


Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración

 Maggio, M. / Sarlé, P. / Lion, C. / Perosi, M. V. / Pinto, L. / Latorre, M. / Masnatta, M. / Penacca, L.

Resumen

La investigación es un proceso que pone de relieve los aspectos sustantivos que refieren a las lógicas reconstruidas de modelos de indagación y, también, los procedimientos que dan cuenta de los modos en que el investigador toma sus decisiones y construye su argumentación. El objetivo de este artículo es explicitar la “lógica en uso” construida por un grupo de investigadores en la puesta en marcha de una investigación que involucraba diferentes actores en entornos y marcos innovadores. El proyecto involucró el uso de entornos de intercambio propio de la inclusión de redes sociales. La mediación tecnológica fue no solo objeto de estudio sino también el modo en que se construyó la evidencia empírica a lo largo del proceso. El trabajo está organizado en tres partes. En la primera, se aborda el proyecto de investigación y la estructura metodológica que se adoptó para realizar la indagación. En la segunda, se describe el recorrido que el equipo de investigación realizó a lo largo del proceso. Finalmente, se muestra cómo el proceso de investigación mediado por tecnologías de comunicación permitió descubrir formatos novedosos de escritura en colaboración.

Abstract

Research is a process that highlights the substantive aspects related to the reconstructed logics of inquiry models, as well as the procedures involved in the way in which researchers make decisions and build their arguments. The purpose of this article is to make explicit the “logic in use” built by a group of researchers at the launch of an investigation that involved different subjects in innovative frameworks. The project involved the use of collaborative environments such as those of social networks. Technological mediation was not only an object of study, but also the very way in which empirical evidence was constructed throughout the research process. This paper is organized in three parts. In the first one, we introduce the research project and its methodological structure. The second describes the researchers’ journey throughout the process. Finally, we show how the research process mediated by communication technologies allowed for the emergence of new collaborative writing formats.

Palabras claves

*Historia natural de la investigación
escritura en colaboración
formación de investigadores
tecnología educativa*

Keywords

*Research natural history
collaborative writing
research training
educational technology*

Introducción

Como práctica social, la investigación es un proceso que supone una forma particular de construir conocimiento a partir de la contrastación entre un cuerpo de evidencia empírica y un cuerpo teórico, siguiendo un procedimiento metodológico que orienta, guía, facilita este proceso (Sautu, 1997). Este camino será diverso de acuerdo al modo de hacer ciencia de lo social que requiera el objeto y el problema de investigación. En este sentido, hablamos de abordajes cualitativos o de generación conceptual, cuantitativos o verificativos y abordajes participativos comúnmente denominados “investigación acción participativa” (Sirvent, 2005).

Ahora bien, afirmar que la investigación es un proceso, pone de relieve no sólo aquellos aspectos sustantivos que refieren a las lógicas reconstruidas propias de los modelos idealizados presentes en los textos de metodología, sino también, obliga a mostrar los procedimientos que dan cuenta de los modos en que el investigador toma decisiones a lo largo del proceso investigativo y que muestra “el otro lado” de la investigación¹.

En este proceso, se pone en juego el “oficio del investigador” (Gibaja, 1987). Develar ese “oficio”, exponer las decisiones que dan cuenta de la calidad de su juicio, el modo en que enfrenta los problemas referidos a la confiabilidad y la intersubjetividad en el proceso de dar respuesta al problema original, es el objetivo de la historia natural de la investigación (Sarlé, 2003). En la historia natural, se torna evidente la “lógica en uso”, el estilo cognoscitivo del investigador (Gibaja, 1988, pág. 91). Explicitar la “lógica en uso” posibilita avanzar en la elaboración de aquellos procedimientos que mejor permiten estudiar al hecho social, especialmente cuando el proceso involucra diferentes sujetos en marcos innovadores. Este es el objetivo de este artículo, mostrar cómo un grupo de investigadores, de diferente formación, se adentraron en el desafío de comprender el modo en que profesores y directivos de escuelas medias organizaban y redefinían sus prácticas cotidianas frente al inicio del Programa Conectar Igualdad en sus instituciones. El proyecto involucró el uso de redes sociales como entorno para el intercambio. La mediación tecnológica fue no solo objeto de estudio sino también el modo en que los investigadores fueron construyendo la evidencia empírica a lo largo del proceso.

El trabajo está organizado en tres partes. En la primera, presentamos el proyecto de investigación y la estructura metodológica que se adoptó para realizar la indagación. En la segunda, se describe a modo de historia natural, el recorrido que el equipo de investigación realizó a lo largo del proceso. Finalmente, trataremos de mostrar el modo en que el proceso de investigación mediado por tecnologías de comunicación permitió descubrir formatos novedosos de escritura en colaboración y abona a la investigación didáctica.

El proyecto y sus construcciones

Durante los años 2010-2011, el Programa Nacional Conectar Igualdad distribuyó cerca de un millón ochocientos mil computadoras a estudiantes y docentes de escuelas secundarias oficiales del país. El acceso a tecnología por parte de todos los docentes y alumnos de la escuela secundaria generó una coyuntura histórica para la profundización de oportunidades sociales, culturales y educativas. El desafío para el sistema educativo resulta enorme y complejo. La alta disposición tecnológica configura un escenario distinto que requiere revisar y expandir los marcos interpretativos sobre la enseñanza como objeto. En este sentido, pareciera ser necesario identificar buenas prácticas que iluminen al conjunto del sistema y orienten los procesos iniciados por los docentes en su afán por incluir las netbooks en su práctica cotidiana.

1. Para algunos investigadores, investigar supone dos caras (Galindo, 2009). La cara que refiere a la construcción de conocimiento sobre el objeto de estudio y la cara que refiere a la mirada reflexiva que el investigador realiza sobre el proceso de construcción y que es la que da cuenta de sus decisiones. Por nuestra parte, parafraseando a “Alicia a través del espejo”, diríamos que una misma realidad adquiere significaciones diferentes desde el interjuego entre el sujeto y el objeto de investigación. Un diálogo que se inicia en el mismo momento en que comienza el proceso investigativo y que nos permite “penetrar en la casa del espejo” (Carrol, 2002, pág. 5).

Desde el Programa Nacional, se acompañó la entrega de las netbook con espacios de capacitación, encuentros entre profesores, seguimiento de proyectos, entre otras acciones de evaluación. Así mismo, diversas universidades y grupos fueron convocados para analizar su implementación. Uno de esos grupos fue **Trama** conformado por investigadores formados residentes en Buenos Aires y México, investigadores en formación convocados por el equipo original y por el Programa que gestiona la distribución de las netbooks en el marco del área de Evaluación y Seguimiento.

