

# ***Tutorías electrónicas en Redacción I***

**Por Laura Perelli**

Docente-Investigador de la Facultad de Ciencia Política y RRH - UNR

## **Introducción**

En el año 2001 la Cátedra "Redacción 1" inauguró el año lectivo ofreciendo a sus alumnos dos propuestas novedosas:

- Un disco compacto interactivo con todos los materiales de la teoría y la práctica necesarios para el cursado y aprobación de la asignatura, utilizable tanto en la modalidad presencial como a distancia.
- La apertura de comisiones semipresenciales cuyos docentes desempeñarían su rol apoyándose en forma prioritaria en la tutoría electrónica.

El presente trabajo tiene como objetivo reflejar la visión de los docentes que participaron en dicha experiencia e intenta recabar información acerca del impacto de estos cambios en el ejercicio de la función docente y en la relación con los alumnos.

El material de análisis se obtuvo a través de entrevistas semidirigidas realizadas a los profesores que llevaron a cabo las tutorías electrónicas, salvo en un caso que por razones de distancia se realizó un cuestionario que fue contestado vía e-mail.

Diferentes motivos convierten a esta experiencia en sumamente atractiva para el análisis:

- Por primera vez se lanzaba desde la cátedra una propuesta de cursar toda la materia con la modalidad semipresencial, ya que hasta el momento se habían realizado sólo experiencias parciales acotadas a algunas unidades del programa.
- El diseño didáctico de los materiales ofrecidos ahora no sólo abarcaba la totalidad de la currícula de la asignatura sino que también implicaba un salto tecnológico, ya que mientras en los años anteriores éste había sido realizado en soporte papel, ahora se lo presentaba en forma de disco compacto.
- Se comenzaba a utilizar la tutoría electrónica como recurso fundamental del cursado a distancia, ya que sólo se pautaron cinco consultas presenciales de asistencia obligatoria a lo largo de todo el ciclo lectivo. Las tutorías realizadas en los años 98 y 99 habían sido presenciales y/o telefónicas. Sólo en el año 2000, y a modo de ensayo, en algunas comisiones se había ofrecido la posibilidad, a aquéllos alumnos que contaran con los recursos necesarios, de presentar el trabajo final de cursada vía correo electrónico. El objetivo perseguido en este último caso había sido avanzar en el establecimiento de pautas básicas sobre la entrega de material vía correo electrónico, ya que al año siguiente y por primera vez, las tutorías ofrecidas utilizarían ese medio, abandonándose la vía telefónica.

Por lo anteriormente expuesto y por constituir ésta una experiencia pionera en nuestra facultad, pensamos que los datos aquí presentados pueden constituir un importante aporte para avanzar en el esclarecimiento de la función tutorial, especialmente cuando ésta se concreta por vía electrónica. Creemos que no existe un modelo generalizado de tutor, más bien visualizamos su rol como el resultado de una construcción que se ha ido dando en el entrecruzamiento de la teoría con los aportes brindados por cada experiencia singular, de ahí que nos parezca imprescindible incluir en el análisis de la que aquí se informa, la perspectiva de los docentes que la protagonizaron.

Éstos fueron indagados acerca de los siguientes puntos:

- Modo en que se realizó la convocatoria de la modalidad semipresencial y la respuesta del alumnado a la misma.
- Número de alumnos inscriptos, porcentajes de los que aprobaron la materia con esta forma de cursado y de los que desertaron.
- Razones que motivaron la elección de la semipresencialidad.
- Pautas planteadas para esta modalidad de cursado.
- Características de las consultas realizadas por los alumnos y de los intercambios que se generaron.
- Modo de implicación de los docentes en la función tutorial: expectativas, impresiones iniciales, sorpresas, dificultades encontradas, evaluación al concluir la experiencia.
- Semejanzas y diferencias con la labor docente en situación de presencialidad.
- Consideraciones sobre las condiciones personales que favorecen y /o dificultan el desempeño de las tutorías electrónicas.

El informe que se presenta a continuación es una síntesis de las respuestas que los docentes que participaron en la experiencia dieron a estos interrogantes.

### **La convocatoria**

Los ingresantes se enteraron de la misma a partir de un cartel publicado en el mes de abril en la Sección Alumnado de la Facultad donde se explicaban sucintamente las dos ofertas: presencial y semipresencial. Allí se anunciaba la fecha de un encuentro informativo para los interesados.

