

Eje 2. Comisión 2. Comunicación, educación y nuevas tecnologías
Coordina Gonzalo Andrés

Lectura y escritura académica en la virtualidad. Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes de Comunicación Social

Laura Sorgetti | Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina
laurabsorgetti@gmail.com

Nadia Schiavinato | Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina
nadiaschiavinato@gmail.com

Tamara Chocobar | Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina
tamara.chocobar@gmail.com

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados de un proyecto de investigación desarrollado en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Comunicación y Diseño (IICCOD) de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Dentro de este proyecto nos proponemos analizar el proceso de alfabetización académica en el nivel superior desde la perspectiva de los estudiantes de Comunicación Social. A partir de la experiencia pedagógica que tanto estudiantes como docentes han atravesado desde marzo de 2020 con la virtualidad forzada producto de la pandemia de COVID-19, se busca conocer qué sentidos otorgan los alumnos a sus prácticas de lectura y escritura en este contexto.

En los últimos años numerosas investigaciones (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009; Russell, 2013, 2020) han señalado que la alfabetización académica se despliega en dos sentidos: a lo largo de toda la carrera y con formas específicas en cada una de las carreras. Además, los estudios de literacidad académica entienden la lectura y la escritura como prácticas sociales y situadas, que no pueden disociarse de los contextos en los que se producen (Lea y Street, 1998, 2006; Lillis y Scott, 2007). Complementariamente, una serie de estudios recientes dan cuenta de la importancia de los entornos virtuales en los procesos de alfabetización académica (Olaizola, 2016; Gouseti, 2017; Álvarez, Bassa y González López Ledesma, 2018; González López Ledesma, Álvarez y Bassa, 2018; Guerin, Aitchison y Carter, 2020).

Esta situación inédita nos pone de frente al desafío de enseñar a leer y escribir en la universidad en un contexto mediado por tecnologías. A partir de esta premisa, esta ponencia analiza las experiencias de cuarenta estudiantes de una Licenciatura en Comunicación Social de una universidad privada ubicada en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Los datos se recabaron mediante una encuesta elaborada por las investigadoras, que se distribuyó entre los estudiantes mediante la plataforma *Google Forms*. Un análisis preliminar de los datos recabados indica que el 45% de los estudiantes sostiene que su forma de leer desde que comenzó la carrera ha cambiado mucho y el 12,5% que se ha modificado absolutamente. La comparativa es aún más amplia si nos detenemos en los números arrojados sobre la escritura: el 37,5% cree que ha cambiado su forma de escribir y el 40% coincide en que absolutamente la universidad modificó su escritura. En general, los estudiantes están de acuerdo en que tuvieron "un enorme progreso debido a las herramientas brindadas" y en que accedieron a "un vocabulario más académico". Por otro lado, los estudiantes han notado que desde que comenzó la pandemia, sus formas de escritura y lectura variaron e incorporaron tecnologías, pero también cambiaron en cuanto al ritmo: "busco un lugar tranquilo", "reacomodé toda mi organización" y "utilizo más la computadora", son algunas de las coincidencias que encontramos. No obstante, muchos aseguraron necesitar aún el texto en papel, ya que lo consideran "más útil para subrayar, tachar o hacer anotaciones".

Palabras clave: alfabetización académica, estudiantes universitarios, virtualidad

Introducción

Esta ponencia presenta los resultados de un proyecto de investigación desarrollado en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Comunicación y Diseño (IICCOD) de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Dentro de este proyecto nos proponemos analizar el proceso de alfabetización académica en el nivel superior desde la perspectiva de los estudiantes de Comunicación Social. A partir de la experiencia pedagógica que tanto estudiantes como docentes han atravesado durante 2020 y gran parte de 2021 con la virtualidad forzada producto de la pandemia de COVID-19, se busca conocer qué sentidos otorgan los alumnos a sus prácticas de lectura y escritura en este contexto.