El proyecto de investigación se propuso identificar y estudiar las prácticas de enseñanza innovadoras que tenían lugar en el primer año de implementación masiva de Conectar Igualdad tratando de comprender tanto los aspectos institucionales como didácticos. La innovación se pensó desde la perspectiva de la enseñanza y no de la mera inclusión de la netbook o el uso de algún aplicativo. Es decir se buscaron y estudiaron prácticas que fueran enriquecidas o potenciadas por la inclusión de las netbooks a partir del trabajo con diferentes aplicativos o del acceso a Internet. A partir de la identificación, el reconocimiento y análisis de los aspectos destacados en las prácticas, se proponía avanzar en la construcción de experiencias ejemplares de diversas materias que fueran un aporte para la enseñanza de las diferentes áreas. Se esperaba que estas creaciones ejemplares facilitaran la constitución de una trama de sentido que contribuyera a la consolidación de prácticas genuinas y potentes a partir de la “nueva ecología tecnológica”² que crea la implementación del Programa Nacional.

El encuadre metodológico propuso un abordaje interpretativo de las buenas prácticas del modelo 1 a 1 y dio lugar a la construcción de treinta y dos relatos didácticos a partir de las voces de los docentes (Latorre y otras, 2012). El análisis de estos relatos permitió la construcción de dimensiones analíticas generales y particulares por campos y propias del modelo 1 a 1. Las visiones de los directores de las escuelas estudiadas dieron lugar al desarrollo de aportes para el estudio de las cuestiones institucionales que enmarcan y sostienen dichas prácticas.

En tanto matriz investigativa, el Proyecto abreva en las fuentes de la didáctica crítica interpretativa y busca proponer una construcción de carácter colectivo. Para hacerlo tomó en consideración conceptos claves de sentido teórico, metodológico y epistemológico entre los que se encuentran:

- » El reconocimiento de las buenas prácticas de la enseñanza como punto de partida para la construcción de una agenda de nuevo tipo, en este caso para la implementación del modelo 1 a 1 en la escuela secundaria.
- » La narrativa, con su potencia transformadora y moral, como modo de construcción del conocimiento didáctico desde la perspectiva de los propios actores de las prácticas educativas.
- » La externalización, en la relevancia que reviste el hacer público el proceso de significación de los hechos cotidianos para su análisis a partir de criterios que se someten al escrutinio de otros.
- » La inteligencia colectiva, en tanto búsqueda política que transparenta procesos llevados a cabo por el conjunto de actores articulados en torno de finalidades que promueven una educación rica y plena de oportunidades.

El estudio se realizó entre los meses de agosto y diciembre del año 2011. En ese tiempo se relevaron 20 escuelas en las cuales se entrevistaron 21 directivos y 38 docentes. Las escuelas fueron seleccionadas por el Programa Conectar Igualdad. Dentro del Programa, el equipo de investigación contaba con dos referentes quienes realizaban los contactos iniciales con los directivos y articulaban los aspectos prácticos para la realización de las visitas (permisos, solicitud de viáticos y viajes, autorización para la consulta de la Base de Datos general del Programa).

2. Siguiendo la concepción de tecnología que desde la construcción conceptual de la investigación acompaña todo el proceso interpretativo de la misma (Cole y Engestrom, 2001 y Vygostsky, 1972), pensar en una “nueva ecología tecnológica” implica reconocer la emergente aparición de relaciones sociales, simbólicas y materiales complejas, a través de nuevos escenarios de interacción y construcción de sentido (Jenkins, 2006) mediados por los desarrollos tecnológicos de las últimas décadas. Pensamos en términos de ecología para resaltar el carácter dinámico y complejo de este fenómeno social, cultural y político.

3. En investigación existen tres razones por las cuales se utilizan metáforas a la hora de presentar los resultados. En primer lugar, las metáforas son vívidas, de manera que presentan información de una forma particularmente concreta y ayudan a clarificar el significado de situaciones complejas. En segundo lugar, expresan lo inexpresable, es decir, contienen ideas que no pueden ser dichas en forma literal. Y por último, son informacionalmente compactas y aumentan la eficiencia comunicacional del concepto presentado (Sarlé, 2009). Cuando estudiamos situaciones de clase o escuelas, las metáforas resultan útiles dado que ayudan “a comprender el clima, la diversidad de circunstancias o las formas de interacción que típicamente se encuentran en las aulas y que afectan la instrucción” (Gibaja, 1993, pág. 25).

El análisis de los resultados se realizó en tres niveles. En algunos casos se construyeron metáforas³ y en otros se utilizaron categorías más cercanas a la empiria. Se buscaba que los resultados fueran potentes para iluminar futuras prácticas.

Con respecto a los niveles de análisis, el primer nivel, de abordaje conceptual, dio cuenta de nuevos ámbitos en los que se configuran las prácticas de la enseñanza a partir del acceso masivo a la tecnología. Estos ámbitos tienen componentes epistemológicos, sociales, psicológicos y pedagógicos. Desde una perspectiva de la relación de las tecnologías y sus huellas en el conocimiento se resalta una doble visión de la mediación tecnológica en el salón de clases. Mediación que recupera la actividad individual y social, transforma al medio y nos transforma a partir de herramientas culturales que permiten el desarrollo de funciones superiores en los docentes y estudiantes (Vygotsky, 1972). Las tecnologías como artefactos culturales se asumen como materiales simbólicos que regulan la interacción con el ambiente y con uno mismo (Cole, M. y Engestrom, Y., 2001). Cuando analizamos la introducción masiva de netbooks en el sistema educativo desde esta perspectiva recuperamos su función cultural y relacional, en lugar de reducir las a meros instrumentos técnico-funcionales.

El segundo nivel, la dimensión institucional se propuso mirar la escuela y el impacto del Programa en términos de los cambios que podían observarse en torno a la cultura escolar. La inclusión digital que genera la presencia masiva de netbooks crea transformaciones sustantivas a nivel escolar especialmente en lo que refiere a un cambio de sentido en torno a la profesionalización del trabajo docente, la construcción de espacios colegiados de reflexión sobre la práctica educativa, el tipo de vínculos significativos entre la escuela y la comunidad, la particularidad que asume el liderazgo y la visión del director para promover comunidades de aprendizaje. En esta nueva construcción de sentidos, se identificaron tres grandes modos en que, desde la mirada del director, la institución va configurándose en este cambio: (a) Las condiciones de sentido: redescubrir la escuela; (b) Las condiciones de innovación: el protagonismo de los docentes y, (c) Las condiciones de crecimiento institucional: el liderazgo del director.

El tercer nivel corresponde al abordaje didáctico. Las escenas de cambio y de condiciones de posibilidad analizadas en el nivel institucional, conformaron el contexto en el que se situaron las estrategias que los docentes llevaban a cabo a partir de la introducción de las netbooks. Estas estrategias pretendían de alguna manera dar cuenta de la ejemplaridad de ciertas prácticas, de su potencial iluminador para revitalizar los procesos de enseñanza y constituirse en experiencias que inspiraran nuevas experiencias. La trama didáctica entrecruzó (a) las preocupaciones desde una mirada general sobre la enseñanza y sus implicancias disciplinares y, (b) las prácticas que heredan maneras de pensar las tecnologías en la enseñanza y la recrean a partir de su inclusión.

