

LO PROCOMÚN COLABORATIVO EN ESCENARIOS UNIVERSITARIOS

María Matilde Murga

Resumen

El objetivo central del trabajo es analizar los significados que le asignaron estudiantes de Ciencias de la Educación a sus experiencias con prácticas colaborativas digitales durante el cursado de materias de la carrera durante los años 2013 y 2014. Las técnicas de recolección de datos usadas fueron cuestionarios individuales y grupales aplicados en distintos momentos del cursado. En el análisis de los datos se tuvieron en cuenta las operaciones de codificación, clasificación y comparación del análisis del discurso (Sayago, 2014).

El marco teórico articula aportes de la biología del conocimiento que plantea una matriz biológica de una cultura colaborativa (Maturana, 2000), con la teoría sociológica de Rifkin (2014) que habla del paradigma del procomún colaborativo a partir del Internet de las cosas y por último, la propuesta de Lundwall (2000) sobre cómo las aplicaciones de la web 2.0 favorecen un aprender compartiendo.

Las conclusiones dan cuenta de la construcción de dos redes de sentidos en los discursos de los estudiantes. La primera red de sentidos asocia la presencia del trabajo colaborativo con determinadas emociones. La segunda red de sentidos considera que los grupos sociales y el trabajo en ellos, son lugares en los que se puede compartir conocimientos, pensamientos y actitudes.

Palabras claves: procomún colaborativo, emociones, universidad, aplicaciones colaborativas

COLLABORATIVE COMMONS IN UNIVERSITY SETTINGS.

Abstract

The main objective of this paper is to analyze the meanings that students from the Educational Sciences Degree assigned to their experiences with digital collaborative practices during their first two years studies (2013 and 2014)

The data collection techniques used was individual and group questionnaires applied at different times of their studies. In the data analysis is considered coding operations, classification and comparison of discourse analysis (Sayago, 2014).

The theoretical framework articulates contributions of biology knowledge posed by the biological matrix of a collaborative culture (Maturana, 2000), with the sociological theory of Rifkin (2014) which speaks of the paradigm of collaborative commons from the Internet of things and finally, the proposal of Lundwall (2000) on how web 2.0 applications favor a learning sharing.

The findings realize the construction of two networks of meaning in the speeches of students. The first network of meanings is associated with the presence of collaborative work with certain emotions. The second network of senses believes that social groups and work in them are places where you can share knowledge, thoughts and attitudes.

Keywords: collaborative commons, emotion, university, collaborative applications

Introducción

Desde hace varios años venimos experimentando con distintos escenarios educativos a fin de fortalecer la reflexión crítica de los estudiantes respecto a los contenidos de las materias de Comunicación y Educación (Plan 2012) y Problemática de la Comunicación (Plan 1996) de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Se buscó integrar las prácticas sociales alejadas de la escolarización y emparentadas con estilos y manifestaciones de la vida de las comunas y vincularlas con los saberes sobre el actual ecosistema comunicativo que emergen en cada cohorte para resignificarlos desde una mirada pedagógica. El reconocimiento de los significados que los estudiantes le otorgan a las experiencias colaborativas intenta dar cuenta de los modos en que se están construyendo los procesos culturales vinculados a lo comunicativo en un espacio público que legitima saberes e impugna otros, aunque en él se distribuyan y circulen saberes estrictamente escolares, o provenientes de la cultura comunal, mediática, etc. (Huergo y Morawicki, 2009).

Objetivos de investigación y procesos metodológicos

El objetivo central del presente trabajo es identificar y analizar los significados que le asignaron los estudiantes de la carrera de Ciencias de la

Educación a sus experiencias con prácticas colaborativas digitales durante el cursado en los años 2013 y 2014. Estos significados dieron cuenta de la exploración personal y colectiva que los estudiantes realizaron sobre sí mismos mientras interactuaban con aplicaciones digitales.

La elección de los procedimientos metodológicos de la investigación se vincula con la adopción de una estrategia epistemológica que, antes que explicar causalidades, pretende relevar y comprender significaciones, valoraciones y sentidos, considerando al espacio social y los actores inmersos en tramas simbólicas que son consideradas verdaderas “urdimbres” (Geertz, 1992).

Si bien la investigación tuvo algunos supuestos iniciales, se trabajó a partir de la estrategia de “muestreo teórico”, por lo que las categorías teóricas van emergiendo en el camino combinado de obtención y análisis de información (Sirvent, 2007:43). De este modo se busca valorar aquello que efectivamente los interlocutores reconocen desde sus propias configuraciones y tramas subjetivas.

Para el relevamiento de la información sobre los usos digitales de cada cohorte¹, de las valoraciones y descripciones que hicieron los distintos subgrupos o individuos de sus aprendizajes vinculados con el trabajo con aplicaciones colaborativas en distintos momentos del cursado, se realizaron cuestionarios individuales y grupales. Los datos así reunidos fueron tratados según los lineamientos del análisis del discurso.

Algunas de las teorías con las que conversamos

El reconocimiento de la existencia de una cultura colaborativa² parte de los aportes de Humberto Maturana, quien, desde la biología del conocimiento, sostiene que lo peculiar humano no está en la manipulación de herramientas sino en el lenguaje y su entrelazamiento con el emocionar³. Uno dice que dos

1-1 Se usó en el inicio de las clases un cuestionario individual, a fin de que los estudiantes, sin que hubieran tomado contacto con el programa de la materia, describiesen sus prácticas comunicativas digitales.

2- J. Rifkin señala que el adjetivo colaborativo se empezó a usar en forma esporádica en los años cuarenta y cincuenta, luego se incrementó a fines de los sesenta y fue en aumento con la aparición de la informática (2014: 33)

3- El emocionar designa clases de conductas relacionales, modos de estar en la relación, modos de movernos en la relación con otro o con nosotros mismos o con las circunstancias (Maturana, 2000).

personas están conversando cuando ve que el curso de sus interacciones se constituye en un *fluir* de coordinaciones, de acciones consensuales.

Sin una historia de interacciones suficientemente recurrentes, envueltas y largas donde haya aceptación mutua en un espacio abierto a las coordinaciones de acciones, no podemos esperar el lenguaje. Si no hay interacciones en la aceptación mutua no podemos esperar que surja el lenguaje. Si no hay interacciones en la aceptación mutua se produce separación o destrucción. En otras palabras, si en la historia de los seres vivos hay algo que no puede surgir en la competencia es el lenguaje. Evolutivamente, el lenguaje solo puede surgir en una convivencia constituida en la operacionalidad de la aceptación mutua. No toda convivencia es social, sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social.

La emoción que funda lo social como la emoción que constituye el dominio de acciones en el que el otro es aceptado como un legítimo otro en la convivencia es el amor. Por lo tanto, comunidades humanas fundadas en otras emociones distintas del amor estarán constituidas en otros dominios de acciones que no serán el de la colaboración y el compartir y no serán comunidades sociales (Maturana, 2000).

En nuestros días esta dimensión colaborativa, de “ser animales compartidores” en términos de Maturana, pervive en el mundo digital. Numerosos especialistas han señalado que el principal valor que ofrecen las aplicaciones Web 2.0⁴ es hacer posible que las personas generen contenidos y los compartan, lo que lleva a la conformación de redes de innovación y generación de conocimientos basadas en la reciprocidad y la cooperación. De este modo, Lundvall (2002) marca que el valor esencial de las herramientas Web 2.0 se funda en la idea de compartir información, conocimientos y experiencias. Define entonces el *aprender compartiendo* (*learning-by-sharing*) como el proceso de intercambio de conocimientos y experiencias que permite a los educandos participar activamente de un aprendizaje colaborativo. Tener acceso a la información, no significa conocer: por esto, la creación de

4- Este término que surgió a mediados del 2004, da cuenta, según O’Reilly, de los siguientes principios constitutivos: la World Wide Web como plataforma de trabajo, el fortalecimiento de la inteligencia colectiva, la gestión de las bases de datos como competencia básica, el fin del ciclo de las actualizaciones de versiones del software, los modelos de programación ligera junto a la búsqueda de la simplicidad, el software no limitado a un solo dispositivo y las experiencias enriquecedoras de los usuarios (Cobo Romani y Pardo, 2007).

instancias que promuevan el compartir objetos de aprendizaje contribuyen a enriquecer significativamente el proceso educativo. Internet cuenta con una gran cantidad de recursos para que las personas puedan compartir los contenidos que han producido (Cobo Romani y Pardo, 2007) y de este modo, elaborar significados socialmente.

Por otra parte, el sociólogo Jerome Rifkin (2014) señala que el Internet de las cosas⁵ (IdC) nos estaría acercando a una era de bienes y de servicios casi gratuitos y con ello, se produciría una contracción del capitalismo en el próximo medio siglo y el auge del procomún colaborativo como un modelo dominante de la vida económica. Define el *procomún colaborativo* como el modelo en el que, tomando distancia de los modelos del mercado capitalista y del Estado, las personas participan en los aspectos más sociales de la vida en forma autogestionada. El procomún social está motivado por el interés colaborativo e impulsado por un deseo profundo de conectar y compartir con los demás. El IdC es un procomún incipiente ya que por su configuración distribuida, facilita la colaboración y la búsqueda de sinergias, y puede fomentar la economía social. La lógica operativa del IdC es optimizar la producción horizontal entre iguales, el acceso universal y la inclusión. Permite que las personas se conecten en redes sociales entre iguales y que puedan colaborar en la creación de muchas oportunidades y prácticas económicas nuevas, convirtiendo a cada individuo en un prosumidor⁶ y transformando cada actividad en un acto de colaboración.

5- El IdC (Internet de las cosas, IoT, por sus siglas en inglés) es un concepto que se refiere a la interconexión digital de objetos cotidianos con Internet. Se alude así al fenómeno por el que personas, máquinas, recursos naturales, cadenas de producción, redes de logística, hábitos de consumo, flujos de reciclaje, y prácticamente cualquier otro aspecto de la vida económica y social estarán conectados por sensores y programas con la plataforma IdC que enviará continuamente cantidades ingentes de datos a cada nodo (empresas, hogares, vehículos) en cada momento y en tiempo real.

6- Esta palabra es un acrónimo en inglés formado por la fusión de las palabras *producer* y *consumer*. En *The Third Wave*, Alvin Toffler acuñó el término *prosumer* al hacer predicciones sobre los roles de los productores y los consumidores (Islas, 2005). En la cultura digital se lo usa para significar que, en el actual ecosistema comunicativo del consumo de mensajes e información, son los usuarios los encargados de producir y consumir mensajes e información (Corona Rodríguez, 2012:5).

Justamente, una de las características de Internet como hipermedio⁷ es que permite nuevos tipos de mediaciones y nuevos roles, como los del prosumidor, en los que las personas tienen la posibilidad de generar y conectar significados culturales (Puig, 1999). En las nuevas mediaciones, el destinatario de contenidos no solo deja de ser individual, sino que además abandona el rol de consumidor para convertirse también en productor e incluso ir más allá y llegar a ser un prosumidor. En este contexto los usuarios están involucrados de lleno en la producción de información que el sistema recupera, procesa y utiliza para enriquecer tanto la experiencia del propio usuario como la de otros prosumidores. Parafraseando a Corona Rodríguez (2012) podríamos preguntarnos entonces ¿cómo se llega a ser prosumidor y cómo la participación, la creación de contenidos y la significación y apropiación de información se vinculan con la construcción colaborativa en los escenarios universitarios?

Sobre las prácticas sociales comunicativas de los estudiantes

Un primer paso que llevamos a cabo fue explorar y comprender las prácticas digitales iniciales, expectativas y conocimientos que tenía cada cohorte⁸, situación que se tuvo en cuenta para realizar una adecuación curricular del diseño previsto. Para esto, aplicamos cuestionarios cuyos contenidos fue variando según los cambios que se observaba en el ecosistema comunicativo. A continuación comentaremos dos categorías indagadas que se vinculan con el objetivo del trabajo. Ellas son la percepción que tienen los estudiantes sobre su relación con el mundo digital y el conocimiento y uso de aplicaciones colaborativas.

En el 2013 se preguntó a los 60 estudiantes inscriptos cómo definirían su relación con las TIC y estas fueron sus respuestas en porcentajes:

Excelente	M. Buena	Buena	Regular	N/C	No sabe que son TIC
1,60%	5,00%	33,00%	28,30%	21,60%	10,00%

7- Producto cultural que se consume no linealmente, cuya estructura se orienta a la interconexión e integración del conocimiento y que se aleja de la autoría y la gestión centralizada (Puig, 1999).

8- La población está compuesta por una mayoría del sexo femenino, y la mayor parte cuenta con 19 años.

En el año 2014 exploramos las percepciones que tenían los 88 estudiantes sobre su integración al mundo digital a través de la pregunta: *¿Cuál es tu grado de cercanía o familiaridad con la cultura digital? (participación en redes sociales, hábitos de internet, uso de tics, producción de materiales digitales, etc.)*. Las respuestas aparecen graficadas del siguiente modo:

Percepciones de integración a la cultura digital	%
Muy alto	11,3
Alto	34
Medio	50
Bajo	4,5

Puede afirmarse que las respuestas de ambas preguntas dan cuenta de una percepción positiva de la relación con lo digital con una variación en ascenso: un 40% del grupo del año 2013 marca como “buena” su relación mientras que un 44% del grupo del 2014 sostiene una gran integración en la cultura digital. Sin embargo, esta representación de integración social al mundo digital se relativiza si se compara con los conocimientos y prácticas de aplicaciones digitales colaborativas. Comparemos nuevamente los datos de las cohortes 2013 y 2014:

Uso / saber educativo de Drive (Google Docs) y Wikis	2013 (60 encuestados)	2014 (88 encuestados)
Sí	32%	5,6%
No	62%	90%
No responde	6%	5.6%

Se nota que el 62% de los estudiantes de la cohorte del 2013 y el 90% de la del 2014 desconoce usar o manejar este tipo de aplicaciones. Estos indicadores muestran que en nuestro contexto académico no puede hablarse todavía de prosumidores en un sentido de productores de conocimientos académicos, a pesar de que haya jóvenes que elaboren contenidos con otras finalidades sociales.

Marcas enunciativas de una cultura colaborativa

Siguiendo los lineamientos del análisis del discurso (Sayago, 2014) se determinaron en los datos del corpus, dos redes de construcción de sentidos vinculados a lo colaborativo, al papel de emociones y al aprender compartiendo.

En primero lugar, fue posible identificar una red de construcción de sentidos que vincula el reconocimiento y valoración de los aspectos emocionales con el desarrollo una tarea conjunta. Analicemos algunas de las reflexiones grupales de la cohorte 2014, que fueron formuladas luego de trabajar en la elaboración de una línea de tiempo digital. La consigna propuesta había sido que cada grupo eligiese un color que representara su vivencia del trabajo práctico y diera las razones de su elección:

“fue un trabajo complejo el buscar concordar con nuestras opiniones, pero al mismo tiempo fue muy agradable el compartir en grupo”,

“a la hora de realizar el trabajo tuvimos que acudir a distintas virtudes como ser humildad, sabiduría y tolerancia”,

“fue una nueva e interesante experiencia. Al principio nos costó trabajar porque no entendíamos como usar el programa. Esto nos produjo un poco de tristeza y preocupación porque pensábamos que no íbamos a poder realizar el práctico. Experimentamos diferentes alternativas para cada etapa de la línea de tiempo. Fuimos comprendiendo la dinámica del programa y del trabajo y logramos hacerlo. A pesar de los contratiempos teníamos la esperanza de concretarlo”.

En las distintas afirmaciones sobresale -sin haberlo requerido- la identificación y reconocimiento de emociones (“tristeza”, “esperanza”) y sensaciones que aluden a la alegría (“muy agradable”, “entretenido y divertido”) como parte de los aprendizajes. Interesa esta verbalización porque es el darse cuenta de las emociones asociadas a trabajos intelectuales compartidos, aún cuando haya situaciones displacenteras como la de un grupo que reconoció el clima que se generó:

“el trabajo en grupo se complicó. El grupo estaba frío. La línea de tiempo fue realizada por una sola persona”.

En el campo de la educación emocional es valorada positivamente la asertividad, es decir, la forma de expresión consciente, congruente, clara, directa y equilibrada, cuya finalidad es comunicar nuestras ideas y sentimientos o defender nuestros legítimos derechos sin la intención de herir o perjudicar, actuando desde un estado interior de autoconfianza, en lugar de la emocionalidad limitante típica de la ansiedad, la culpa o la rabia. A la vez, aprender a distinguir los estados de ánimo ayuda a elegir acciones diseñadas para aliviar alguna de forma particular. Así es posible que la tristeza cumpla la función de motivar hacia una nueva reintegración personal (Corbera, 2014:42).

La toma de conciencia sobre las limitaciones personales y/o grupales es relevante para que una vez reconocidas las personas logren superarlas. A partir de la toma de conciencia de los miedos e inhibiciones que se experimentan ante un desafío puede irse más allá de ellos.

“Mi grupo decidió realizar una wix. En primer lugar, porque nos era desconocida. Muchas veces lo desconocido despierta curiosidad de querer saber pero además nos mantiene alerta porque ante el miedo de no saber, la consulta con la cátedra se hizo más fluida”

Además, el crear desafíos cognitivos, romper esquemas categoriales, sembrar dudas e inquietudes, desasogiego, incertidumbre y curiosidad intelectual y emocional (Piscitelli, 2009:178) forman parte de la aventura de los entornos comunicativos que viven los jóvenes en los ámbitos no académicos.

En segundo lugar, identificamos otra red de sentidos que significa al trabajo grupal como el lugar de interacción que propicia la creatividad y la producción, la facilitación y superación de las dificultades y el reconocimiento de ópticas diferentes. Entre las respuestas individuales propuestas por los estudiantes de la cohorte 2013 a la pregunta *¿Qué aprendiste con el trabajo práctico?*, destacamos las siguientes:

“Aprendí a compartir con diferentes seres humanos que poseen una pluralidad de ideas y opiniones para elaborar el trabajo y que por supuesto lo hace más creativo”.

“El poder trabajar algo, que antes no lo hubiera pensado, y parecía complejo se fue transformando en algo fácil y divertido al compartirlo en grupo y poder interactuar incluso con las redes sociales”.

“También aprendí con mis compañeras a trabajar en grupo, a disfrutar no solo del soporte tecnológico sino también del grupal mediante la interacción”.

“Lo que aprendí en este espacio fue a trabajar más con mi grupo, en algunos momentos pensamos que no lo íbamos a lograr hacer el blog, sin embargo pudimos pasar todas las dificultades. Para esto fue muy importante el habla, la comunicación y el respeto de cada miembro del grupo y de esta forma fue muy entretenido y divertido”.

Emerge en los relatos de los estudiantes que el entorno de pares funciona como un andamiaje para el desarrollo de pensamientos creativos⁹ al potenciar pensamientos y acciones diversas para enfrentar una tarea desconocida. El grupo de pares aparece como un espacio lúdico, de comodidad y de confianza que permite sobrellevar las dificultades y disfrutar el encuentro: las cualidades de *fácil, entretenido, divertido* se relacionan más con los efectos de las relaciones establecidas que con las características de la tarea en sí misma.

Entre las respuestas registradas hay personas que valoraron la actividad de elaborar contenidos digitales, es decir, de actuar como prosumidores, como un puente para la integración del equipo, así lo señala la alumna que afirma que *“el que cada una pueda editar, agregar y quitar información en línea fue otra modalidad de interactuar y construir la producción grupal”.*

Otra cursante se refirió al proceso de construcción colectiva precisando que le había resultado más fácil diseñar el blog en grupo que *“el debatir sobre nuestras perspectivas en cuanto a lo que se desarrolló”.*

“Aprendí que la ayuda de cada integrante del grupo es fundamental. También para hacer el collage y las fotos de presentación aprendimos a utilizar un programa del Facebook como una aplicación”.

De acuerdo con E. Litwin (2005), el reconocimiento de ópticas diferentes, construyendo mejores soluciones, por medio de la ayuda y la colaboración, supone reconocer el valor moral del encuentro, y allí aparece la potencia de las nuevas tecnologías para generar y favorecer este tipo de encuentros.

9- Desde la neurobiología se afirma que el cerebro emocional es responsable de todas las actividades creativas, de motivar la acción, de impulsarla y de movilizarlos. El emocional es la central energética del cerebro, generadora de las apetencias, los impulsos, las emociones y los estados de ánimo que dirigen nuestra conducta (Panksepp, 2004 citado en Piscitelli, 2009: 189).

A modo de cierre

Luego de analizar los discursos de los estudiantes de las dos cohortes hemos determinado la construcción de dos redes de sentidos en relación a la colaboración, el papel de las emociones y el aprendizaje vinculado a las aplicaciones digitales. Por un lado, una primera red de sentidos asocia la presencia del trabajo colaborativo con determinadas emociones. Fundamentalmente, aparece evocada en forma recurrente la emoción de la alegría. Según Maturana, en toda relación interpersonal hay un trasfondo biológico último en el cual nos podemos encontrar como seres humanos. Si uno logra estar en ese trasfondo, las conversaciones de aceptación mutua, de cooperación y de conspiración para un proyecto común son posibles y durarán hasta que uno u otro salga de ese espacio emocional.

Por otro lado, una segunda red de sentidos considera que los grupos sociales y el trabajo en ellos, son lugares privilegiados en los que se puede compartir conocimientos y actitudes. Desde este punto de vista consideramos que el aprender compartiendo en contextos digitales recupera y potencia otras experiencias sociales de los jóvenes que participan habitualmente de ese modo en sus grupos de referencia.

Por último, a través de las palabras de los estudiantes ha sido posible observar experiencias sociales en entornos digitales fundadas en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia y tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto. Cuando en un sistema educativo se invita a sus educandos a formarse para una libre competencia se está negando la cooperación en la convivencia que constituye lo social.

BIBLIOGRAFÍA

Corona Rodríguez, J. (2012). “Acercamientos y propuestas de investigación sobre el consumo y la producción de información en Internet. El prosumidor como concepto clave en la construcción social de la tecnología”. *Revista Question* – Vol. 1, N.º 35.

Corbera, E. (2014). *Fundamentación teórica de la bioneuroemoción*. Buenos Aires: Ed. Kier

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Huergo, J. y Morawicki, K. (2009) “Releer la escuela para re-escribirla. La escuela como espacio social”. En <http://comeduc.blogspot.com.ar/2009/04/re-leer-la-escuela-para-re-escribirla.html>.

I Puig, C. T. (2006). “Del hipertexto al hipermedia. Una aproximación al desarrollo de obras abiertas”. *Revista Formats*, Universitat Pompeu Fabra. Disponible en http://www.iaa.upf.edu/formats/formats2/tom_e.htm.

Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje*. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/165603093/Humberto-Maturana-Emociones>, (pp-4-10).

Maturana, H. (2013) “El vivir en la competencia no hace que hagamos mejor las cosas” (Entrevista). En <http://www.cooperativa.cl/noticias/sociedad/desarrollo-humano/humberto-maturana-el-vivir-en-la-competencia-no-hace-que-hagamos-mejor-las-cosas/2013-01-03/185014.html>

Murga, M. (2010). “Las redes sociales como lugar de aprendizajes universitarios”. *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas*, Universidad de Río Negro.

Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Buenos Aires: Santillana.

Rifkin, J. (2014). *La sociedad de coste marginal cero*. Barcelona: Paidós.

Sayago, S. (2014). “El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales”. *Revista Cinta Moebio*, N° 49, pp. 1-10. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html

Sirvent, M. T. (2007). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. Las lógicas según el diseño de la investigación*. Material de Cátedra de Investigación y estadística educacional I, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Artículo recibido: 30/03/2016

Aceptado: 15/07/2016

MARÍA MATILDE MURGA

Es Profesora y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Es Profesora Asociada a cargo de Comunicación y Educación en la carrera de Ciencias de la Educación. Investigadora categoría II. Ha sido directora de distintos proyectos de investigación en el área de aprendizajes, nuevas tecnologías y medio universitario. Actualmente es miembro del Proyecto del CIUNT La Educación de los jóvenes para la construcción de ciudadanía en la Argentina del siglo XXI: Desafíos y propuestas. Publicó los libros de (1999) La elaboración textual infantil en interacción con el adulto y (2005) La escritura académica. Fue becaria del CONICET, de la Fundación Carolina y del Programa FEP del gobierno de Canadá. matildemurga@gmail.com