En los últimos años numerosas investigaciones (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009; Russell, 2013, 2020) han señalado que la alfabetización académica se despliega en dos sentidos: a lo largo de toda la carrera (*writing across the curriculum*) y con formas específicas en cada una de las carreras (*writing in the disciplines*). Además, los estudios de literacidad académica entienden la lectura y la escritura como prácticas sociales y situadas, que no pueden disociarse de los contextos en los que se producen (Lea y Street, 1998, 2006; Lillis y Scott, 2007; Lillis, 2021). Complementariamente, una serie de investigaciones recientes dan cuenta de la importancia de los entornos virtuales en los procesos de alfabetización académica (Olaizola, 2016; Gouseti, 2017; Álvarez, Bassa y González López Ledesma, 2018; González López Ledesma, Álvarez y Bassa, 2018; Guerin, Aitchison y Carter, 2020). Estos estudios señalan que es necesario tener en cuenta que en la actualidad las prácticas de lectura y escritura se realizan en múltiples soportes y formatos. La alfabetización académica, entendida como el proceso de incorporación del estudiante universitario al campo académico a través de la lectura y la escritura, debe atender también las literacidades digitales, o multiliteracidades (Olaizola, 2015), que pongan en diálogo a los materiales analógicos con las aplicaciones e interfaces virtuales con las que los estudiantes conviven.

La situación inédita causada por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio desarrollado en Argentina entre los meses de marzo a noviembre de 2020 puso a todos los niveles del sistema educativo frente al desafío de enseñar en un contexto mediado por tecnologías. En la universidad, esto incluyó las prácticas de lectura y escritura, que, como actividad fundamental de la vida académica, adquirieron nuevos formatos y sentidos. A partir de esta premisa, este trabajo analiza experiencias de lectura y escritura académica de cuarenta estudiantes de Comunicación Social de una universidad privada ubicada en el Área Metropolitana de Buenos Aires durante el primer semestre de 2021.

El diseño de la investigación es cualitativo, dado que este enfoque permite comprender los acontecimientos, acciones, normas y valores desde la perspectiva de los propios sujetos que los producen y experimentan (Vieytes, 2004). Los datos se recabaron mediante un cuestionario autoadministrado que se distribuyó vía correo electrónico entre los estu-

diantes. Una vez obtenidos los datos, se analizaron mediante el enfoque de la teoría fundamentada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) a través del procedimiento comparativo constante (Schettini y Cortazzo, 2015). La codificación de los datos se realizó en dos instancias: una primera etapa de codificación abierta, en la que se identificaron los datos relevantes, y una segunda etapa de codificación axial, en la cual los datos se agruparon en categorías. A continuación, se presenta el enfoque teórico a partir del cual se analizaron los datos para luego presentar los resultados obtenidos.

Marco teórico

La llegada de un estudiante a la universidad supone el aprendizaje de un complejo entramado de teorías y conceptos que se construyen dentro de cada disciplina. Allí el estudiante es ajeno a los conocimientos, expresiones, academicismos y estructuras propias del ámbito universitario y la única manera de formar parte es a partir del aprendizaje específico de la lectura y escritura propio de este ámbito (French, 2020). Es decir, el estudiante universitario debe poner en práctica una serie de estrategias y herramientas que le permitan no solo apropiarse de las formas de leer y escribir específicas de los géneros científico académicos (artículos de investigación, monografías, respuestas de parcial, literatura especializada) sino que además dichas prácticas son las que le permiten participar de la cultura universitaria (Estienne, 2006; Carlino, 2003, 2005, 2013; Escalarea y Bonnet, 2014). Al respecto, Vázquez (2016) señala que la dificultad que encuentran los estudiantes para participar de la cultura escrita de las disciplinas no está directamente relacionada con sus capacidades o habilidades, ni tampoco con la formación recibida en niveles educativos previos, sino que la comunidad universitaria en su conjunto participa del proceso de alfabetización. Cuando el estudiante debe resolver este proceso sin el acompañamiento suficiente, se produce lo que Bidiña y Zerillo (2013) llaman un "pacto de silencio": la universidad no proporciona a los estudiantes recursos para su alfabetización, entendiendo que esta debe ser una responsabilidad del alumno. Este, por su parte, desconoce las reglas de la academia, que se le presenta como un mundo nuevo, y en muchos casos, hostil. Así, la preocupación por la alfabetización cae en un "vacío" y los estudiantes encuentran grandes dificultades para leer y escribir en la universidad.