En este sentido, la trama didáctica dio cuenta de: (a) la mirada disciplinar, es decir qué ocurría con la construcción del conocimiento en cada área disciplinar frente a la presencia de las netbooks en la escena escolar; (b) las estrategias didácticas, que se reconstruyeron de las prácticas docentes y conceptualizaron para dar un marco nuevo para la acción; (c) las maneras en que estas estrategias inscriben modos novedosos de diseñar la actividad para el alumno y revitalizar los procesos cognitivos que se potencian y, (d) las recurrencias para pensar las prácticas más allá de las especificidades y particularidades de cada campo disciplinar y que cobran fuerza para la proyección de nuevas experiencias educativas con las netbooks.

La construcción conceptual en este nivel - como aporte original que puede configurar las bases para una incipiente didáctica del modelo 1 a 1 - permitió reconocer **estrategias** y **perspectivas** que configuran modos originales de tratar el conocimiento en la escuela. Las estrategias se describieron como espiraladas o difusivas. Por su parte, las perspectivas se identificaron como polifónicas o expresivas.

- » Las estrategias espiraladas, como concreción del ideal bruneriano (Bruner, 1988), reconocen recorridos que vuelven sobre sí de manera diferente y permiten revisar y reconstruir representaciones y conceptos. Estas estrategias se caracterizan por su recursividad y buscan profundidad en el tratamiento de los contenidos. El modelo 1 a 1, en tanto habilita el desarrollo de registros personales y compartidos y de tramas hipertextuales, favorece el desarrollo de estas estrategias.
- » Las estrategias difusivas abren múltiples posibilidades en el tratamiento de contenidos. Apoyadas en el acceso a Internet ganan en relevancia a partir del establecimiento de relaciones, temas y problemas de la sociedad y la cultura.
- » Las perspectivas polifónicas despliegan lo coral e incorporan voces diversas al trabajo pedagógico: de expertos, de divulgadores, de artesanos, de sujetos de otras culturas. El modelo 1 a 1 habilita la entrada en el aula de muchos “otros” que, con sus voces, permiten configurar abordajes complejos.
- » Las perspectivas expresivas son sostenidas por el modelo cuando permiten desplegar múltiples modos de representación que dan lugar a nuevas estéticas comunicacionales.

A continuación, trataremos de describir los aspectos metodológicos y el proceso que el grupo siguió a lo largo del proyecto de investigación.

La historia natural como “artesanía intelectual”

Como práctica investigativa, el Proyecto se organizó en tres momentos⁴. El primero centrado en la construcción de la evidencia empírica a partir de procedimientos de análisis colaborativo de los datos y construcción narrativa de las prácticas. El segundo supuso el análisis interpretativo del material empírico para la construcción de dimensiones didácticas e institucionales. El tercero buscó consolidar estas dimensiones a través de la discusión pública de los relatos. Presentaremos las etapas metodológicas del Proyecto tratando de traslucir el modo en que se construyeron los datos y las categorías conceptuales. La densidad de este punto responde a dos razones.

En primer lugar, los procedimientos metodológicos para la obtención y el análisis de la información empírica resultan novedosos para la investigación didáctica al combinar instancias presenciales y virtuales. En estas instancias participaron tanto el grupo de investigación como los directivos y docentes de las escuelas que formaban parte del relevamiento inicial, quienes participaban de las idas y vueltas que llevó la construcción de los relatos –materia prima para el análisis. Esta diversificación de roles y funciones buscó facilitar los procesos de discusión con altos grados de focalización sobre los datos y a la vez, sostener una vigilancia epistemológica constante de las categorías que se iban perfilando.

Conjugar la participación y colaboración de estos sujetos en una construcción colectiva demandó la implementación de estrategias variadas para el intercambio y la socialización de los datos y los resultados. Dadas las características del proyecto, la inclusión de diferentes medios tecnológicos (email, redes sociales, encuentros virtuales) durante la construcción de la evidencia empírica permitió identificar y desplegar actividades cognitivas nuevas alternando modos de comunicación sincrónica y asincrónica (Litwin, 2005, 2008). Los medios asincrónicos (email, Facebook) ofrecieron la posibilidad de tiempos flexibles y elásticos para la discusión de los materiales y producciones que se iban sumando. El diálogo espontáneo –casi flash- que suponían las redes sociales ponían en evidencia el pensamiento de los participantes, sus emociones y sentimientos, las dudas y certezas que provocaba la inmersión en terreno y otorgaba una nota de color que obligaba a volver desde diferentes lugares a los planteos iniciales. A lo largo

4. El desarrollo de cada una de estas etapas no fue lineal, sino que bajo la metáfora de una *trama*, asumió el formato de la construcción de un tejido. Desde esta metáfora, el Proyecto se tejió cruzando dos grupos de hilos denominados *urdimbre* y *trama* respectivamente. Urdimbre y Trama se entrecruzaron a fin de consolidar un producto en común. En nuestro caso, la “urdimbre” se ofreció como soporte básico desde la cual los diferentes participantes, a modo de hilos de la trama, entretejió sus voces. De este modo, investigadores formados y en formación, docentes y directores de escuelas medias, personas interesadas por la inclusión genuina de las TIC en el aula, tecnólogos y políticos dialogaron y reflexionaron sobre las posibilidades y problemas didácticos que conlleva el modelo 1 a 1.

del proceso, la superposición de imágenes, relatos, experiencias revelaban la necesidad de entrar en diálogo por medios sincrónicos (encuentros presenciales, conferencias online) que permitieran comprender desde otro lugar, lo que la palabra escrita o la imagen visual no alcanzaba a develar. En este sentido, la palabra escrita y la palabra oral se fueron entrelazando en el análisis.

En segundo lugar, como equipo de investigadores, nos interesaba explicitar la experiencia vivida a lo largo del proceso, describir la “artesanía intelectual” que guió y puso a prueba nuestro pensamiento como investigadores y trabajadores intelectuales (Wright Mills, 1961). Como estudio interpretativo, la descripción exhaustiva del proceso y los modos en que se tomaron las decisiones colectivas resulta entonces, un instrumento de validación de la argumentación construida. De este modo, se “saca a la luz” las decisiones tomadas y el recorrido que permite relacionar unas categorías con otras y construir el denso tejido de vinculaciones que constituye la argumentación conceptual (Sarlé, 2003). Esta suerte de “biografía de investigación” (Galindo, 2009) es una narración de las cosas que se van aprendiendo consciente e inconscientemente a lo largo del proceso investigativo.

En nuestro caso, los datos para identificar este proceso provienen del *corpus de notas de campo* del equipo investigador, sistematizado a partir de los diversos modos de comunicación establecidos a lo largo de todo el proyecto. Esta descripción se constituye en una “fuente adicional de pruebas” a la hora de demostrar la perspectiva interpretativa y la densidad expresiva de los conceptos.

A continuación presentaremos tres momentos de construcción del proceso investigativo.

1º momento. La conformación del Equipo

Esta primera etapa corresponde a la definición del diseño metodológico, el establecimiento de los primeros acuerdos al interior del grupo de investigación y con los participantes del proyecto (organismos oficiales, escuelas, directores, profesores...) y el trabajo de campo.