La primera reunión presencial tuvo escasa concurrencia, sólo 14 alumnos. Esto llevó a pensar a los docentes de la cátedra que la convocatoria había sido incorrectamente formulada, ya que el lapso entre la aparición del aviso y la fecha de la reunión había sido muy corto.

El encuentro se realizó en el Area del Centro de Producción. Allí estaban instaladas unas computadoras que posibilitaron mostrar a los alumnos el material multimedia con que iban a estudiar (disco compacto). También se les explicó cuáles eran las condiciones básicas con las que debía contar el alumno para inscribirse en la modalidad semipresencial: tener computadora, saber manejar el correo electrónico y el programador de textos de Word y tener un e-mail. Para aquéllos interesados que no tuvieran computadora en su casa se les sugirió que usaran las de la facultad, para lo cual tenían que arreglar un horario semanal de concurrencia.

Si bien los alumnos quedaron muy bien impresionados y ese mismo día empezaron a enviar los primeros correos tomando contacto, la mayor cantidad de estudiantes se decidió cuando comenzaron las clases presenciales y se explicó en cada comisión la oferta a distancia.

Se armaron dos comisiones numerosas, una a cargo de la profesora titular y la otra a cargo de la adjunta, con un número aproximado de 100 inscriptos en total. Además, tres profesores interesados en acompañar la experiencia y en testear el funcionamiento del material con alumnos a distancia, decidieron voluntariamente tomar a su cargo a aquellos estudiantes que habiéndose originalmente inscripto en sus comisiones de trabajos prácticos para una cursada presencial, optaron por la modalidad alternativa luego de recibir una explicación más acabada de la misma (20 alumnos en total).

A los que se habían inscripto de entrada en la modalidad a distancia y luego se arrepentían, se les dio el lapso de un mes para realizar el cambio. Mientras que los pasajes de alumnos de la modalidad presencial a la semipresencial fueron numerosos, no se dio la inversa. Sólo una alumna hizo este cambio y lo pidió diciendo que necesitaba estar con sus amigos.

Si bien los docentes fueron entrevistados muy poco tiempo después de concluir el cursado del ciclo lectivo 2001, y todavía no contaban con los datos precisos, la mayoría de ellos estimó que el porcentaje de desgranamiento y deserción para la modalidad semipresencial no había presentado diferencias significativas con el de la modalidad presencial, ambos alrededor del 50%, cifra más alta que en años anteriores, potenciada en gran parte en por los conflictos y paros frecuentes que caracterizaron la vida universitaria durante el año lectivo 2001.

### **Los motivos de la elección**

Las razones más frecuentes que los docentes relevaron en sus alumnos como determinantes a la hora de optar por la semipresencialidad fueron las siguientes:

- Imposibilidad de cursar la materia en forma presencial por cuestiones laborales.
- Imposibilidad de cursar la materia en forma presencial por estar cursando simultáneamente otra carrera.
- Por comodidad.
- Interés despertado por lo novedoso de la propuesta.

Según la profesora titular de la cátedra, la mayoría de los alumnos manifestó una gran curiosidad y un fuerte deseo de experimentar. En su opinión éste constituyó un punto de encuentro entre alumnos y docentes, ya que permitió que entre ambos grupos se generara un intercambio que tenía que ver con inseguridades, miedos y desafíos similares. Así como los estudiantes se inscribían en una propuesta nueva, también los docentes debutaban con un material multimedia que nunca se había usado con anterioridad y que les generaba tanto expectativas como incertidumbre acerca del resultado de su aplicación.

El perfil de los alumnos que se inscribieron en esta experiencia fue similar en todas las comisiones.

Muchos de los que se anotaron reconocieron tener cierta habilidad y entrenamiento en la práctica de la escritura. Entre este grupo, cuyo promedio de edad podría situarse alrededor de los 20 años, se encontraban estudiantes que habían actuado en medios, algunos recursantes de la carrera de comunicación y otros que habían cursado en forma total o parcial otra carrera.

Entre los que eligieron la propuesta por comodidad, se encontraba un gran número de alumnos que no eran oriundos de Rosario y que viajaban sus lugares de origen los fines de semana. Como contaban en sus casas familiares con la tecnología requerida para este tipo de cursado, planificaron dedicar a "Redacción 1" los días sábados y domingos, destinando los días hábiles para cursar otras materias. Esta franja del estudiantado estaba conformada, en su gran mayoría, por ingresantes que habían terminado su escuela secundaria el año anterior.

### **Pautas del cursado semipresencial**

Si bien el calendario académico propuesto para ambas modalidades fue el mismo, los entrevistados coincidieron en que, a la hora de exigir el cumplimiento del cronograma estipulado para la presentación de trabajos, se tuvo una mayor flexibilidad con los alumnos semipresenciales. Se adujeron las siguientes razones:

1. Dificultades por parte de los alumnos para comprender la metodología estipulada por la cátedra para el envío de los trabajos a través del correo electrónico.
2. Dificultades técnicas en el uso del disco compacto.

3. Los tiempos de aprendizaje del alumno semipresencial .
4. Mayor sensibilidad del profesor ante el planteo de dificultades de orden personal por parte del alumno.

Mientras que todos los docentes consideraron que las dificultades enunciadas en los puntos 1 y 2 habían sido determinantes a la hora de flexibilizar el cronograma exigido para la entrega de trabajos, con respecto a los puntos 3 y 4 expresaron diferentes posiciones.

Algunos consideraban que los tiempos de comprensión y producción del alumno a distancia son distintos de los del alumno presencial y por lo tanto, apoyados en esta apreciación pedagógica, plantearon que las exigencias no deben ser las mismas en los dos casos. Otros, en cambio, pensaban que las exigencias deben ser idénticas en ambas situaciones, salvo casos excepcionales. Los que abonaban la postura de mantener inamovibles las fechas de presentación lo hicieron desde el convencimiento personal de que el establecimiento y respeto de pautas claras contribuye al logro de la autoresponsabilidad por parte de los alumnos.

Las diferentes apreciaciones de los entrevistados con respecto al cuarto punto, la mayor sensibilidad del tutor ante los planteos de dificultades personales por parte del estudiante, están estrechamente relacionadas con el estilo singular con que cada docente se vincula con sus alumnos. Es pertinente hacer notar, además, que aquellos que establecieron lazos más fuertes fueron prioritariamente los que tenían a cargo comisiones que en su totalidad estaban integradas por alumnos semipresenciales, a diferencia de los otros cuyas comisiones eran presenciales y habían decidido acompañar en la experiencia a distancia a un pequeño porcentaje de estudiantes que luego de haberse inscripto en una comisión regular habían decidido hacer el pasaje a la nueva modalidad.

Para sortear las dificultades planteadas en el primer punto, aquellas referidas a la comprensión de la metodología estipulada para el envío de los trabajos vía correo electrónico, la cátedra redactó un instructivo con indicaciones precisas sobre cómo debían operar los alumnos para, por ejemplo, archivar los trabajos y mandar archivos adjuntos. Esto permitió que los intercambios con los tutores se fueran normalizando a partir del segundo cuatrimestre; durante los primeros meses, en cambio, éstos habían tenido que realizar un acompañamiento del alumno en el uso de la tecnología, a pesar de que esta actividad excedía ampliamente sus funciones docentes.

Los problemas técnicos relativos al uso del material multimedia aparecieron tanto en la cursada presencial como a distancia, sólo que en este último caso las consultas debieron ser evacuadas en forma personalizada vía correo electrónico. Los errores y dificultades que los alumnos encontraron en el material fueron, primero recogidos por los tutores y luego, elevados al equipo de producción multimedial, el cual realizó las correcciones pertinentes permitiendo así que estos primeros escollos fueran sorteados con éxito en el volumen 2 del disco compacto que se usó en el segundo cuatrimestre.

### **Los intercambios electrónicos**

Los mails enviados por los alumnos a sus tutores cubrieron un amplio abanico de cuestiones. Éstas incluyeron puntos tan diversos como:

- Consultas sobre dificultades con la tecnología.
- Consultas formales sobre plazos y forma de presentación de los trabajos.
- Consultas sobre contenidos curriculares e interpretación de consignas.
- Planteo de intereses y cuestiones personales.
- Opiniones y artículos sobre la realidad, los medios, los diarios, etc.
- Otros: invitaciones, mensajes de Navidad y Año Nuevo, etc.