A su vez, se debe tener en cuenta el contexto actual. La pandemia de COVID-19 dejó en evidencia cómo la tecnología avanza mucho más rápido que lo que el sistema educativo en general y las instituciones, docentes y estudiantes en particular pueden adaptarse a ella. Esto se sostiene debido a que la implementación de las TIC en la enseñanza busca que el alumno sea el centro del proceso, teniendo como referencia el estilo de aprendizaje propio, la personalidad y la forma en que cada uno interactúa con la información para que, de este modo, se pueda apropiarse de los contenidos. Estas herramientas tecnológicas plantean una evolución o modificación, depende desde dónde se lo observe, de las estrategias, didáctica, metodología y técnicas que poseen los docentes a la hora de dar

sus clases, asignar trabajos prácticos o evaluar (Toloza, 2018; Olaizola, 2015). Además, se sostiene que las TIC forman parte de un desarrollo del aprendizaje autónomo, pero a su vez grupal, constructivo. No obstante, esto no ocurre en la mayoría de las instancias en las que la tecnología media la enseñanza: "no tiene sentido utilizar las TIC para una enseñanza presencial en la que los estudiantes siguen siendo receptores pasivos de información, evaluados con instrumentos que miden su competencia memorística y repetitiva", señalan Nájjar Sánchez, García Ávila y Grosso Molano (2014, p. 192). De hecho, en un principio la irrupción de la pandemia generó para docentes y estudiantes el desafío de adaptarse rápidamente a las posibilidades que brinda la virtualidad. En el apartado siguiente se presentan los resultados de esta investigación, que señalan que, al menos en el ámbito universitario, las prácticas de lectura y de escritura mediadas por tecnologías generaron un cambio de soporte (de analógico al digital) pero no de formato (los materiales de lectura y las consignas de escritura pre pandemia se sostuvieron).

Asimismo, y en relación con el tema ya explicitado, Olaizola (2015) expresa que existen dos posturas que se ponen en debate frente a las prácticas discursivas digitales: una sostiene que las maneras de escribir de estos medios (chat, mensajes de texto, redes sociales) son incompatibles con la lectura, escritura y formas de pensamiento de la universidad. Mientras que la otra postura expresa que si bien no son las maneras académicas, lo que es importante resaltar de la escritura digital es que se desarrollan estrategias del proceso de escritura y se centra en la conciencia de la persona sobre el problema retórico que enfrenta (reflexiona sobre el tema, la audiencia y el propósito del texto), algo que es central para la alfabetización académica. Frente a esta situación, el autor asegura que la redacción y ortografía se modifican cuando se pasa del papel al soporte digital, "pero que no significa que el cambio sea inherentemente negativo" (p. 5). Así, postula dos ideas centrales: en principio, plantea que "en ningún nivel educativo, se deben restringir los procesos de alfabetización, antes bien, hay que ampliarlos para incluir la mayor cantidad de géneros y culturas escritas posibles" (p. 5) y, a la vez, sostiene que "es menester ampliar la concepción de alfabetización, sobre todo si se desea abordar el campo de las prácticas discursivas digitales" (p. 5). Por lo tanto, los estudiantes, al reflexionar sobre sus prácticas de lectura y escritura en la universidad, permiten conocer la forma en que éstas se vieron atravesadas por las interfaces, plataformas y recursos desplegados en la virtualidad.

Resultados y discusión

Un análisis preliminar de los datos indica que el 45% de los estudiantes consultados sostuvo que su forma de leer desde que comenzó la carrera ha cambiado mucho y el 12,5% indica que se ha modificado absolutamente. La comparativa es aún más amplia si nos detenemos en los números arrojados sobre la escritura: el 37,5% cree que ha cambiado su forma de escribir y el 40% coincide en que absolutamente la universidad modificó su

escritura. En general, los estudiantes están de acuerdo en que tuvieron *"un enorme progreso debido a las herramientas brindadas"* y en que accedieron a *"un vocabulario más académico"*. Por otro lado, los testimonios relevados indican que, desde que comenzó la pandemia, las prácticas de escritura y lectura variaron e incorporaron tecnologías. No obstante, muchos aseguraron necesitar aún el texto en papel, ya que lo consideran *"más útil para subrayar, tachar o hacer anotaciones"*.