La conformación del Equipo tuvo una duración de dos meses (agosto y septiembre, 2011) e incluyó dos tipos de acciones:

- a) La constitución del equipo y el trabajo de Campo en las escuelas.
- b) La construcción de una red con los participantes a fin de producir relatos validados.

a) La constitución del equipo y el trabajo de campo en las escuelas

Tal como señalamos, del Equipo participaron dos investigadores sénior, tres investigadores en formación, un asesor metodológico y un coordinador general. Durante las primeras semanas, los encuentros fueron presenciales y a través de video conferencia en la sede de Conectar Igualdad⁵. Paralelamente se abrió un grupo en la red social virtual Facebook⁶. A partir del inicio del trabajo de campo, los encuentros se sostuvieron en forma asincrónica.

Por ser una investigación interpretativa de las buenas prácticas del modelo 1 a 1 resultaba prioritaria la selección de las escuelas participantes. Se definió como criterio de selección de las mismas, aquellas que habían sido incorporadas al Programa en sus primeras fases y que tenían condiciones de conectividad adecuadas. Se establecieron vínculos y acuerdos con los referentes locales y se accedió a la información de la escuela (formularios de relevamiento inicial). Al mismo tiempo se elaboraron los primeros

5. La investigación se desarrolló en el marco del área de Evaluación del Programa Conectar Igualdad, sección en la que se constituía el Proyecto

6. La apertura de un grupo en una red social buscaba explorar un modo de comunicación e intercambio dinámico entre el grupo de investigación y al mismo tiempo, analizar la pertinencia de su inclusión en el tercer momento del Proyecto.

instrumentos de registro (entrevista al director y a los profesores). En cada escuela, a partir de la entrevista al director, se observaron prácticas de docentes destacados y se entrevistó a dichos docentes.

Los datos obtenidos en la observación y la entrevista con el docente constituyeron la matriz sobre la cual se construyeron los “relatos” para el análisis didáctico (2º etapa). Estos relatos –escritos por un miembro del equipo Trama – eran validados por el docente quien podía modificar, completar, aclarar lo dicho. El envío y la devolución del relato se realizaban vía email. Los datos obtenidos en las entrevistas con los directores fueron los insumos para el análisis institucional.

El trabajo del equipo de investigación siguió la siguiente secuencia:

i. Organización y visita a escuela:

- » Primeros contactos con la escuela desde el Programa Central.
- » Visita a la escuela por no menos de dos miembros del equipo.
- » Aplicación de Instrumentos (entrevista a director, docente y observación).
- » Establecimiento de acuerdos para la elaboración del relato y su validación.

ii. Sistematización de la entrevista al Director:

- » Agradecimiento al director vía mail enviado por uno de los investigadores que hizo la entrevista.
- » Entrega de copia de audio de entrevista para su archivo y desgrabación.
- » Validación de la desgrabación por quien realizó la entrevista. A partir de este momento quedaba habilitada para análisis.

iii. Sistematización y construcción de los relatos:

- » Agradecimiento al docente vía mail enviado por uno de los investigadores que hizo la entrevista.
- » Entrega de copia de audio de entrevista y/o clase para organizar el archivo.
- » Construcción del relato (tiempo estimado una semana).
- » Envío al docente vía mail para su validación/ampliación.
- » Re-entrevista al docente de ser necesario, ya sea por su pedido o por criterio del investigador.
- » Entrega de la versión final del relato para su archivo. A partir de esta entrega, el relato quedaba habilitado para su publicación y análisis.

El caudal de información comenzó a crecer en dos puntas. Por un lado, los datos relevados en cada escuela de cara a los instrumentos elaborados. Por otro, los comentarios que el equipo iba construyendo a través de la participación en la red social Facebook (FB). La participación en las redes sociales y los comentarios que allí se vertieron junto con los emails de este período constituyeron las notas de campo de esta etapa.

Estos datos fueron sistematizados y analizados por el Equipo a fin de sostener una meta-lectura de los procesos propios de la investigación. Tal como señalaba un miembro del equipo luego de una de las visitas y ante el “aluvión” de impresiones: “*Investigar es una construcción compleja y puede quedar todo enredado... con nosotras adentro sino nos damos un tiempo y un espacio...*” (MM. 17/8/2011). En la discusión pública por FB se articulaban:

- » Comentarios relativos al impacto emocional vivido por los investigadores en las visitas a las escuelas.
- » Discusión sobre los instrumentos (entrevistas, observaciones, imágenes).
- » Comentarios sobre literatura técnica que suscitaban los datos.

- » Comentarios teóricos de los diferentes miembros vinculando los datos con experiencias, producciones propias o lecturas previas.
- » Discusiones sobre temas de privacidad y ética de los sujetos que participan.
- » Comentarios sobre las primeras categorías de análisis.

A partir de las impresiones en las escuelas, apareció una primera marca en la construcción del Proyecto. En el diálogo con directivos y docentes se ponía en evidencia nuevas materias, nuevos desafíos, nuevos contenidos... una nueva mirada sobre la necesidad de atender la tecnología como expresión cultural de los jóvenes. La incorporación masiva de las netbooks, más allá de las dificultades técnicas propias de la administración y puesta en marcha, redescubrían el espacio de los adolescentes. Se visualizaba en algunos relatos una oportunidad para innovar y una potente posibilidad para que los jóvenes “tuvieran la palabra” a través de producciones en formatos que les eran familiares.

b) La construcción de una red con los participantes a fin de producir relatos validados

La visita a la escuela finalizaba con la solicitud del email de directivos y docentes a fin de iniciar el intercambio para la construcción del relato y su inclusión en la faz pública.

En el marco del proyecto, llamamos **relato** a una narración, una “descripción” en primera persona sobre una clase en particular. Como testimonio del hacer cotidiano sitúa al docente como protagonistas de un recorrido y de una situación particular y posibilita contar lo que sucede en un determinado momento de ese trayecto. De esta manera, permite describir e incorporar la propia mirada, la propia valoración y los sentimientos que generan las personas, hechos y sucesos que se están narrando. De alguna manera es una forma de iluminar la propia experiencia docente.

Elegimos confeccionar relatos a partir de las entrevistas y observaciones dado que son una manera de transmitir y compartir experiencias pedagógicas. Por su estilo coloquial, son un instrumento para el encuentro, el crecimiento y el trabajo compartido. Por otra parte, dado que los relatos estaban pensados para “publicarse”, darse a conocer, ser compartidos en el diálogo con otros, el formato facilitaba la reformulación, la ampliación, la transformación; permitía pensar y recrear las prácticas profesionales. En este sentido, se esperaba que otros lectores pudieran apropiarse de lo relatado de un modo personal, incorporar también su propia mirada y crear una nueva experiencia.

La sistematización de los registros, los procesos de intercambio con los docentes entrevistados, la construcción de los relatos demandó entre dos y tres semanas por escuela participante. Tal como señalamos, este afinamiento del dato era realizado por el equipo responsable de la visita y socializado al resto de los miembros una vez completado el proceso. En los relatos construidos la voz de los docentes porta marcas biográficas enlazadas con sus posiciones políticas y epistemológicas, como podemos analizar en este ejemplo:

Mi relación con la tecnología es autodidacta. En la década de 1990 trabajaba como docente y periodista, escribía en la *Lettera 32* que me había regalado mi padre en primer año, y como periodista me di cuenta que necesitaba una computadora. Y entonces empecé a pedir prestada la computadora en un colegio donde trabajaba para poder aprender. Después, entre dos amigas le pagábamos a una profesora de computación para que nos enseñara en el colegio. Eso fue hasta que me pude comprar mi primera computadora con un dinero que me dejó mi nona que cosía muy bien y que cuando murió, así como ella se había venido de Italia con la Singer, me dio un dinero con el que me compré mi primer televisor y equipo de audio propios, y mi primer PC en el año 1992, y de ahí, ya no paré. Era importante equiparme porque me dedicaba a dar clases pero también al cine, al periodismo, trabajaba,

estudiaba y para colmo vivía sola y tenía que optimizar el tiempo. Para mí no poder leer el diario durante dos días es un horror. Hoy ya no lo compro, lo leo digital. Lo que trato de hacer con la tecnología es superar dificultades de formación, porque vengo de una experiencia y de una historia libresca. Trabajé en periodismo, escribí una novela, leí mucha literatura. Vengo de las letras, del mundo de la escritura. Por un lado está la cultura libresca y por otro la experiencia de trabajo en la enseñanza, y siempre vi un desfase enorme entre mi cultura libresca y el aula. Era muy poco lo que podía utilizar de esa cultura libresca para poder trabajar en clase. En este sentido Conectar Igualdad es un incentivo, porque la incursión de la tecnología en el ámbito escolar es fundamental. Para que la escuela deje de ser solamente ese organismo que pasa la tradición de generación en generación. Si entro al aula no es para hablar de Sarmiento. Como sé sobre Sarmiento puedo insertar algunas imágenes, puedo traer algún texto, puedo dialectizar alguna opinión de Sarmiento. Eso es enseñar. Entonces, no es enseñar la tradición, es enseñar la tradición desde lo que tiene o no sentido ahora, para los que estamos ahora acá como Sarmiento estuvo allá lejos y hace tiempo, nuestro ahora, el de los alumnos, el de los padres. La pregunta es para qué necesitamos la escuela hoy. Tengo esta postura y la verdad es que mis ideas funcionan en mi trabajo con los alumnos. Y con esto no quisiera que me malinterpreten y piensen que a los alumnos les doy sólo letras de canciones. Mis alumnos recuerdan Beckett, y cuando piensan en el surrealismo o en el expresionismo, lo pueden visualizar en *The Wall* o en la última de Batman.

Este segmento del relato fue reconstruido a partir de los dichos del profesora en la entrevista, revisado por ella lo que supuso modificaciones y expansiones. Esa versión configura la versión final publicada. Esta instancia de validación abrevia en las búsquedas metodológicas de la didáctica crítica interpretativa tal como plantea Litwin (1997) cuando afirma:

“...sólo cuando éstas [las configuraciones didácticas] fueron reconocidas y aceptadas por los docentes pasaron a integrar el cuerpo de nuestros resultados” (Litwin, 1997, pág. 73).

La relación investigación-docente se interpela en su carácter a partir de la construcción en colaboración de un objeto de conocimiento donde prima el criterio del docente a la hora de consolidar la versión final. Una expresión particular de esta situación, que exige seguir problematizando el abordaje, lo configura la posición de un docente que acepta la versión del investigador sin realizar intervenciones:

...estoy muy feliz de leer lo que me mandaste. Por mí no lo modifiques ya que las cosas se dieron así. Te agradezco en nombre de la escuela y de todos mis colegas que difundas nuestro trabajo en conjunto.

Desde el Proyecto, el **relato** también era un primer instrumento interpretativo de “buenas prácticas” dado que no surgía de lo elaborado por un solo docente sino por el equipo en su conjunto. Es decir, en este primer momento se conjugaba tanto la mirada de los docentes como la mirada de los investigadores responsables del ensamblado. El equipo era responsable de la textura del relato final construido y el docente de “validar” la transcripción y re-interpretación de su voz. El intercambio entre el equipo y el docente, daba consistencia al escrito de modo tal que realmente pusiera de manifiesto la experiencia compartida.

Una segunda línea para problematizar los desafíos y las oportunidades que generan los abordajes metodológicos de investigación mediados por la tecnología es aquella vinculada con la noción de *autoría*. En nuestro caso, avanzamos en la construcción colaborativa de relatos, recuperando la voz de los docente y haciendo primar la validación

de los protagonistas como criterio para su difusión y análisis. Podemos preguntarnos quiénes son los autores de estos relatos y qué significación adquiere la noción de autoría en este proceso de construcción de conocimiento pedagógico. En el contexto de nuestra investigación, ¿es posible pensar a los docentes como co-autores del relato pedagógico de sus prácticas? Ciertamente los relatos publicados llevan el nombre del docente y la referencia a la institución a la que pertenece. No son relatos anónimos, sino todo lo contrario, con relatos que pretenden recuperar la voz de docentes que construyen prácticas y las reconstruyen en diálogo con otros. Pero, ¿alcanza esto para pensarlos como autores y que valor tendría hacerlo?

Una de las marcas más notables de la intersección de tecnología y cultura ha sido la transformación en la noción de “autor” (Deibert, 1997; Burbules y Callister, 2001): ¿quién es el autor de un texto producido colectivamente y publicado en Wikipedia? ¿Cómo se reconoce la autoría de producciones que devienen del proceso de intercambio en un blog o en documentos compartidos en la nube? ¿Cuáles son las marcas que permiten pensar en la noción de autores colectivos y cuál su valor para la construcción de conocimiento en diferentes campos del saber?

Si la noción de autor remite a la idea de “autoridad”, cabe preguntarnos por la oportunidad que abren estas nuevas formas de abordaje metodológico para pensar en una *autoridad distribuida*, en donde los investigadores no se deslindan de la responsabilidad que les compete, pero comparten la “voz autorizada” con diferentes actores pedagógicos en el proceso de significación de sus prácticas y de construcción de conocimiento didáctico.

2ª momento: los procesos de análisis como construcción colectiva

La segunda etapa estuvo centrada en el análisis interpretativo del material empírico para la construcción de dimensiones didácticas e institucionales. Para ello, el equipo se reorganizó en tres grupos. El primero (a) responsable de construir el análisis institucional; el segundo (b) asumió el análisis didáctico y tecnológico; y el tercero (c) se ocupó de sistematizar los relatos y las fuentes para nutrir los análisis y enriquecer la mirada.

Siguiendo los procedimientos de la lógica intensiva o de generación conceptual, se comenzó con “*un proceso de compaginar datos, de hacer obvio lo invisible, de reconocer lo importante a partir de lo insignificante, de vincular hechos al parecer no relacionados lógicamente, de encajar unas teorías con otras y de atribuirles consecuencias a los antecedentes... un proceso de conjetura, de corrección y modificación, de sugerencia y defensa; un proceso creativo de organizar los datos de manera que el esquema analítico parezca obvio...*” (Morse, J. y Bottorff, J., 2003, pág. 32).

Cada grupo elaboró una primera categorización del material y lo sometió a la discusión al resto del grupo. Las primeras categorías analíticas tomaron el “lenguaje” de los actores a modos de “códigos vivos” (Strauss, A. y Corbin, J., 1990).

En este proceso, el análisis de la trama didáctica requería que los relatos validados fueran analizados conjuntamente con el resto de la información (entrevistas, observaciones, fotos y videos). Para ello, se propuso el siguiente procedimiento para facilitar la conceptualización:

- » Lectura del relato validado e incluir impresiones personales que dieran cuenta de la visión del entrevistador. A partir de esta lectura, identificar un “título de fantasía” para cada relato.

- » Relectura del relato a partir de las impresiones. Colocar un segundo título que remitiere a alguna categoría teórica o aspecto teórico (cognitivo, didáctico, tecnológico) que se presentara como de mayor relevancia.
- » Identificar 3 y 5 palabras claves simples, conceptos o ideas a los que el relato aludiera.
- » Extraer frases o párrafos representativos. Escribir de media carilla a una carilla, un análisis descriptivo de lo que sucedía allí, recuperando las ideas centrales señaladas.

A partir de la integración de miradas, los conceptos generados con los primeros datos fueron contrastados con los datos siguientes y corregidos sobre la base de la nueva evidencia. El proceso empleado durante toda la segunda etapa podría sistematizarse en los siguientes ítems:

- » Elaboración del primer nivel de análisis de la trama institucional y didáctica.
- » Puesta en común a fin de ampliar la categorización con relatos, testimonios, registros y análisis.
- » Intercambio de materiales vía email; re-elaboración del análisis.
- » Ampliación del terreno, incluyendo la construcción y validación de relatos.

Como surge de lo expuesto, el método de análisis suponía encarar un proceso continuo de crecimiento en el que se entrelazaban diferente tipo de operaciones (obtención de datos, codificación, análisis e interpretación de la información).

En esta etapa, los comentarios e impresiones volcadas en el espacio virtual fueron decayendo para dar lugar a la producción del escrito interpretativo de lo realizado en los dos primeros meses de trabajo. En las reuniones en las que se ponían en común los diferentes avances, comenzaron a cobrar fuerza ciertas impresiones que volvían a tomar fuerza como hitos del proceso. Entre ellas señalamos:

- » La ampliación de oportunidades en términos de equidad que generó la inclusión de las netbooks
- » El modo en que los estudiantes usaban las netbooks y la vinculación que esto tenía con sus intereses personales, en primer lugar y con lo que los profesores decían, en segundo lugar.
- » La novedad que provocaba en el vínculo docente-alumno el reconocimiento del profesor sobre aquello que no sabe y necesita aprender. En este sentido, los docentes comenzaban también a visualizar la idea de que sus alumnos aprendían nuevos usos “educativos” de las netbooks (para estudiar, investigar, etc.) solo a partir de sus intervenciones y propuestas.
- » El lugar del directivo motorizando e involucrado en el proceso.
- » Algunas transformaciones en los tiempos, espacios y roles (recreos, patios, preceptores, etc.) que daban cuenta de incipientes cambios en la vida escolar.
- » Las iniciativas que abrían las netbooks a la comunidad a partir de llegar a los hogares y ser utilizadas por padres y hermanos.

El producto final de esta etapa dio origen al primer informe de avance realizado por el grupo que se entregó el 31 de octubre.

3ª Momento: la divulgación de los relatos

La tercera etapa – que ocupó los meses de noviembre y diciembre – buscó consolidar las primeras categorías conceptuales a través de la discusión de los relatos y sus análisis. Al interior del equipo se enriquecieron los relatos y sus análisis que – a modo de capas – comenzaron a diferenciar actividades y estrategias potentes para cada una de las disciplinas puestas en juego.

Este nuevo momento de elaboración no sólo permitió ampliar los contenidos sino también dotarlos de una nueva textura a partir de la inclusión de imágenes (fotos, películas, obras de arte, frases potentes) que actuaban a modo de metáforas o analogías y facilitaban la comprensión de los conceptos desarrollados.

En segundo lugar, se delimitó un espacio de difusión de los relatos y los análisis didácticos en el marco del Escritorio 1 a 1 de Conectar Igualdad. Esta “puesta en marcha” de una faz pública, con la posibilidad de comunicación, intercambio y apertura a otros participantes (usuarios del Escritorio, docentes, público en general) permitía validar los análisis a la vez de nutrirlos de otras miradas favoreciendo el intercambio y enriqueciendo el propio proceso investigativo.

El proceso de investigar y la escritura colectiva

En este último punto, nos interesa relatar el modo en que el proceso de investigación permitió descubrir formatos novedosos de escritura colaborativa mediados por tecnologías de comunicación. Para Doueïhi (2010) la producción colaborativa mediada por las TIC se diferencia de otros modos de escritura, porque permite combinar conocimientos diversos, generar producciones altamente creativas y dar respuestas más originales. Esto se apoya, entre otros, en los conceptos de inteligencia colectiva y cultura participativa (Jenkins, 2006) que tienen como base material, la posibilidad de convergencia mediática, que son la arquitectura de las tecnologías utilizadas.

Para crear la experiencia de la escritura colectiva, el tiempo y el espacio, trabajaron juntos y constituyeron en sí mismo una narrativa, un modo de hacer, pensar y sentir que no solo abordaba lo intelectual propio de la construcción de conocimiento, sino también lo sensorial y emocional (interpelando imágenes, sonidos, sentidos, etc.). Todos estos abordajes configuran y caracterizan la investigación como práctica social. En nuestro caso, la escritura fue colectiva y, en cierta forma, la comprensión y la construcción de sentido también lo fue.

En este marco, desde el comienzo de la investigación y de manera deliberada, se puso en práctica la producción de diversos intercambios y reflexiones en entornos virtuales. Entendemos que hoy existen diferentes entornos que van desde propuestas más estructuradas como los campus virtuales hasta otras sumamente flexibles como los entornos personales de aprendizaje (PLE). En el caso de nuestra investigación, elegimos como entorno central para la ideación colaborativa y el análisis interpretativo el intercambio en las redes sociales, especialmente en Facebook, reconociendo que favorece intercambios que cabalgan entre la guionización estructurada (“qué estás pensando”) y la expresión espontánea de ideas que pueden plasmarse en notas compartidas. La escritura en este tipo de entornos supone desafíos aún no indagados en esta investigación en tanto esta apuesta tuvo en un principio como objetivo sistematizar el caudal de información generada, construir categorías y miradas para el análisis y crear colaborativamente versiones publicables y productos escritos de diversa índole. La dinámica derivó en la preparación para el complejo ejercicio de la escritura colectiva cuya metodología particular de producción y análisis se originaban de manera sincrónica y asincrónica.

Tal como señalamos, como medios de comunicación y creación se utilizaron principalmente un grupo cerrado en la red social Facebook, celulares smartphone, y correo electrónico. La elección de Facebook como espacio para la creación y centralización de registros diversos, (imágenes, enlaces de interés, textos, videos, entre otros) facilitó operaciones como la integración de ideas a través de los comentarios, así como también ayudó a fortalecer la identidad del grupo de investigación, a través de aunar

criterios, miradas y estrategias. Por su parte los celulares permitieron capturar y registrar momentos y escenarios escolares, y ser compartidos y comentados inmediatamente por el resto del equipo, ejemplificando la noción de convergencia tecnológica. De este modo, las tecnologías acercaron nuevos rasgos de producción de los saberes, como lo “*son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad*” (Martín Barbero, J., 2006, pág.33). En las redes sociales, las ideas, palabras y opiniones de cada una de las participantes estaban “a disposición”. Esto permitió además de visibilizar los procesos de construcción, volver continuamente sobre ellos a fin de generar nuevas y más profundas comprensiones para el análisis.

Por otra parte, las tecnologías hicieron difusas las jerarquías tradicionales en la composición del equipo y pusieron a su disposición recursos propios tales como la creación de mensajes, la escritura en los márgenes, la utilización de fotografías, sonidos y palabras, que dialogaban con el texto principal. Se sumaba lo textual, lo paratextual y lo metatextual con el objetivo de reconstruir el dato y enriquecer los registros del campo.

La microescrituras generadas en estos espacios y la dinámica de una escritura espiralada y multimedial (que se enriquece constantemente con cada aporte y es amplificada con lenguajes audiovisuales) fueron un recurso valioso a la hora de la construcción de categorías e invitaron a desarrollar un interesante estilo metafórico como característica principal.

A medida que se desarrolló la fase de análisis e interpretación de los registros, las tecnologías permitieron transparentar los procesos de construcción y enriquecieron los debates.

En este sentido, la escritura como proceso de externalización de categorías, debates, metáforas, permitió visibilizar lo implícito y hacerlo público, negociable y solidario, al mismo tiempo que la participación colectiva en este proceso facilitó la puesta en escena de un “*pensamiento conjuntamente negociado*” (Bruner, J., 1994, pág.43). Cada palabra representó un tejido de lo nuevo y lo viejo, como menciona Bajtin (...) *en el que cada uso novedoso se entreteje con usos anteriores (...) y esto es posible porque (...) la palabra se configura en una interacción dialógica (...)*” (Bajtin, M., 1981, págs. 279-80). A partir de la experiencia realizada podríamos agregar que este dialogo, este tejido se facilita en entornos tecnológicos.

Para cerrar, nos interesaría señalar un último rasgo de este proceso de escritura colectiva y que puede resultar útil para la formación de investigadores.

Dado que el equipo estuvo conformado por investigadores con diferente trayectoria y formación, un rasgo esencial lo constituyó la formación a los integrantes con menor experiencia. De alguna manera los más expertos “*prestaban los ojos*” (Maggio, 2012, pág. 41), las palabras y en esta interacción enseñaron, dieron pistas, orientaron y andamiaron un proceso que fue interesante en tanto también “el préstamo de la mirada” fue colaborativo. Al decir de Burbules este tipo de interacciones no se definía por el hecho de “*dar*” a los sujetos ciertas cosas, “*formarlos*” de determinada manera, o “*llevarlos*” a determinadas conclusiones, sino más bien “*por crear oportunidades y ocasiones en las que ellos, dadas sus preguntas, sus necesidades y sus propósitos, poco a poco (construían) una comprensión más madura de sí mismos, del mundo y de los demás: una comprensión que, por definición, debe ser propia de ellos.*” (Burbules, N.C., 1993, págs. 32-4)

Una vuelta más...

Para muchos investigadores, a “investigar se aprende investigando”. Por esto, nos interesa a modo de cierre, incluir como parte del proceso que intentamos presentar, las fuentes que nutren nuestro interés por traslucir las decisiones que tomamos en el curso de este trabajo.

Este proyecto se enmarca en las búsquedas llevadas adelante por el programa “Una nueva agenda para la Didáctica” creado y dirigido por Edith Litwin en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Esa búsqueda llevó, en la década de 1990, al desarrollo de un abordaje metodológico para la investigación didáctica de raigambre crítico-interpretativa y dio lugar a la construcción de configuraciones (Litwin, 1997). Las mismas tomaban en cuenta los aspectos recurrentes de buenas prácticas de la enseñanza y, en un nuevo plano de análisis reconocía dimensiones teóricas que eran validadas con el docente. Hacia la década de 2000 esta metodología se reconstruyó para enfocarse en el estudio de prácticas de la enseñanza que empezaban a estar atravesadas por tecnologías de la información y la comunicación. En este caso no se trataba de buenas prácticas sino de propuestas incipientes, llevadas a cabo por pocos docentes que reconocían estos desarrollos como propuestas de vanguardia, especialmente en el nivel superior. Al mismo tiempo se agigantó la idea de configuración a la de variaciones en la narración didáctica e incorporando elementos vinculados a lo memorable, como aquello que perdura como huella en el tiempo.

En la actualidad – a partir de las políticas nacionales de entrega de dispositivos en el nivel secundario a una escala masiva – se renueva la exigencia de recrear el abordaje metodológico a los escenarios de alta disposición tecnológica. Los dispositivos ofrecen posibilidades no solamente para la enseñanza sino que permiten construir y participar de entornos de desarrollo profesional. En este caso la búsqueda del Equipo de Investigación se orienta a captar las posibilidades que ofrece el acceso masivo de los docentes para la investigación acerca de las prácticas, en un corte institucional y didáctico. Esta preocupación se sostiene además en una coyuntura particular. El “modelo 1 a 1” se implementa sin referentes teóricos consolidados en términos de una “didáctica 1 a 1”, más allá de los aportes propios de una didáctica general o análisis políticos, económicos culturales, sociales y cognitivos, entre otros, sobre las tecnologías en la contemporaneidad. En este sentido, la exploración de la potencia de las plataformas de colaboración y las redes sociales como ámbito para la construcción de conocimiento especializado se realiza a partir del análisis de lo que ello supone en términos políticos y epistemológicos.

Por una parte, aparecen posibilidades vinculadas a la escritura de un colectivo, a explorar modos de construir autoría en colaboración o autoridad distribuida, como mencionábamos anteriormente. La palabra del investigador y la palabra del docente se plasman en un mismo plano del entorno y abren la posibilidad a negociaciones y diálogo, actualizadas a través de la posibilidad de manifestar mero acuerdo o desacuerdo, comentar, re-escribir o “re-mixar”. Por otra parte, la consolidación del abordaje como parte del proceso investigativo crea una apertura para que el abordaje se expanda a partir de la participación de los docentes en las plataformas y redes por decisión propia y en un proceso de interpretación que puede ir más allá de las propuestas de los investigadores y recrearlas, en una resignificación de su sentido. En este sentido:

- » Los relatos construidos hoy están a disposición de todos los colegas del programa Conectar Igualdad y la comunidad educativa en general.
- » Han constituido la base para que los docentes dieran a conocer sus propuestas en seminarios especializados como ocurrió en el Seminario “Inclusión social y modelo 1 a 1” llevado a cabo por el ConectarLab de Conectar Igualdad en junio de 2012.
- » Ofrecen un modo de reconstruir la experiencia que otros colegas pueden tomar para conocer la propia y ponerla a disposición de comunidades ampliadas. En esta línea el portal Educ.ar abrió recientemente un espacio para la publicación de experiencias por parte de los usuarios.
- » Las plataformas de colaboración y/o las redes sociales pueden configurar el ámbito donde reconocer aspectos recurrentes de esas prácticas reconstruidas en procesos de colaboración con o sin participación de los investigadores que iniciaron o intervinieron en alguna de las etapas del proyecto.

Estas perspectivas, que seguiremos explorando en próximos trabajos, buscan traer a la investigación educativa la posibilidad de captar la fuerza de las redes como ámbito de inteligencia colectiva, pluralidad de voces y negociaciones. Si a partir del acceso los docentes pueden reconocer o diseñar matrices claras que les permitan reconstruir y compartir sus prácticas, darlas a conocer y analizarlas como parte de un colectivo que crea y discute y al hacerlo conceptualiza en una trama política, institucional y pedagógica entonces se generarán múltiples oportunidades para la expansión de cuerpos de saber que hoy resultan escasos a partir de la participación de los actores reales.

Bibliografía

- » Bajtin, M.M. (1981) *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press
- » Britzman, D., (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: University of New York Press
- » Bruner, J.(1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid:Visor
- » Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.
- » Burbules, N. C., (1999). *El diálogo en la enseñanza, teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Burbules, N. y Callister, T (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- » Carrol, L. (2002). *Alicia a través del espejo*. Madrid: Alianza.
- » Cole, M. y Engestrom, Y. (2001). *Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida*. En G. (. Salomon, *Cogniciones distribuidas.Consideraciones psicológicas y educativas* (págs. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- » Conectar Igualdad. (2011). Recuperado el 12 de Marzo de 2012, de Conectar Igualdad: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/sobre-el-programa/que-es-conectar/>
- » Doueihy, M. (2010). *La Gran Conversión Digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- » Deibert, Ronald J. (1997) *Parchment, Printing, and Hypermedia: Communications in World Order Transformation*, New York: Columbia University Press.
- » Di Virgilio, M. et al. (2007). *Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales*. *Rev. argent. sociol.* [online] , 5 (9), 90-110.
- » Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos sobre la enseñanza*. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, Tomo II. Enfoques, teorías y métodos* (págs. 195-301). Barcelona: Morata.
- » Galindo, F. (Septiembre de 2009). *Volviendose investigador en un contexto intercultural: las paradojas de la nueva artesanía intelectual*. Recuperado el 12 de Marzo de 2012, de Trabajo y Sociedad. *Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*: http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/13_GALINDO_Volviendose_Investigador.pdf
- » Gibaja, R. (1988). *Acerca del debate metodológico en la investigación educacional*. En *La educación. Revista interamericana de Desarrollo Educativo*, 36-45.
- » Gibaja, R. (1993). *El tiempo instructivo*. Buenos Aires: Aique.
- » Gibaja, R. (1987). *La investigación en educación. Discusiones y alternativas*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- » Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture, Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press
- » Latorre, M.; Lion, C; Maggio, M.; Masnatta, M.; Penacca, L.; Perosi, M.; Pinto, L. y Sarlé, P. (2012). *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Educ.ar S.E, Ministerio de Educación de la Nación.

- » Lion, C. (2006) *Imaginar con tecnologías*. Buenos Aires: La Crujía.
- » Litwin, E (1997) *Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza en educación superior*. Buenos Aires: Paidós
- » Litwin, E. (2005). *La Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós
- » Maggio, M., (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- » Morse, J. y Bottorff, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- » Martín-Barbero, J. (2006). “La razón técnica desafía a la razón escolar”, en Narodski, M., Ospina, H., Martínez Boom, A. (eds.). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires: Noveduc
- » Sarlé, P. (2009). *Didáctica, investigación y educación infantil*. En M. L. (comp.), *Grandes temas para los más pequeños” Acerca de la complejidad de la Educación en los primeros años de vida”* (págs. 63-70). Buenos Aires: OMEP- Puerto Creativo.
- » Sarlé, P. (2003). *La historia Natural en la investigación cualitativa*. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* , XI (21), 25-30.
- » Sautu, R. (1997). *Acerca de qué es y no es investigación científica en Ciencias Sociales*. En C. y WAINERMAN, SAUTU, R. (1997), “Acerca de qué es y no es investigación científica en Ciencias Sociales”, en WAINELa *Trastienda de la Investigación* (págs. 179-196). Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- » Sirvent, M. (2005). *El proceso de investigar*. Buenos Aires: Opfyl.
- » Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage.
- » Vygotsky, L. (1972). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- » Wrigth Mills, C. (1961). *Sobre la artesanía intelectual*. En C. Wrigth Mills, *La imaginación sociológica* (págs. 206-236). Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Las autoras constituyen el Grupo Trama

Mariana Maggio

Lic. en Ciencias de la Educación, Esp. y Magister en Didáctica de la UBA. Profesora Adjunta Regular del área de Tecnología Educativa y Directora de la Maestría y Carrera de Especialización en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Co-directora del Proyecto de investigación “Nuevos entornos tecnológicos y transformaciones en la narrativa didáctica” en el IICE. Gerente de Alianzas para el Acceso Tecnológico para Microsoft en el Cono Sur.

Patricia Sarlé

Lic y Prof. en Ciencias de la Educación, Esp. y Magister en Didáctica de la UBA: Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente es Directora de la Maestría y Carrera de Especialización en Educación Infantil (UBA). JTP de la Cátedra Investigación y Estadística Educacional I e Investigadora en el IICE.

Carina Lion

Doctora en Educación por la U.B.A. Especialista en formación de formadores y Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Docente de la cátedra Fundamentos de

Tecnología Educativa y de la Maestría en Tecnología Educativa de la UBA. Directora del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la Universidad de Buenos Aires.

María Verónica Perosi

Lic. en Ciencias de la Educación. Esp. y Magister en Didáctica. Doctoranda UBA. Se desempeña como tecnóloga educativa en CITEP, Centro de Innovación en Tecnología educativa y Pedagogía de la UBA. Asesora en PRIGEPP, FLACSO y Escuela Martín Buber. Ayudante de Primera en la Cátedra de Tecnología Educativa.

Lila Pinto

Doctora en Educación por la Universidad de Columbia, Nueva York. Magister en Didáctica y Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Es Directora General del Colegio Maguen David de México DF. Miembro del equipo de investigación “Una nueva agenda para la didáctica” de la misma Facultad.

Miriam Latorre

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Adscripta en la cátedra de Tecnología Educativa. Actualmente forma parte del equipo educativo del Programa 2Mp de la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE).

Melina Masnatta

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Especialista en Tecnología Educativa (UBA) y docente del área artística; se encuentra realizando la tesis para la Maestría en Tecnología Educativa (UBA). Adscripta en Tecnología Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UBA). Realiza tareas de asesoría pedagógica, formación e investigación en Flacso, Fundación Telefónica (EducaRed) y Conectar Igualdad (Laboratorio de innovación)

Laura Penacca

Prof. Enseñanza Primaria (ENS N° 4) y Lic. en Ciencias de la Educación (UBA) con orientación focalizada en didáctica. Adscripta de la cátedra de Tecnología Educativa. Actualmente forma parte del equipo educativo del Programa 2Mp de la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE).