaciones o interfaces disponibles online (Apple *et al.*, 2011; Koch, 2010; Vodanovich y Potrowski, 2001). Se han comprobado la flexibilidad y rápido acceso como prestaciones esenciales de los wikis o foros (Lamb, 2004), y existen estudios llevados a cabo en el nivel

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Córdoba. [doloresorta@yahoo.com](mailto:doloresorta@yahoo.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Córdoba

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Córdoba

superior que sugieren que las herramientas basadas en la web facilitan el desarrollo de tres destrezas principales: el trabajo en equipo, las habilidades sociales (Apple *et al.*, 2011) y las competencias informáticas básicas (Bottge *et al.*, 2009). La colaboración que ocurre en este entorno socio-tecnológico da cuenta de objetivos y propósitos comunes en la escritura, de la negociación de ideas conducente a la toma de decisiones grupales, a la vez que permite generar ensayos que constituyen productos de escritura conjunta y colaborativa (Hennessy *et al.*, 2005; Wong *et al.*, 2017). El presente trabajo explorará el uso de Google Drive y sus implicancias pedagógicas en los procesos de escritura individual y colaborativa en el marco de un proyecto de investigación avalado por SECyT e implementado en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

## **Introducción**

En la realidad actual, en la que el consumo de información se ve casi exclusivamente gobernado por las imágenes, se hace cada vez más complejo redefinir las prácticas de lectura y escritura, ya que los paradigmas cambian de manera acelerada. Esto, a su vez, afecta al ámbito educativo, y en mayor medida a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, más específicamente a las formas en que tanto alumnos como profesores se relacionan con los textos escritos, ya sea para su consumo o para su producción. Sin embargo, más allá de los cambios generales evidentes en las formas de escritura, instrumentales a partir de redes sociales como Twitter y caracterizados por su naturaleza escueta, inmediata y fugaz, el ámbito académico continúa considerando a los ensayos y artículos breves como los géneros de comunicación adecuados y prevalentes en los entornos de divulgación científica.

Si bien es sabido que muchas veces la enseñanza de este tipo de escritura académica se relega a un plano secundario dadas las restricciones temporales de las clases presenciales, es precisamente la tecnología la que puede ser puesta al servicio de la enseñanza. Esto se debe a que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden potencialmente ampliar las posibilidades no solo en cuanto al factor tiempo, sino que también ofrecen beneficios para el desarrollo de la escritura en ambientes que propician el trabajo colaborativo y las posibilidades de lectura y escritura aumentadas.

## **Google drive y sus posibilidades de trabajo colaborativo**

Además de proporcionar a los profesores de escritura una forma de organizar y visibilizar sus cursos y de llevar un registro de fácil y rápido acceso a las producciones escriturarias de los alumnos, la escritura individual y colaborativa en un entorno virtual como Google Drive se adecua a algunas teorías modernas del aprendizaje, dando un reconocimiento considerable a la importancia de la colaboración, o de la interacción entre compañeros, y al andamiaje, o aprendizaje apoyado por el profesor y por pares mejor informados. La noción de trabajo conjunto y andamiado, basado en las ideas del psicólogo ruso Vygotsky (1978) y del psicólogo educativo estadounidense Bruner (1990), enfatiza la importancia de dos conceptos centrales y esenciales al aprendizaje: la conciencia compartida y la conciencia prestada (Hyland, 2002, 2007). La conciencia compartida se basa en la idea de que los estudiantes que trabajan juntos aprenden más eficazmente que los individuos que trabajan por separado. A su vez, la conciencia prestada se relaciona con la noción de que los estudiantes que trabajan con personas bien informadas desarrollan una mayor comprensión de las tareas, ideas y los procesos (Hyland, 2007). Así como en rasgos generales la cibercultura permite el surgimiento de la inteligencia de las masas o inteligencia colectiva, que supone:

[...] la valorización, la utilización óptima y la puesta en sinergia de las competencias, de las imaginaciones y de las energías intelectuales, cualquiera que sea su diversidad cualitativa y en cualquier sitio que se sitúe (Lévy, 1997, p. 140),

el aprendizaje colaborativo y andamiado en un espacio virtual asincrónico amplifica las posibilidades de participación democrática y sinérgica y el surgimiento de la conciencia compartida y prestada (Hyland, 2002, 2007).

La amplificación de la conciencia compartida y prestada se da en el contexto de la creación de oportunidades de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978; Bruner, 1990). Para estos escritores, la noción de andamiaje enfatiza el papel de la interacción con los compañeros y otros participantes más experimentados en lograr el movimiento de los estudiantes de su nivel de desempeño existente, es decir, lo que son capaces de hacer en un momento dado, hacia a un nivel de desempeño potencial, dicese lo que hoy son capaces

de hacer con ayuda y que luego podrán llevar a cabo sin apoyo. Las investigaciones muestran que los estudiantes son capaces de alcanzar niveles mucho más altos de rendimiento trabajando juntos y con el andamiaje y sostén de un experto de lo que podrían haber logrado trabajando por su cuenta (Donato, 2000; Ohta, 2000). El grado de interacción con los pares y de intervención del profesor, y el diseño y selección de tareas desempeñan, por tanto, un papel clave en la escritura de andamiaje, representando un continuo de apoyo y de desarrollo a partir de actividades estrechamente controladas hacia la comunicación autónoma extendida, reduciendo la instrucción directa a medida que el alumno asimila gradualmente las demandas de la tarea y los procedimientos para lograr escribir un ensayo académico de manera efectiva.

## **Google docs como plataforma para propiciar la lectura y escrituras aumentadas**

En las últimas décadas, con el acceso masivo a los medios web, se ha ido transformando el paradigma del lector debido a la forma en la que se presenta la información en la red y, por consecuencia, las prácticas lectoras. Con respecto a este último concepto, autores como Rodríguez Gallardo (2005) refutan la idea de que la lectura lineal (que se corresponde con la forma de lectura requerida para el procesamiento de textos impresos) esté en vías de extinción. Por un lado, como el autor explica, la lectura lineal sigue siendo primordial para lograr entender un enunciado completamente. Por otro lado, tal como expresa Fainholc (2005), debido a la naturaleza de los textos en línea, la lectura se va tornando de a poco en una de estilo no lineal. Esto se debe a los numerosos hipervínculos que ayudan a dar jerarquía a la información y se presentan en distinta forma en el contexto, ya sea dentro del cuerpo del texto en sí o en lo que lo rodea. Por consiguiente, este tipo de lectura interactiva presupone un rol más activo del lector en la construcción del significado de lo que lee. Además, la lectura se ve aumentada por las posibilidades que ofrecen las distintas herramientas virtuales de lectura para la modificación de textos tales como sobresaltado, inserción de notas (con posibilidad de inserción de enlaces), entre otras (Taipale, 2014).

Con respecto a los cambios en los procesos de escritura, autores como Fortunati y Vincent (2014) apuntan que básicamente escribir a través de un teclado en un procesador de textos automático ya constituye una forma de

escritura aumentada. Esto se debe a que dicho proceso se encuentra asistido por la corrección automática de errores ortográficos o de tipeo, faltas gramaticales e imprecisiones sintácticas. Al mismo tiempo, si se utilizan herramientas online como Google Docs, la escritura se ve beneficiada, además, por la posibilidad de acceder a tesauros, definiciones, traducciones y otras variadas herramientas.

Por último, este tipo de plataformas, tal como describe Odetti (2017), permite una redefinición del lector y del escritor si se tienen en cuenta las funciones de los mismos en las producciones textuales. Esto se evidencia claramente en la posibilidad que cabe de participar como lector comentador en documentos compartidos. En tal situación, los lectores se transforman en colaboradores activos en la edición y construcción del texto. Esta característica reafirma el cambio en el perfil del lector descrito por Fainholc (2005), con el traspaso de un rol pasivo a otro más activo en tanto la intervención del lector ayuda a la creación de un nuevo significado con sus contribuciones e intervenciones (Gergich *et al.*, 2010, citado en Odetti, 2017). Además, la producción textual se ve beneficiada por la posibilidad de crear textos similares a aquellos que los lectores en línea están acostumbrados a consumir, es decir, de estilo no lineal, enriquecidos con hipervínculos y otros elementos virtuales, y posibilitados por las facilidades provistas por una herramienta de uso simple como Google Docs.

## **Participantes y actividades**

Los alumnos participantes fueron estudiantes de las carreras de grado de inglés (tanto profesorado, licenciatura y traductorado) de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Ellos estaban inscriptos en la cátedra de Lengua Inglesa III, asignatura troncal y obligatoria del tercer año de estudios. Cabe destacar que, si bien la lista de inscriptos cada año ronda los noventa alumnos por comisión, en promedio el número de estudiantes que asisten regularmente a clases es de alrededor de cuarenta. De ahí que la participación en el experimento, al ser voluntaria, pueda no ser representativa de la totalidad del alumnado, aunque sí es altamente representativa de los alumnos que cursan la asignatura regularmente.

En cuanto al grado de proficiencia de la lengua extranjera, se espera que los alumnos de tercer año cuenten con un nivel que se corresponda con lo que

el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) denomina el nivel C1, o lo que otros autores consideran el nivel avanzado (Byrnes *et al.*, 1986). Según el MCER, el hablante con este grado de proficiencia correspondiente con este nivel:

- Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.
- Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
- Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
- Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. (Consejo de Europa. División de Lenguas Modernas, 2002, p. 26).

Una de las actividades de escritura más comunes para desarrollar la producción escrita en esta asignatura es la redacción de ensayos académicos *for and against*. El objetivo principal de esta actividad es que los alumnos pongan en práctica la escritura académica, basándose en contenidos abordados en las unidades temáticas, los cuales son de carácter considerablemente complejo y además requieren una mirada crítica sobre los temas. En cada unidad se analizan distintos textos (orales y escritos) de carácter más bien argumentativo y se los incentiva, a través de su participación oral, en debates desarrollados en la clase presencial, a que emitan su propio juicio sobre temas tales como las relaciones interpersonales, la identidad cultural y personal, dilemas éticos o problemáticas sociales actuales. Luego del análisis del tipo textual, se espera que los aprendices produzcan un ensayo académico en el que se evidencie no solo el conocimiento sobre los textos estudiados, sino también un análisis crítico y el establecimiento de relaciones entre los puntos de vista presentados (a favor y en contra de una cuestión controversial), respetando la estructura textual y la organización de la información. Además, se espera que el manejo de la lengua sea acorde al nivel, que no cometan errores que puedan impedir el flujo natural de la comunicación o que puedan generar confusión, y que demuestren un manejo adecuado de la gramática y el léxico pertinente.

## Propuesta

Teniendo como premisas las exigencias ya mencionadas, la propuesta se enfocó en el uso de plataformas virtuales de uso gratuito para la producción colaborativa de ensayos académicos *for and against*. La propuesta presentada se llevó a cabo en distintas fases tanto dentro como fuera del aula. Antes de comenzar, se propusieron talleres presenciales que sirviesen como guía inicial para los alumnos participantes. Uno de los principales inconvenientes fue la falta de conocimiento de algunos participantes en cuanto a las herramientas web propuestas. Si bien la totalidad de los alumnos contaba con nociones básicas de uso de correo electrónico y de compartición de documentos y archivos, una gran proporción no tenía conocimientos sobre herramientas de almacenamiento tales como Google Drive o de edición de texto online como Google Docs. Esto supuso un pequeño retroceso en la preparación para la participación en el proyecto ya que en muchos casos hizo falta guiar a los alumnos para la creación o vinculación de cuentas de Google para poder garantizar su participación.

Una vez que esta primera fase fue resuelta, se llevaron a cabo los talleres presenciales en los laboratorios de computación de la Facultad de Lenguas. Dichos talleres, al ser fuera del horario de clases, no fueron obligatorios, y estaban destinados mayoritariamente a aquellos alumnos que requiriesen apoyo en la utilización de los recursos en línea y en la edición de ensayos académicos *for and against* con listas de cotejo y códigos de corrección. Para los talleres, se contó con la colaboración de algunos de los profesores de la cátedra (tanto en calidad de presentadores como de coordinadores y asistentes presenciales) y de ayudantes alumnos (en calidad de asistentes presenciales).

Los talleres, que tuvieron una duración de tres horas reloj, se dividieron en distintas etapas:

- Presentación de estrategias de escritura: este momento de la clase consistió en presentaciones realizadas por los profesores quienes abordaron distintas estrategias de escritura basadas en las falencias más frecuentes de los alumnos. Entre otras cosas, se hizo hincapié en las estrategias de parafraseo, de estructuración y desarrollo de ideas, de soporte de argumentos y de cuestiones generales de elecciones de estructuras gramaticales y léxico pertinente al género.

- Presentación de listas de cotejo: en esta instancia se resaltó la importancia de la autocorrección y edición y se ilustraron las formas de uso de listas de cotejo adaptadas para ensayos académicos. Para facilitar dicha tarea, los alumnos pudieron acceder a través de Google Drive a una ficha con preguntas formuladas para la facilitación de la autoevaluación de la producción escrita. Las listas de cotejo se dividieron en distintas secciones, de acuerdo con el aspecto a ser revisado: el título, la organización, la coherencia y la cohesión, el registro, la precisión gramatical y léxica, y el estilo de escritura académica.
- Presentación de los códigos de corrección: si bien los alumnos por lo general no se manejan con los códigos de corrección de los profesores de la cátedra, en esta ocasión fue pertinente su implementación ya que ellos mismos estarían evaluando las producciones de sus compañeros. Se procedió de manera similar que con las listas de cotejo: se compartieron los códigos en un archivo en Google Drive para que los alumnos tuviesen acceso a los mismos y se ejemplificaron las correcciones para su esclarecimiento.
- Edición de ejemplos: primero se hizo una edición conjunta de un ensayo ejemplo guiada por los presentadores. Se utilizaron las listas presentadas con anterioridad y, a medida que se identificaban las falencias, se proponían posibles alternativas para su solución. En una segunda instancia, los asistentes tuvieron acceso a otros archivos facilitados para la edición. Estos ejemplos, además de presentar distintos errores y falencias, carecían de una parte del tipo textual (la introducción, un párrafo de cuerpo o la conclusión). La tarea consistió en la revisión de los textos (con la eventual ayuda de los asistentes) y en la redacción de la sección faltante y su posterior edición. Esto sirvió a modo de entrenamiento para la tarea principal, que se llevó a cabo en línea.

La siguiente etapa, ya fuera del aula, consistió en el experimento en línea en sí. Para ello, los alumnos fueron divididos en grupos de cuatro o cinco integrantes. Se creó un archivo en Google Docs para cada miembro, y se les garantizó acceso como editores, y se creó una carpeta en Google Drive para los archivos de cada grupo. En una primera instancia, los alumnos escribieron (dentro de la fecha límite) sus composiciones tras recibir instrucciones precisas sobre

el tema (a elección entre dos opciones), el formato y la extensión. Seguidamente, se habilitó el acceso a cada uno de los compañeros de grupo en calidad de comentarista. De esta manera, los miembros del grupo pudieron evaluar las composiciones de sus compañeros y al mismo tiempo recibir comentarios de sus pares para la posterior edición, utilizando la función de *comentarios* de la Google Docs. Luego, cada grupo seleccionó dos de los ensayos y los presentaron para corrección utilizando la misma plataforma.

Los tutores, por su parte, realizaron la corrección a través de la función de *comentarios* y haciendo uso de la lista de códigos de corrección provista a los alumnos. Luego, los ensayos corregidos se pusieron a disposición de los alumnos y, además, se realizó una devolución general presencial. En esta instancia se realizaron comentarios sobre las falencias más frecuentes en las composiciones corregidas. Además, como parte de esta devolución, se dio a los alumnos la posibilidad de realizar consultas individuales con respecto a las correcciones provistas.

### **Implicancias pedagógicas**

El proyecto implementado nos permitió corroborar la efectividad de la implementación del mismo con respecto a los ejes pedagógicos en los que se basó el diseño de las actividades. El proceso de andamiaje se evidencia en las dos formas propuestas por Hyland (2002, 2007). En cuanto a la conciencia prestada, esta se da en los primeros estadios del proceso cuando los alumnos reciben ayuda de los instructores de manera presencial en los talleres, tanto por parte de los profesores como por parte de los asistentes. Este soporte no presupone una guía constante y estrictamente controlada hacia un modelo específico, sino un apoyo y seguimiento en el proceso escriturario, dirigidos a la producción autónoma de textos. Además de este andamiaje personal, existe el andamiaje mediado por instrumentos. En la propuesta presentada, dichos instrumentos son puestos a disposición de los alumnos en la plataforma virtual elegida. Al igual que el seguimiento y soporte personal, estos instrumentos están diseñados para que los aprendices puedan evaluar y editar su propia producción de manera independiente. Cabe destacar que estos instrumentos se encuentran en constante revisión y mejoramiento para que puedan adaptarse a las necesidades de los estudiantes que los utilizan. °En lo que refiere a la conciencia compartida, esta se da en las etapas que siguen a la

de producción individual. Como se explicó con anterioridad, la segunda parte de la tarea grupal consistió en la participación de los alumnos como revisores comentadores de las producciones de cada uno de sus compañeros. En esta instancia los aprendices se nutren de los conocimientos compartidos de sus pares, propiciando de esta manera el aprendizaje colaborativo. Además, el hecho de que los alumnos puedan interactuar tanto con sus tutores como con pares con un comando más alto de la lengua y de las estrategias de escritura garantiza, en gran medida, la potencialización de la zona de desarrollo próximo y la posibilidad de lograr una producción textual de mayor calidad de la que son capaces por sí mismos.

Con respecto a la lectura y escritura aumentadas, cabe destacar el hecho de que los alumnos corresponden a la generación de nativos digitales y están en permanente contacto con textos en línea. Esto significa que el manejo de herramientas de lectura y escritura aumentadas les es propio en la mayoría de los casos. La principal ventaja de la producción en documentos en la nube es que esta plataforma ofrece toda la flexibilidad de la web, a través de un formato *user-friendly* que no requiere demasiada destreza para poder utilizarse eficazmente, en comparación con otros softwares similares (Apple *et al.*, 2011). Además, los integrantes de cada grupo amplían su participación al poder realizar observaciones sobre las composiciones a través de la función de comentarios, con lo que su rol se transforma en uno de coautores y no meros lectores en la producción textual.

## **Conclusión**

Como expresamos en el presente trabajo, los beneficios de la producción colaborativa de textos en plataformas virtuales de libre acceso como Google Docs y Google Drive pueden ser de gran provecho. El trabajo conjunto utilizando estas herramientas no solo provee posibilidades para el desarrollo de las estrategias de escritura dentro de la zona de desarrollo próximo, sino que también promueve la interacción con pares e instructores en un ambiente fuera del aula, lo que extiende las instancias de andamiaje en pos del aprendizaje autónomo.

Asimismo, el alto grado de participación en comparación con proyectos similares en formato papel significa un avance considerable en materia de motivación. Esto deriva del hecho de que se promueve la exposición y creación

de textos del tipo al que los alumnos de hoy en día están acostumbrados en plataformas que les son familiares. Es decir, la interfaz elegida permite la experimentación con textos que permiten la lectura y escritura aumentadas, enriqueciendo de esta manera no solo la comprensión lectora, sino la selección y jerarquización de los conocimientos adquiridos en el cursado de la asignatura. Por otra parte, queda un amplio abanico de posibilidades para explorar a través de la implementación de las actividades propuestas. Creemos que este tipo de experiencia puede ampliar o ser altamente efectivo para explorar la manera en que los alumnos procesan y hacen uso del vocabulario y de estructuras gramaticales variadas. Igualmente, es posible extender este tipo de experiencias a otras áreas de interés de la enseñanza de las lenguas extranjeras, utilizando otras plataformas y herramientas en pos de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Apple, K. J., Reis-Bergan, M., Adamas, A. H. y Saunders, G. (2011). Online Tools to Promote Student Collaboration. En D. S. Dunn, J. H. Wilson, J. Freeman y J. R. Stowell (Eds.), *Getting Connected: Best Practices for Technology Enhanced Teaching and Learning in High Education* (pp. 239-252). New York: Oxford University Press.
- Bottge, B., Rueda, E., Kwom, J., Grant, T. y Laroque, P. (2009). Assessing and Tracking Students' Problem-Solving Performances in Anchored Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 529-552.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Byrnes, H., Child, J., Levinson, N., Lowe, P., Makino, S., Thompson, I. y Walton, A. (1986). *ACTFL Proficiency Guidelines* (1<sup>st</sup> ed.). Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Ciftci, H. y Kocoglu, Z. (2012). Effects of Peer E-Feedback on Turkish EFL Students' Writing Performance. *Journal of Education Computing Research*, 46(1), 61-84.
- Conner, N. (2008). *Google Apps: The Missing Manual*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- Consejo de Europa. División de Lenguas Modernas. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza,*

- evaluación. Traducción de Instituto Cervantes*. Recuperado de <https://bit.ly/P50mEe> el 15/01/2019.
- Donato, R. (2000). Sociocultural Contributions to Understanding the Second and Foreign Language Classroom. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 27-50). Oxford: Oxford University Press.
- Ertmer, P. y Stepich, D. (2004). *Examining the Relationship between Higher-Order Learning and Students' Perceived Sense of Community in an Online Learning Environment*. Ponencia presentada en el 10<sup>th</sup> Australian World Wide Web Conference, Gold Coast, Australia.
- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en internet: evaluación y aplicación de sus recursos. En CiberEduca.com (Ed.), *V Congreso Internacional Virtual de Educación: 7 a 27 de febrero de 2005*. Recuperado de <https://bit.ly/2E4uN9V> el 15/01/2019.
- Fortunati, L. y Vincent, J. (2014). Sociological Insights on the Comparison of Writing/Reading on Paper with Writing/Reading Digitally. *Telematics and Informatics*, 31(1), 39-51.
- Hennessy, S., Deaney, R. y Ruthven, K. (2005). Emerging Teacher Strategies for Mediating “Technology-Integrated Instructional Conversations”: A Socio-Cultural Perspective. *The Curriculum Journal*, 16(3), 265-292.
- Hyland, K. (2002). Directives: Argument and Engagement in Academic Writing. *Applied Linguistics*, 23(2), 215-239.
- Hyland, K. (2007). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Koch, M. (2010). *Utilizing Emergent Web-Based Software Tools as an Effective Method for Increasing Collaboration and Knowledge Sharing in Collocated Student Design Teams*. (Tesis de maestría). Universidad de Oregon, Eugene, Oregon. Recuperado de <https://bit.ly/2HIU1Bv> el 15/01/2019.
- Lamb, B. (2004). Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. *EDUCAUSE Review*, 39(5), 36-48.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.

- Odetti, V. K. (2017). *El diseño de materiales didácticos hipermediales. El Caso del PENT Flaco*. Buenos Aires: TeseoPress.
- Ohta, A. (2000). Rethinking Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 Grammar. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 51-78). Oxford: Oxford University Press.
- Perron, B. E. y Sellers, J. (2011). A Review of the Collaborative and Sharing Aspects of Google Docs. *Research on Social Work Practice*, 21(4), 489-490.
- RodríguezGallardo, A. (2005). Lectura e internet: dos tecnologías. *Investigación Bibliotecológica*, 19(38), 11-32.
- Taipale, S. (2014). The Affordances of Reading/Writing on Paper and Digitally in Finland. *Telematics and Informatics*, 31(4), 532-542.
- Vodanovich, S. J. y Piotrowski, C. (2001). Internet-Based Instruction: A National Survey of Psychology Faculty. *Journal of Instructional Psychology*, 28(4), 253-255.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wong, L.-H., Chai, C. S. y Aw, G. P. (2017). Seamless Language Learning: Second Language Learning with Social Media. *Comunicar, English Edition*, 25(50), 9-20.