Prácticas de lectura en la universidad

El primer punto sobre el que haremos referencia será respecto a las prácticas de lectura. Con respecto a las formas de acercarse a los materiales de lectura, los estudiantes indicaron diferentes abordajes de los materiales teóricos. En primer lugar, algunos manifestaron realizar una lectura superficial de la bibliografía, describiendo su lectura como: *"buena pero no tan comprometida. Creo que leo lo suficiente para entender lo que estoy aprendiendo, me hace falta profundizar más a veces"*. Una menor cantidad expresó realizar una lectura a último momento. También es común la práctica de lectura pausada para comprender el texto y que, a veces, desemboca en varias revisiones: *"Durante este proceso, suelo hacer una sola lectura, pero tomándome mi tiempo, en vez de una general y una más detallada como hace mucha gente"*. Lo que no surgió y, abrimos la posibilidad de ampliar en la investigación, es la lectura en conjunto con otros compañeros. Tenemos la hipótesis que el contexto de pandemia y el exceso de virtualidad terminó de lapidar las posibilidades de compartir conocimiento o dudas con los pares.

Alrededor del 15% de los consultados expresó una visión negativa con respecto a la relación lectura y virtualidad debido a la falta de costumbre, por agotamiento visual y a veces por la imposibilidad de poder subrayar y generar anotaciones en los márgenes. Algunas de las respuestas fueron: *"leer un PDF digital me destruye la vista"*; *"es muy cansadora la lectura virtual"*. A su vez, otro factor en el que coincide casi el 35% de los encuestados es que existe una dificultad aún mayor cuando los PDF o textos están mal escaneados: *"la forma en la que están escaneados dificulta muchísimo la predisposición y la continuidad de lectura"*. Además, los estudiantes ponen en cuestión la utilización de PDF escaneados en un contexto por demás atravesado por lo digital, sobre todo en la pandemia. Sin embargo, al tiempo que solicitan mejores materiales para el formato computadora, el 15% precisa la posibilidad de continuar imprimiendo los textos que envían los docentes: *"yo siempre me organizo imprimiendo los textos"*.

Por otro lado, cuando fueron consultados por aquellas lecturas que les parecen sencillas, la mayoría no dudó en responder que les es simple leer sobre temas que son de su interés: *"me resulta sencillo leer lo que me interesa ya sea porque me atrapa el tema o es una materia que me gusta"*. También, expresaron que la relevancia que le dan a un texto tiene relación con la actualidad que puedan extraer de las palabras del autor.

Prácticas de escritura en la universidad

En cuanto a la escritura, las prácticas más asiduas que realizan los estudiantes son los apuntes de clase y los resúmenes. El primero se llevó un 27% de las menciones de los estudiantes, siendo una de las prácticas de escritura más extendidas en el nivel superior (Brailovsky y Menchón, 2014). Las razones van desde una posibilidad de libertad de escribir y estructurar los apuntes según la impronta de cada uno hasta llegar a la posibilidad de esquematizar en la hoja los puntos importantes de la clase: "disfruto escribir mis apuntes", "los apuntes me gustan porque organizo las ideas de los profesores"; "me gusta hacer mis propios apuntes escritos a mano", "me siento más cómodo ya que los hago yo mismo, a mí manera". En referencia a los resúmenes, el número es un poco más alto ya que el 32% mencionó recurrir a ellos y además disfrutar de su implementación: "con los resúmenes se puede utilizar un lenguaje más informal y se puede abreviar palabras a gusto"; "los resúmenes sinceramente son los que más disfruto porque es el material más preciso para estudiar". Claro que también han hecho referencia a desventajas en ambas prácticas en base al tiempo que llevan producirlos o la ansiedad que se genera a partir de no poder igualar el ritmo del docente y que quede información incompleta. En el desarrollo de los resúmenes y de los apuntes de clase se infiere en las voces de los estudiantes que desarrollan el potencial epistémico de la escritura: a partir de los apuntes y de los resúmenes piensan, reformulan, desarrollan ideas propias y transforman el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987; Carlino, 2005).