Mientras que en algunos casos primaron los intercambios estrictamente curriculares, en otros, los docentes se involucraron en la relación de una manera más estrecha y hasta llegaron a interactuar con algunos allegados de sus alumnos (familiares o amigos que recibían los mails cuando éste no se encontraba o estaba enfermo, que le prestaban la computadora o el correo, que estaban al tanto de la experiencia y querían plantearle alguna inquietud al profesor, etc. ). Los tutores enviaban a sus alumnos dos tipos de comunicaciones: generales (dirigidas a toda la comisión) y personales. Para favorecer el sentimiento de pertenencia de los estudiantes a su comisión virtual un profesor decidió ponerle a ésta un nombre y otros tres les propusieron a sus alumnos que lo eligieran por voto. En dos de los casos los estudiantes se sintieron atraídos por la propuesta y en el otro no mostraron interés. Las comisiones más numerosas quedaron así identificadas con los siguientes nombres: "Los bizarros", "Ojos de PC", que luego se deslizó a "Ojos de peces", y HABIBI, palabra árabe que significa "amigos". Desde ese momento el nombre grupal pasó a ser el del destinatario de todas las comunicaciones generales que siguieron al acto de nominación.

En cuanto a las comunicaciones individuales hubo marcadas diferencias entre un tutor y otro, ya que mientras algunos tendían a establecer un vínculo más distante ligado a lo estrictamente curricular otros recibieron correos donde los alumnos los hicieron partícipes de cuestiones personales, sobre todo cuando se encontraban en dificultades para cumplir con el cronograma de plazos exigido. Así los dramas cotidianos de los alumnos (enfermedades de familiares o propias, dificultades económicas y laborales, etc.) pasaron a ocupar espacio también en los intercambios virtuales.

El tipo de relación más personalizada que se establece con el alumno semipresencial produce, según una profesora, un lazo distinto que con el alumno presencial. "El profesor tiene una sensibilidad más grande a la sinceridad del otro, le cree más". Otro tutor, en cambio, sostuvo que en su metodología de trabajo pretendía no hacer diferencias entre el alumno a distancia y el presencial; por lo tanto, y salvo casos excepcionales, él trataba de separarse de las cuestiones personales a la hora de atender las demandas de los alumnos de una mayor flexibilización en los cumplimientos exigidos.

En nuestro entender estas diferentes posturas responden a variables subjetivas propias de cada docente, como lo son las características personales, el modo de comunicarse y de entender el rol, así como las concepciones pedagógicas con las que cada uno se identifica; por tal motivo consideramos que las mismas trascienden el tipo de modalidad elegida para enseñar. Pensamos que en este punto un abordaje serio del tema exige el cuidado no caer en traspolaciones y adjudicar a un modo de enseñanza características propias del tipo de vínculo singular que cada educador establece con sus alumnos.

Entre los datos aportados por los entrevistados sobre los intercambios producidos durante la experiencia nos parece importante resaltar los referidos a dos cuestiones: la comunicación intragrupal y la deserción.

Mientras se desarrollaba este proceso interactivo algunos docentes instaron a sus alumnos a que hicieran circular sus trabajos entre sus pares (cuando éstos habían sido evaluados como muy buenos); pensaban que el hecho de compartirlos y de intercambiar opiniones sobre ellos podía significarles otra valiosa instancia de aprendizaje. En un principio la propuesta no tuvo eco, la mayoría se negó a ser leídos por otros porque les daba vergüenza. En cambio sí se empezaron a contactar por otras cosas. Un hecho que fue detonante para la circulación de mensajes fue, por ejemplo, el atentado a las torres gemelas del 11 de setiembre. Sobre este punto se armaron discusiones virtuales sobre el papel de los imperios, el de los terroristas y sobre la relación de los EEUU con la Argentina. Estos temas, como otros de interés común, fueron los que en forma prioritaria dispararon las comunicaciones intragrupales; no ocurrió lo mismo con el intercambio de producciones individuales de los miembros del grupo. Esta

tendencia sólo se revirtió levemente hacia fin de año, cuando los alumnos presentaron sus trabajos finales y algunos pocos se animaron a compartirlos con los compañeros de comisión. En general, cuando se estableció una comunicación intragrupal ésta estuvo referida a temas de interés común pero no incluyó el intercambio de las producciones de los integrantes de cada comisión.

Con respecto a los alumnos que desertaron, la mayoría de los entrevistados manifestó que si bien algunos lo hicieron en forma silenciosa, en gran número de casos el abandono de la materia fue expreso. En la modalidad a distancia el docente tiene que asumir un rol más activo y buscar el contacto del estudiante cuando éste no se comunica. Esta relación más personalizada favorece el hecho de que el alumno conteste haciendo explícitos sus motivos. Así fue que en ciertas ocasiones, cuando los tutores consideraron que se trataba de cuestiones atendibles, se hizo posible retener al alumno ofreciéndole un plan de cumplimiento más flexible. En otras situaciones, se pudo conocer las causales de la deserción. Entre los casos más típicos se encontraban los siguientes: alumnos que se daban cuenta de que habían hecho una mala elección de la carrera y que en realidad querían estudiar otra cosa, alumnos que se habían inscripto en esta modalidad sin contar con los recursos tecnológicos necesarios, los que no podían autoadministrar sus tiempos de aprendizaje así como aquéllos que tenían grandes dificultades económicas para estudiar y habían dejado de encontrarle sentido a tanto esfuerzo. Mientras que en el cursado presencial el desgranamiento se va dando porque los alumnos sencillamente dejan de aparecer en las comisiones, con esta nueva modalidad fue posible conocer, en la mayoría de los casos, las circunstancias que habían provocado la decisión de abandonar la materia. En ocasiones puntuales se pudo lograr la retención del estudiante, cuando éste, atendiendo a una propuesta del docente conocedor de su situación personal, pudo reflexionar y revisar su postura a partir de una revalorización de su proceso de aprendizaje.

### **La evaluación de la experiencia**

Todos los docentes evaluaron la experiencia como muy satisfactoria en cuanto a los resultados obtenidos; no obstante, evidenciaron diferencias y matices a la hora de formular apreciaciones sobre el impacto que tuvo en cada uno ellos los requerimientos planteados por este modo no convencional de ejercicio de su función: cambio de hábitos y horarios de trabajo, uso simultáneo de diferentes programas en la computadora y corrección en pantalla.

Los puntos que más destacaron los tutores a la hora de evaluar la experiencia como muy positiva fueron los siguientes:

- Se pudo brindar una enseñanza más personalizada.
- Se posibilitó el cursado de la materia a estudiantes que por cuestiones de tiempo y/o distancia no podían hacerlo de otro modo.
- Se ofreció un modo alternativo de capacitación a alumnos para los cuales el sistema tradicional no satisface sus necesidades y expectativas, favoreciendo así la horizontalidad en la relación pedagógica y la autonomía del estudiante para conducir su proceso de aprendizaje.
- La propuesta fue altamente valorada por el alumnado, lo que se evidenció claramente en el llamado a concurso para cargos de ayudantes-alumnos realizado a principios del 2002, en el cual casi la mitad de los estudiantes que se presentaron venían del dictado semipresencial y deseaban continuar su formación.

Lo negativo tuvo que ver con ciertas dificultades de orden técnico que se presentaron cuando se constató la presencia de virus en el soporte informático de la facultad, hecho que ocasionó la

interrupción momentánea de las comunicaciones. Otro obstáculo que hubo que sortear lo constituyeron las huelgas, que fueron vividas como una contradicción entre dos niveles de compromiso diferentes y obligaron a los tutores a implementar nuevas estrategias para mantenerse junto al reclamo docente sin echar a perder el trabajo realizado.

### **La variable subjetiva**

Las adecuaciones que se vieron obligados a realizar los docentes cuando comenzaron a monitorear las producciones de sus alumnos por vía electrónica fueron vividas de modos diversos. En este punto influyeron cuestiones tales como: la relación (difícil o amigable) que cada uno tenía con la tecnología, el entrenamiento adquirido en el uso de diferentes programas informáticos, la destreza para la corrección en pantalla, el gusto por el uso del correo electrónico así como la mayor o menor disponibilidad de horarios y de condiciones de trabajo confortables.

Los docentes que expresaron sus preferencias por esta modalidad innovadora, además de estar convencidos de las ventajas del uso del correo electrónico para acortar distancias y generar nuevos espacios de trabajo, tenían idoneidad en el manejo de los programas informáticos. La corrección en pantalla a ellos les resultaba más rápida y cómoda que la corrección en soporte papel y por lo tanto nunca imprimieron. La profesora adjunta de la cátedra expresó, además, que una de las funciones del tutor debería ser, en su opinión, la de brindar a sus alumnos estrategias que les permitan estudiar directamente de la pantalla. En su experiencia, los alumnos semipresenciales generalmente realizan una lectura más atenta de los textos, lo que se pone de manifiesto cuando formulan preguntas sobre la teoría. En el aula, en cambio, son muy pocos los que plantean interrogantes que evidencien haber realizado las lecturas pertinentes a la clase, la mayoría suele guardar silencio y el docente no puede estimar si leyeron o no. Esta docente actualmente se encuentra investigando sobre la calidad de lectura y comprensión alcanzada a partir del estudio directo de la pantalla de la PC y tomará para su análisis los datos obtenidos sobre la aplicación concreta del disco compacto en los alumnos de Redacción I.

Para otros profesores, en cambio, el trabajo de corrección en pantalla les resultó un poco cansador y hasta más lento y tedioso que el que acostumbran a realizar sobre el papel. Algunos imprimieron ocasionalmente, cuando el cansancio visual y el dolor de las cervicales lo demandaba, y otros, siempre.

De lo anteriormente expuesto se deriva lo difícil de realizar una ponderación acerca del tiempo de dedicación docente para el alumno semipresencial en comparación con el del alumno presencial, ya que éste presentó variaciones en todos los casos. Sin embargo, por ser ésta una experiencia en la que no se contó con referencias previas y en las que hubo que resolver sobre la marcha muchos imprevistos técnicos, podría afirmarse que en este año inaugural los docentes trabajaron muchas más horas que con la modalidad tradicional. El alto grado de compromiso y esfuerzo desplegados así como el interés común en alcanzar las metas propuestas constituyen elementos que también incidieron en los tiempos de dedicación a la tarea.

### **Consideraciones finales**

Los entrevistados también aportaron sus consideraciones sobre las condiciones que ellos encontraban favorables para el desempeño del docente en la tutoría electrónica así como aquéllas que podían dificultarlo. El aprendizaje experiencial los ayudó, sin duda alguna, a la hora de establecer prioridades.

Entre las condiciones que estimaron como positivas se encuentran algunas más generales, aplicables también al desempeño del docente en el aula, y otras más específicas. A continuación se detallan las respuestas obtenidas.

Condiciones favorecedoras:

- Que los docentes cuenten con el respaldo de una cátedra bien integrada.
- Que tengan nivel pedagógico, metodología didáctica y experiencia con los alumnos.
- Que sientan sensibilidad e interés por el interlocutor, ya que esta modalidad exige brindar al alumno una mayor contención.
- Que sean capaces de trabajar de manera horizontal.
- Que puedan establecer pautas claras que ayuden al alumno en el logro de la autoresponsabilidad.
- Que tengan una relación amigable con la tecnología, lo que implica tener incorporado el hábito y el gusto por el uso del correo electrónico y la lectura en pantalla.
- Que su participación en el dictado semipresencial resulte, al igual que para sus alumnos, de una decisión voluntaria.

Entre los factores que fueron visualizados como no favorecedores de la tarea se encuentran, además de la ausencia de las condiciones arriba enunciadas, los que se detallan a continuación:

- Dificultad para organizar el tiempo de trabajo en el ámbito cotidiano.
- Carencia de los recursos tecnológicos requeridos.
- Sobrecarga de esfuerzo que implica expresar en forma escrita y personal aquello que en el aula se completa con otros códigos y se realiza en forma grupal.

El informe hasta aquí presentado resume la perspectiva de los docentes que formaron parte de la experiencia. Las respuestas de los otros protagonistas, los alumnos, aún no hemos terminado de evaluarlas. Sin embargo, aunque nos falte una parte camino a recorrer creemos que estas conclusiones parciales pueden constituir una guía y un estímulo para otros que, no conformándose con las certezas alcanzadas, retomen el desafío de la búsqueda de nuevas formas para la difícil tarea de educar.

#### Notas bibliográficas

1. MAGGIO, Mariana. "El tutor en la educación a distancia" en Litwin, Edith Comp., *La educación a distancia en los 90*, Bs. As., Programa UBA XXI, Año 1994.
2. MARGARIT, Ana M.: "Redacción I en disco compacto"; en *La Trama de la Comunicación*; Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación N° 7, Laborde editor, Año 2002.
3. SÁNCHEZ, María E.: "La enseñanza de Redacción a distancia"; en *La Trama de la Comunicación*; Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación N° 7, Laborde editor, Año 2002.