

El nuevo contrato didáctico: la reconstrucción de los lazos educativos

*Cecilia Vázquez
Melina Masnatta*

CECILIA VÁZQUEZ: Licenciada en Ciencias de la Educación. Se encuentra finalizando la Maestría en Tecnología Educativa. Actualmente se desempeña como coordinadora en el área pedagógica de la Untref Virtual y como asesora pedagógica en UCES Virtual. Tiene una amplia experiencia laboral sobre los temas en tecnología educativa y la incorporación de las TIC en la educación.

En materia académica es adscripta de la Cátedra de Tecnología Educativa y Educación a distancia de la UBA. Brinda asesoría pedagógica sobre la inclusión de TIC en instituciones educativas. Participó en diferentes investigaciones relacionados con el tema de educación y tecnología desde diferentes roles.

MELINA MASNATTA: Lic. en Cs. de la Educación (UBA) y Especialista en Tecnología Educativa (UBA), docente del área artística, se encuentra realizando la tesis para la Maestría en Tecnología Educativa (UBA). Se desempeñó en ámbitos públicos y privados de educación formal e informal en tareas de formación y asesoría pedagógica para proyectos de alfabetización (Fundación Leer), portales educativos virtuales (Fundación Telefónica), programas nacionales y jurisdiccionales de integración de tecnologías en educación (Plan Sarmiento BA, Educación Digital Intec ME GCABA, Conectar Igualdad), editoriales (Grupo Santillana, Ediciones SM) e instituciones educativas (ORT, UBA, ME GCABA, Inst. Hotton). Recientemente fue especialista consultora del proyecto de innovación y experimentación ConectarLab (Conectar Igualdad ANSES). Realiza investigaciones sobre tecnología y educación para organismos internacionales (IIPE Unesco, UNICEF), ministerios nacionales, universidades, portales y canales educativos (Pakapaka, Encuentro, Educ.ar). Actualmente se desempeña en proyectos de investigación en InFd ME y UBA.

Es profesora ayudante de primera en la materia Informática y educación, y adscripta de la materia Tecnología Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UBA). Hace varios años se desempeña como profesora tutora en el diploma superior de currículum y prácticas escolares en contexto en Flasco.

Resumen

El siguiente análisis surge de la experiencia de las autoras en diferentes recorridos en el nivel superior que se pueden agrupar arbitrariamente de la siguiente manera: Asesoramiento y acompañamiento en la construcción de propuestas educativas con aulas virtuales; Formación virtual en temas vinculados a tecnologías y educación o a contenidos educativos en entornos virtuales y Evaluación de proyectos educativos con tecnología.

En esta variedad se han detectado ciertos patrones, inquietudes e intereses que interpelan al quehacer de la tarea docente y del estudiante en la cultura digital. En este horizonte, se propone poner en debate el concepto de contrato didáctico, a través de una genealogía que transparente su sentido y vigencia actual

Estos serán los anclajes para reflexionar sobre la reconfiguración de la condición ineludible del acto pedagógico, basado en este vínculo esencial y vital que se genera en la interacción entre los actores educativos, con el objetivo de interpelar a las TIC como una oportunidad de cambio y mejora y no una amenaza para el sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: cultura digital, universidad, educación a distancia, contrato didáctico.

Abstract

The following analysis comes from the experience of the authors in different routes on tertiary education that can be arbitrarily grouped as follows: Advice and support in the construction of educational virtual classrooms, virtual training on issues related to technology and education or educational content in virtual environments, and evaluation of educational technology. Within this variety certain patterns were detected, concerns and interests that challenge the work of the teacher and student in digital culture. Against this background, it is proposed to debate the concept of didactic contract, through a genealogy that makes transparent its meaning and contemporary relevance. These will be the anchoring points to reflect on the reconfiguration of the inescapable condition of the teaching act, based on this essential and vital link that is generated in the interaction between educational actors, with the aim of appealing to ICT as an opportunity for change and improvement and not a threat to the educational system.

KEYWORDS: digital culture, university, distance education, didactic contract.

Recorridos y experiencias que traccionan el análisis

El siguiente análisis surge de la experiencia de las autoras en diferentes recorridos en el nivel superior que se pueden agrupar arbitrariamente de la siguiente manera:

- Asesoramiento y acompañamiento en la construcción de propuestas educativas con aulas virtuales (instituciones: Uces, Untref).
- Formación virtual en temas vinculados a tecnologías y educación o a contenidos educativos en entornos virtuales (instituciones: UBA, Flacso).
- Evaluación de proyectos educativos con tecnología (instituciones: Untref, InFd).

En esta variedad hemos detectado ciertos patrones, inquietudes e intereses que intentaremos plasmar en las próximas líneas a modo de contribuir al debate y reflexión entorno a lo que consideramos la matriz de cualquier acto pedagógico: el contrato didáctico mediado tecnológicamente.

La cultura digital y las políticas de integración de tecnologías en instituciones educativas formales

Una de las formas en que podemos caracterizar al contexto actual es por estar inmerso en transformaciones complejas que marcan un pulso vertiginoso de constante cambio. Dichas transformaciones pueden ser observadas desde diversos aspectos, tanto culturales y sociales como tecnológicos, es decir, se expanden a gran escala y niveles de concreción.

Nacen nuevas denominaciones para estos movimientos, entre ellos, el concepto de cultura digital. Desarrollada por los actores productores y constructores de conocimiento a través de constantes interacciones entre ellos, representa sistemas culturales y sociales que van más allá de las condiciones materiales. El foco está en los vínculos sociales por sobre las características técnicas y tecnológicas, en palabras Levy (2007):

Toda práctica cultural es híbrida, al estar, de un modo u otro, mediada y condicionada artefactualmente, estabilizada e interpretada simbólicamen-

te, articulada y realizada socialmente y situada ambientalmente (Lévy: 2007).

En este horizonte, la educación tiene, como desafío y oportunidad a la vez, la construcción de nuevas relaciones sociales que posibiliten la producción y circulación de saberes. Asimismo, en tanto sociedad interconectada, las tecnologías nos posibilitan repensar en las diversas instancias educativas, las formas de vinculación de los actores con el conocimiento y las relaciones que median y promueven estos encuentros.

Las políticas educativas de los últimos tiempos han apostado a nuevas estrategias para incluir las tecnologías en las aulas. Un programa paradigmático es el del modelo 1 a 1, con reciente implementación en la región, que tiene como principal objetivo vincular las prácticas ligadas a la cultura digital a la cultura educativa de los diferentes niveles.

Asimismo, no solo las políticas de inclusión de tecnologías son dadas en los niveles primarios y medios de nuestra educación, sino que también se expanden en la educación superior, que ha sido pionera en implementar estrategias de inclusión, tanto en las prácticas de enseñanza presenciales como en la modalidad a distancia.

En los ámbitos universitarios, el desarrollo de la educación virtual ha comenzado a tener una entidad propia. La posibilidad de generar propuestas didácticas virtuales en la enseñanza de estudios superiores permite potenciar habilidades y competencias que la sociedad digital contemporánea exige a los futuros profesionales. Siendo este uno de los argumentos para su inclusión, además de las fundamentaciones económicas, sociales y educativas.

Dichas inclusiones, en sus diferentes niveles y escala, nos generan nuevos interrogantes, transparentando la necesidad de reflexionar acerca del vínculo docente, alumno y conocimiento, en un contexto de transformación y reconstrucción, como uno de los pilares para entender los vertiginosos cambios y diseñar estrategias para hoy y proyecciones para el futuro.

La tecnología como oportunidad: ¿Cómo las TIC pueden fortalecer los vínculos educativos?

En cualquier lugar del mundo cuando se menciona una clase, enseguida se hace una representación de un espacio con una determinada disposición y elementos básicos que dan cuenta de una específica imagen derivada de la matriz moderna.

¿Qué sucede cuando las aulas se convierten en virtuales? ¿Y cuando los espacios son híbridos representados por propuestas como el blended learning o modalidad semipresencial?

Estas son tan solo algunas de las preguntas que pueden emerger de un sinfín de posibilidades, pero en un escenario en transformación solo podemos aventurarnos a pensar en realizar un ejercicio de genealogía, de deconstrucción que nos sirva de brújula para pensar e imaginar qué y cómo es enseñar en espacios donde la virtualidad marca el pulso.

Sin duda, alguno de los elementos que no pueden faltar se relacionan con la noción de contrato didáctico, como algo inherentemente asociado a las aulas, a las prácticas escolares y a la definición de los roles. Este término es entendido como el conjunto de reglas -con frecuencia no enunciadas explícitamente- que organizan las relaciones entre el contenido enseñado, los alumnos y el profesor dentro de la clase (Brousseau, 1986).

En este horizonte, Brousseau y Chevallard construyeron esta categoría a partir de un trabajo profundo y analítico en relación con la matemática, pero que, sin duda, puede (con la vigilancia epistemológica presente) pensar en otras disciplinas; incluso, al desentramar todo tipo de especificidades, podríamos acordar que es la red, el nodo que da condición de posibilidad de otros nodos y redes.

...el contrato didáctico institucional está formado por un conjunto de cláusulas que distribuyen las responsabilidades recíprocas en el juego que se establece en cada institución docente entre los estudiantes, el conocimiento matemático y el profesor, como director del proceso de estudio. Las cláusulas del contrato tienen un carácter marcadamente implícito (el contrato siempre está presente, pero no se puede explicitar) y no rigen todos los aspectos de la relación que se establece entre los estudiantes y el profesor, sino únicamente los que hacen referencia al conocimiento matemático a estudiar. (Chevallard 1992).

En otras palabras, los contratos didácticos son acuerdos, generalmente tácitos, que reglamentan las dinámicas escolares; en una ecuación sencilla, se prevé lo que el profesor espera y lo que los alumnos exigen de él, lo que los padres y familias esperan del profesor y de la institución escolar.

Muchas cuestiones dependen de este contrato; por ejemplo, el clima de tensión dentro de una sala de clases se atenúa cuando se cuenta de antemano con un marco de acuerdos que precisa las expectativas de las partes: profesor y alumnos.

El contrato didáctico no es un contrato pedagógico general, depende estrecha-

mente de los conocimientos en juego. El profesor no debe efectuar la comunicación de un conocimiento, sino la devolución de un buen problema. Si el alumno rechaza, evita o no lo resuelve, el profesor tiene la obligación social de ayudarlo.

En general, lo importante para analizar son las rupturas del contrato; estas no pueden ser predefinidas, pero cuando se producen se presentan negociaciones y búsquedas de un nuevo contrato que depende del nuevo “estado” de saberes adquiridos y focalizados.

El contrato didáctico no puede ser explicitado por completo, desde el momento que pretende contener el resultado de la acción a enseñar. Es decir que si el contrato contuviera solamente las reglas de comportamiento del profesor o del estudiante, su respeto condenaría al fracaso la relación didáctica.

En estas líneas generales, traemos en escena esta categoría porque creemos que cuenta con gran potencialidad para comprender qué sucede cuando se amplían y reconfiguran los espacios educativos con tecnología. ¿Son las interacciones iguales? ¿Hay contratos didácticos implícitos y explícitos? ¿Podemos pensar una taxonomía de contratos didácticos? ¿Qué prevalece en entornos virtuales? ¿Qué potencian u obstaculizan las tecnologías? ¿Fortalecen o ponen en jaque a los vínculos educativos?

Algunas pistas que encontramos se vinculan con la situación de que muchos alumnos y profesores ya han tenido una previa experiencia de escolaridad; por lo que, de no existir un contrato explícito, probablemente se reconfiguran aquellos más fortalecidos y que encuentran un código común. ¿Cómo y de qué manera suceden estos nuevos contratos?

Los entornos digitales se presentan con una gran capacidad en relación con los niveles de interactividad, habilitando variados canales de comunicación entre los profesores, alumnos, entre alumnos y alumnos. Foros, chats y nuevas aplicaciones son tan solo una de las tantas opciones que proponen plataformas como Moodle.

En este sentido, las propuestas de formación a distancia suelen tener una interfaz y un vocabulario que hacen referencia a las clases presenciales; por ejemplo, las denominaciones a lo que es el espacio principal de trabajo y organización se lo denomina “aula” simulando una arquitectura ordenada y despojada de posibles “distractores”, tal como si fuera la tradicional e inmaculada aula de la modernidad. Otra de las referencias comunes es la de la “clase” para dar cuenta de la presentación de un tema y sus contenidos. ¿Se puede pensar en nuevas referencias? ¿Por qué siempre se busca “garantizar” que no existan “confusiones” para los participantes de estos espacios en los sentidos y usos que se les proponen dar? Será nece-

sario, entonces, profundizar sobre las posibilidades de estos espacios.

Una de las principales características de los entornos virtuales de aprendizaje es que se proponen como estructuras que favorecen la hipertextualidad, y que en este sentido es a través de este tipo de navegación en la que primordialmente el usuario tiene un rol activo a través de la interactividad, y se favorecen ciertos tipos de aprendizaje, como el exploratorio. Estos son algunos de los alcances que se definen a la hora de construir un aula virtual o proponer una instancia con tecnologías en las aulas físicas.

Podemos cuestionar entonces si estas decisiones se toman en el momento de diseño y elaboración del espacio y de los contenidos, o en la puesta en escena e implementación de los mismos. Entonces, ¿cuál es el rol del docente? ¿Diseña, acompaña, enseña?

En general, las propuestas de educación a distancia son altamente valoradas por la posibilidad de tener flexibilidad en los tiempos y espacios destinados a la enseñanza y al aprendizaje; para ello, se disponen incluso de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. Por lo que el pulso en relación al tipo de acompañamiento y enseñanza también varía.

La interactividad se pone en juego de nuevo, y en este sentido se suele abogar por una intervención educativa que tenga un fuerte anclaje en la concepción constructivista de la enseñanza, que se plasma en los vínculos entre los profesores, estudiantes y los contenidos. En este sentido, es preciso también analizar qué se espera de las interacciones y del rol docente, cuáles y cómo deben ser sus intervenciones y espacios “en blanco” para que los estudiantes puedan intervenir y “construir”. ¿Cuáles son los significados construidos entre ambos? ¿Desde qué punto se reconocen los conocimientos previos y cómo estos se ponen a dialogar a partir de esta experiencia? ¿De qué manera el docente realiza un andamiaje con sus estudiantes?

En este horizonte, no podemos dejar de preguntarnos por los materiales de enseñanza y los contenidos, por los formatos y los objetivos de su creación. ¿Son diseñados para producir desafíos cognitivos? ¿Cuál es el nivel de significatividad de estos materiales? ¿Cómo y de qué manera se utilizan todos los soportes y posibilidades de las tecnologías para crear estas propuestas? Muchas experiencias y propuestas existentes solo utilizan un porcentaje muy bajo de estas posibilidades. De alguna manera, quedan atadas a la clásica situación en la que el docente se atiene al manual o libro de texto para dictar su clase y a las actividades que se le proponen.

Finalmente, y aunque no menor, siempre aparece el lugar de la evaluación y la

acreditación, en donde nos queda por preguntarnos si se piensan como instancias de síntesis y reconstrucción del proceso, o se atienen a producciones y respuestas cerradas, unidireccionales.

En nuestros recorridos, hemos detectado que algunas disciplinas se apropian de estos entornos de diferente manera y crean originales producciones, propuestas de enseñanza innovadoras y que difícilmente pueden replicarse por las características y naturaleza de los campos disciplinares.

Por ejemplo, encontramos interesantes avances en propuestas de química y física con la inclusión de simulaciones o de videos explicativos sobre fenómenos científicos, o accesos a enriquecidos materiales audiovisuales, a recorridos virtuales, etc. que promueven otro tipo de actividades e intercambios entre los participantes.

En esta línea, otro de los puntos interesantes para debatir y problematizar es el tratamiento de los errores, los niveles de interactividad y las respuestas demoradas, o no, variables que dan cuenta de la adquisición de los conocimientos, de las comprensiones genuinas, potentes y generativas (Gardner, 1999).

Para Camillioni (1995) estos son temas sensibles en entornos virtuales, porque, por ejemplo, la interactividad es una interacción que debe ser programada, lo mismo con los otros puntos mencionados anteriormente, ya que deben tener la menor cantidad de margen posible.

Lo que, para Astolfi, esto se vería reducido si se consideran los posibles obstáculos que podrían aparecer a la hora de facilitar la comprensión; por su naturaleza, estos podrían identificarse como: obstáculos epistemológicos (dificultades internas del contenido nocional), obstáculos didácticos (dispositivos y modelos de enseñanza) y obstáculos psicológicos (características cognitivas del que aprende).

Con la aparición de nuevos entornos, la masificación en el acceso a la tecnología, etc., es preciso recuperar una mirada inquietante y en búsqueda de nuevas propuestas para la comprensión de lo que está en juego en el acto didáctico. Quizás sea tan solo volver a las bases, aquellas células que alimentan a los intercambios y que se basan en un uso determinado del lenguaje, que es fundamentalmente dialógico.

Para Bajtin (1981) usamos y creamos el lenguaje hablando con los demás; y, en particular en la enseñanza, el diálogo cobra un sentido vital; ¿cómo es o debería ser este diálogo? Podemos estar de acuerdo en que si se caracteriza como crítico-convergente que exige recurrir a las preguntas tendría un sentido potente para la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. Esto daría un sentido que se rela-

ciona con una postura pedagógica distinta a la tradicional, que no se define tanto por “dar” a los estudiantes ciertas “cosas”, sino por crear oportunidades y ocasiones en las que ellos, dadas sus preguntas, necesidades y propósitos, puedan construir una comprensión que, por definición y en palabras de Burbules (1999), debe ser propia de ellos.

El escenario educativo: sobre cómo la transformación de la manera de enseñar y de aprender llega a la formación docente

En el escenario educativo planteado, es importante tener en cuenta una propuesta de formación y acompañamiento docente con la intención de buscar integrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las instituciones a la cultura digital, de manera de promover la calidad educativa.

La pregunta que se origina es: ¿Qué le otorga la educación de diferencial a las tecnologías?

En este sentido, es de importancia conocer que promover la innovación pedagógica y el desarrollo de competencias y habilidades permite construir algunas bases para las generaciones futuras. Para ello, creemos que es necesario favorecer la construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas, de manera de fomentar el conocimiento y la apropiación crítica y genuina de las tecnologías en la comunidad educativa.

Las propuestas didácticas deberían alentar la construcción de dinámicas de trabajo en donde los docentes sean mediadores y puedan guiar la construcción de conocimiento en los alumnos como seres autónomos y productores. De manera de fomentar la producción colaborativa a través de un aprendizaje participativo.

Es una necesidad repensar la formación docente, teniendo en cuenta las particularidades del rol, como profesional que se apropie de habilidades y competencias, que pueda crear su propio mapa de estrategias didácticas, horizontes y perspectivas que den cuenta de un sello e identidad particular.

La formación y acompañamiento del docente en el marco de los nuevos escenarios educativos amerita un proyecto de diseño pedagógico en el cual el docente le permita repensar su práctica y ser participe activo de su diseño y desarrollo.

En este contexto, es importante que los docentes puedan transitar la experiencia de ser estudiantes en los sistemas virtuales de aprendizaje, vivenciar el uso de las herramientas digitales para dar paso a la inclusión de estrategias pedagógicas

innovadoras en sus propias prácticas de enseñanza. Sin ir muy lejos, es pensar si los recorridos formativos no han influenciado en las posteriores prácticas profesionales y, en ese sentido, pensar en el grado y complejidad de estos alcances.

Entendemos que la intervención pedagógica del docente es fundamental para que el alumno reflexione y se apropie del conocimiento de manera genuina. Carretero (1996) comenta refiriéndose a la “disyuntiva forzada entre construir o enseñar” que “es evidente que ambos aspectos son necesarios y que la enseñanza debe basarse en la construcción, pero no por ello dejar que esta última haga sola su camino sin ninguna ayuda externa”.

Por estas razones, los docentes son considerados como “bisagras para el cambio”, ya que son ellos quienes promueven la reflexión de los alumnos sobre los objetivos del uso de las tecnologías en la sociedad, los valores que se priorizan, los costos sociales de las decisiones que se toman, las diferencias entre entretenimiento y aprendizaje, usos innovadores o estandarizados, entre otras cuestiones.

Alcance y limitaciones

El breve recorrido realizado, desde los análisis y las reflexiones, nos acerca a un cierre con interrogantes que son más puntos de partida que de llegada. Cabe destacar que estas inquietudes son el fruto de la interacción entre diversas experiencias vividas en ámbitos laborales, conceptos y fundamentaciones, que ofrecieron de marco para comprender muchas de las cuestiones planteadas.

En el escenario planteado, con el avance de otras modalidades de enseñanza y de aprendizaje, y la incorporación de la tecnología en los espacios educativos, promueve repensar las propuestas de innovación pedagógica. En este sentido, nos implica, como actores educativos, conocer dónde se encuentra el desafío hoy: ¿en la diversidad de soportes de los materiales utilizados? ¿En la inclusión de los diferentes espacios virtuales (redes sociales, campus virtuales) en las propuestas de enseñanza?

Una de las cuestiones que hemos planteado fue el rol del docente y lo que se espera de él en estos contextos, donde la incorporación de las tecnologías es un hecho. ¿Cuáles son las habilidades y destrezas del docente en este escenario educativo? ¿El docente debe ser diseñador de contenidos? ¿El docente debe generar sus propios materiales? ¿El docente debe generar actividades que inquieten a los alumnos, que les susciten nuevas preguntas?

En cuanto a los alumnos, la inclusión de las tecnologías en sus procesos de aprendizajes ocasiona el desarrollo de otras habilidades. La búsqueda de herramientas que promueven la autonomía y la flexibilidad en los momentos de aprendizaje originan interacciones de otro tipo con la enseñanza. ¿Cuál es la relación entre el docente y el alumno? ¿Existe la construcción de un nuevo contrato didáctico? ¿En este contexto, se observa una mayor demanda del alumno?

En nuestros días, contamos con movimientos como las flipped school, o ideas, provenientes de Khan Academy, que se presentan como alternativas aggiornadas que utilizan recursos digitales, plataformas, etc., para dar respuesta a las ya clásicas preocupaciones en temas de educación.

Sin embargo, el desafío sigue siendo el mismo: pensar en el diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje que consideren la vieja fórmula útil de Fens-termacher y Soltis, recuperar esa noción que plantea que: alguien (docente) enseña a otra persona (estudiante) determinado contenido a fin de alcanzar determinado propósito.

Esta fórmula puede contar con múltiples derivaciones e interpretaciones, y es significada desde los paradigmas, perspectivas y miradas que puede alcanzar la educación ¿Por qué es valiosa y necesaria? a pesar de parecer rudimentaria, plantea elementos claves para considerar en la creación, desarrollo e implementación de cualquier propuesta educativa con tecnología.

En esta base, se encuentra el sentido inherente a cualquier práctica educativa: la del contrato didáctico, que es el sustento de la fórmula. Es, entonces, esta particular manera de pensar las relaciones pedagógicas, la que plantea y pone en escena, como el entramado social, aquello que trasciende cualquier plataforma, da sentido, horizonte y proyección.

Bibliografía

- BID (2011) Informe Modelos uno a uno en América Latina y el Caribe. Consultado 2/08/2012 <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35838865>.
- BUCKINGHAM, D. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Ed. Manantial, España.
- BURBULES, (1999) *El diálogo en la enseñanza*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.

- DOUEIHI, M. (2010) *La Gran Conversión Digital*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- DUSSEL, I. y L. QUEVEDO, (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* Conferencia VI Foro Latinoamericano de Educación, CABA. Disponible en educ. ar
- EISNER, E. W. (1994) *Cognición y curriculum: una visión nueva*. Amorrortu, Buenos Aires.
- GARDNER, H. (1994) *La mente no escolarizada*. Paidós, Barcelona.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Lectores, espectadores e internautas*. Gedisa, Barcelona.
- JENKINGS, H. (2006) *Convergence Culture, Where Old and New Media Collide*. New York University Press, New York and London.
- LANDOW, G. (2009) *Hipertexto 3.0 La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Paidós, Barcelona.
- LEVY, P. (2007) *Cibercultura, La cultura de la sociedad digital*. Anthropos, Barcelona.
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Paidós, Buenos Aires.
- LITWIN, E. (2005) *De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza*. Conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas tecnologías. Disponible en: <http://iredany.files.wordpress.com/2008/10/edith-litwin.pdf> Accedido: 13/11/11.
- LITWIN E. (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu, Buenos Aires.
- PARDO SALGADO, C (2009) *Las TIC: una reflexión filosófica*. Laertes, Barcelona.
- PERKINS, D. (2009) *El aprendizaje pleno*. Paidós, Buenos Aires.
- PISCITELLI, A., I. ADAIME, I. BINDER (2010) *Proyecto Facebook*. Ariel, Buenos Aires.
- SIMONE, R. (2001) *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Taurus, Madrid.
- KRESS, G. (2003) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Ediciones Aljibe, Andalucía.
- KRESS, G.(2010) *Multimodality. A social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge, New.