En tercer lugar, el 22% refirió que el género académico que más disfrutaban escribir son las monografías, debido a su extensión, posibilidad de escribir sobre temas que les interese y la búsqueda exhaustiva de información que implica la elaboración de este tipo de escritos. Otro elemento referido de manera positiva (12%) para las prácticas de escritura fueron todos aquellos textos que permiten al estudiante dar su opinión, definidos por ellos como columnas, notas y análisis políticos de actualidad. También con un 12% los estudiantes reflejaron disfrutar todo tipo de escritura en la universidad. Entendemos, revisando estos datos, que el lugar del goce está muy presente en las prácticas de escritura propias del nivel superior y nos preguntamos qué espacio se reserva para el interés y el deseo de los y las estudiantes en la currícula de cada una de las asignaturas.

Por último, cabe destacar que, al ser consultados por el aspecto negativo en las prácticas de escritura, un 15% de los estudiantes mencionaron no disfrutar la instancia de parciales escritos debido a la presión y estrés que generan por la falta de tiempo o por la búsqueda de demostrar lo que saben y aprobar: "no me gustan los parciales por el corto periodo que dan, eso hace que no escriba de la manera en que lo haría sin la presión que me genera el no llegar a tiempo". Tal como mencionan Brailovsky y Menchón (2014), la escritura académica en el nivel superior circula entre dos lógicas: la lógica certificante y la lógica pedagógica. Por un lado, la escritura es un espacio para el aprendizaje y la reflexión, en las monografías, apuntes y resúmenes, pero por otro, en la escritura se juega la acreditación

de cada uno de los espacios curriculares. Asimismo, es llamativo que, en la descripción de las prácticas escriturales, las cuales a lo largo del 2020 y durante la primera mitad de 2021 se realizaron en el contexto de la cursada virtual, no se hace mención a recursos ni aplicaciones digitales. Las propuestas de escritura parecerían no haber variado a partir del entorno digital en el que se desarrollaron las cursadas.

Estrategias y la evolución de las prácticas de escritura y lectura en la universidad

Los estudiantes a su vez fueron consultados acerca de las estrategias que poseen para leer o escribir en la universidad y fue una de las respuestas con mayor cantidad de coincidencias fue con un 40% los estudiantes que respondieron no poseer una estrategia. Algunos manifestaron no saber a qué se le llama estrategia de lectura o escritura, otros refirieron a las desarrolladas en la escuela secundaria, mientras que algunos aseguraron desear tener una: "no, no tengo una estrategia"; "no, uso las mismas que utilizaba en el colegio"; "siendo sincera, no sabría definir"; "no estoy segura"; "lamentablemente no".

A pesar de lo anterior, resulta llamativo que, cuando les pedimos que reflexionen sobre los cambios que observaron en la lectura y la escritura a lo largo de su carrera universitaria, una gran mayoría se inclinó por una mejora en la escritura. De hecho, el 55% aseguró que su escritura mejoró y un 22% se lo atribuye a las herramientas brindadas por parte de docentes, materias y universidad: "adquirí muchas más herramientas en relación a la escritura gracias a las materias que se relacionan con esta"; "la universidad me brindó herramientas para potenciar y mejorar mis recursos". Además, esta mejora en la escritura redundó en una considerable ampliación del vocabulario de los estudiantes: "lo que me gustó y aprecié mucho fue cómo distintos profes nutrían la escritura dándonos nuevo vocabulario y distintos tips de escritura"; "he desarrollado un vocabulario más amplio". Con respecto a la lectura, una leve mayoría se inclinó por manifestar una mejora en este aspecto. Las razones van desde prestar más atención al texto con el que se interactúa, a la velocidad de la lectura y a la cantidad de materiales leídos: "antes tal vez no leía nada, ahora trato de leer todos los textos"; "he logrado darle más importancia y prestar más atención"; "realizo una lectura más atenta".

El análisis de estos datos permite delinear algunas ideas principales: en primer lugar, y tal como lo señala Olaizola (2016), no alcanza con incorporar tecnologías para conceptualizar la lectura y la escritura mediadas por entornos digitales. En los testimonios de los estudiantes se identifican pocas referencias a la mediación tecnológica, incluso cuando han cursado un año y medio de carrera universitaria en la virtualidad. Otro aspecto llamativo que emerge de los testimonios es que, si bien los estudiantes identifican ayudas, recursos e intervenciones didácticas de los docentes en relación a la alfabetización académica, no logran describir sus propias estrategias en función de las prácticas de lectura y escritura que llevan a cabo en la universidad.

Conclusiones

La alfabetización académica se ha considerado durante muchos años como un simple proceso de adquisición de estrategias procedimentales y puesta en práctica de diversas herramientas, desde una perspectiva instrumental (Toloza, 2018). Esta mirada pone la responsabilidad solo en el alumno, quien, desde un enfoque centrado en el déficit, era el único protagonista de su proceso de incorporación a la cultura universitaria a través de la lectura y la escritura. Lo que no tiene en cuenta esta perspectiva es que la inserción en la universidad es un proceso complejo, en el cual los estudiantes tienen que incorporar las "técnicas del trabajo intelectual y el arte de saber incorporar el aprendizaje" (Bourdieu, 2005). Dicha incorporación se realiza a partir de las prácticas de lectura y escritura, que como se ha señalado al inicio de este trabajo, se desarrollan a lo largo de toda la carrera y con particularidades específicas en cada una de las disciplinas. Miradas más actuales señalan que toda la comunidad universitaria está implicada en el proceso de alfabetización académica de los estudiantes (Carlino, 2013) y destacan la importancia de que la universidad no caiga en procesos de inclusión excluyente (Ezcurra, 2013), es decir, de abrir sus puertas a los estudiantes para luego no brindarles las herramientas que estos necesitan para atravesar con éxito su trayecto universitario.

En base a los resultados de esta investigación, afirmamos que, si bien casi la mitad de los estudiantes consultados manifiesta no poseer estrategias de lectura y escritura acordes al nivel universitario, en su discurso destacan el acompañamiento de los docentes, especialmente en el desarrollo de la escritura académica. Los estudiantes no se consideran a sí mismos escritores y escritoras, aun cuando desarrollan prácticas escriturales que potencian sus capacidades epistémicas. En este marco, la lectura se presenta como compleja, mientras que la escritura se relaciona al placer y al disfrute, salvo cuando se encuentra atravesada por la lógica certificante.

En cuanto al contexto de la virtualidad, que irrumpió de manera sorpresiva frente al panorama de aislamiento debido a la pandemia de COVID 19, se debe tener en cuenta la diferenciación entre incorporar tecnología a las clases y el trabajar con las mismas. En los testimonios de los informantes se destaca que, si bien se incorporó la mediación de los entornos virtuales, no se trabajó específicamente con tecnologías. Las acciones de escanear textos y enviarlos a los alumnos para que así accedan al contenido bibliográfico no forma parte de una digitalización de la escritura y lectura, sino que simplemente transfiere las prácticas presenciales a las virtuales. En otras palabras, lo que se modificó fue el soporte y no el formato de los materiales y los contextos en los que se desarrolla la lectura y la escritura. Cabe destacar las constantes respuestas de estudiantes en las que se sostiene que la lectura digital afectó de manera negativa su desempeño universitario. Ninguno hace referencia a la adaptación de textos a narrativas transmedia (Albarello, 2019), sino al envío de PDF, a veces mal escaneados, para que ellos accedan a la bibliografía del programa. Para finalizar, se debe hacer hincapié en la importancia de la alfabetización digital

para que las prácticas de lectura y escritura sean eficientes. Tal como se dijo anteriormente, la literacidad académica debe transcurrir en ambas instancias: la presencialidad y la virtualidad. Esta "multiliteracidad" permitirá un acercamiento más creativo a los textos y materiales transmedia, desarrollando en los estudiantes capacidades múltiples y formas interactivas de relacionarse con el conocimiento.

Referencias bibliográficas

ALBARELLO, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir y conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.

ÁLVAREZ, G., Bassa, L., González López Ledesma, A. (2018). Escritura colaborativa en entornos de formación virtual de una asignatura universitaria sobre Tecnología Educativa. *Revista CPU-e*, 27, 179-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7125467>

BEREITER, C. y Scardamalia, M. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Ed.). *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing and language process*. Cambridge University Press.

BIDIÑA, A. y Zerillo, A. (Coords.) (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. Universidad Nacional de La Matanza.

BRAILOVSKY, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.

BOURDIEU, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno Editores.

CARLINO, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>

———(2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003>

ESCALAREA, L. y Bonnet, M. (2014). Identidades discursivas en la escritura de las disciplinas. Una enseñanza posible, una responsabilidad compartida (pp. 43-51). En P. Rosales y M. C. Novo (comps.). *Lectura y escritura en las carreras de ciencias humanas y sociales*. Noveduc.

ESTIENNE, V. (2006). Enseñar a leer en la Universidad. Una responsabilidad compartida. *Revista Científica de UCES*, 10(1), 37-46. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/322>

EZCURRA, A. (2013). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

FRENCH, A. (2020). Academic writing as identity-work in higher education: forming a 'professional writing in higher education habitus'. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1605-1617. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572735>

FRESCURA TOLOZA, C. (2016). La escritura académica con TIC, entre la permanencia y la renovación. XI Congreso de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54646>

GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, A., Álvarez, G. y Bassa, L. (2018). Educación virtual en la universidad: un estudio de Investigación-acción para la enseñanza de la asignatura Tecnología educativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, 29(57), 201-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6673270>

GUERIN, C. Aitchison, C. y Carter, S. (2020). Digital and distributed: learning and teaching doctoral writing through social media. *Teaching in Higher Education Critical Perspectives*, 25(2), 238-254. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1557138>

GOUSETI, A. (2017). Exploring doctoral students' use of digital technologies: what do they use them for and why? *Educational Review*, 69(5), 638-654. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1291492>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill

LEA, M. R. y Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

———(2006). The 'Academic Literacies' model: Theory and applications. *Literacies of and for a Diverse Society*, 45(4), 368-377. <https://www.jstor.org/stable/40071622>

LILLIS, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>

LILLIS, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>

NÁJAR SÁNCHEZ, O., García Ávila, P. y Grosso Molano, E. (2014). La plataforma virtual como herramienta didáctica dinamiza la lectura y la escritura. *Revista Vinculos*, 11(1), 189-202. <https://doi.org/10.14483/2322939X.8025>

OLAIZOLA, A. (2015). Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica. *Suplemento Signos ELE*, 1, 1-18. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3247/4001>

———(2016). Las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la materia

Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Tesis de Maestría. Universidad de Palermo. <https://www.aacademica.org/andres.olaizola/8.pdf>

———(2017). Alfabetización académica en entornos digitales. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 63, 203-242. <https://www.aacademica.org/andres.olaizola/14>

RUSSELL, D., Lea, M., Parker, M., Street, B. y Donahue, T. (2009). *Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum": Approaches Across Countries and Contexts*. Iowa State University.

RUSSELL, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5596>

———(2020). Rereading, Non-ing, and a TPC Rationale for Sub-disciplining in Writing Studies. *College English*, 82(5), 472-483. <https://search.proquest.com/openview/b75f4d91a2080a83a20afef41cb8a0d9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=42044>

SCHETTINI, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>

TOLOZA, C. (2018). Alfabetización académica e inclusión educativa. Acercamientos y tensiones entre intenciones y resultados. Un estudio sobre la enseñanza de la lectura y escritura en los cursos de ingreso de tres nuevas universidades del Conurbano de Buenos Aires en el año 2014. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.

VÁZQUEZ, A. (2016). Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad. En A. Vázquez, (Coord.). *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas saberes y propuestas*. UniRío Editora.

VIEYTES, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias.