

“Con las manos en la masa”: técnicas colaborativas de producción de datos para el estudio de prácticas de literacidad

LAURA EISNER

Introducción

En las últimas décadas, la investigación sobre lectura y escritura académica ha atravesado un “giro etnográfico” (Kaufhold y Tusting, 2019), centrando su atención en las prácticas sociales, arreglos materiales y modos de organización de las actividades vinculadas con la literacidad. Esto ha permitido dejar atrás abordajes textualistas, frecuentemente asociados a posturas prescriptivas sobre la escritura (Lillis, 2008; 2021), y encontrar nuevas entradas a problemas de investigación que parecían ya agotados.

Desde el punto de vista metodológico, este enfoque ha llevado a desarrollar diversas técnicas para la producción de datos que promueven una mayor intervención de los participantes en el registro y en la caracterización reflexiva de sus propias prácticas, en articulación con otras fuentes de datos documentales y de campo. Con la incorporación de herramientas digitales en las prácticas de literacidad cotidianas e institucionales, el fenómeno se ha complejizado y han surgido nuevas dimensiones que es necesario documentar, como la incidencia de las mediaciones

tecnológicas en estas prácticas o las articulaciones entre prácticas en papel y en pantalla (Barton y McCulloch, 2018; Knobely y Kalman, 2016).

Paralelamente, la inserción de las tecnologías digitales en las prácticas de investigación habilita también nuevas posibilidades metodológicas en los procesos de producción de datos, siempre en el marco de estudios situados. A través de las herramientas de visualización y las posibilidades de registrar en tiempo real los usos de dispositivos y plataformas en el marco de actividades letradas, individuales o colectivas, se hace posible dar cuenta de los modos en que las tecnologías y la virtualidad ya no constituyen una esfera separada de la vida humana, sino que están encarnadas e inscriptas en la cotidianidad (Hine, 2017).

El propósito de este capítulo es discutir las posibilidades que ofrecen las técnicas colaborativas de producción de datos, con uso de herramientas digitales, para las investigaciones de la lectura y la escritura con abordaje etnográfico. Para ello, parto de la descripción de experiencias realizadas en investigaciones sobre diferentes espacios sociales, que van desde cursos de Nivel Superior hasta prácticas digitales de adultos mayores en contextos cotidianos.

En primer lugar, presento las características de los métodos de investigación “con las manos en la masa”, inscribiéndolos en un horizonte de preocupaciones comunes con otros abordajes (investigaciones colaborativas, etnografía digital). A continuación, describo algunos casos de indagación de prácticas de lectura y escritura en los que utilizamos técnicas colaborativas y, finalmente, considero las implicancias y potencialidades de esta propuesta para el estudio de las literacidades académicas.

¿Por qué usar un enfoque de “manos en la masa” para la investigación?

Las experimentaciones metodológicas que quiero comentar en este trabajo surgieron, en general, *sobre la marcha*, partiendo de la necesidad de encontrar nuevas opciones y adaptar estrategias usadas en otros estudios a las circunstancias de nuestros equipos de investigación. Estas decisiones se apoyaron en una concepción de la metodología como un conjunto de herramientas flexibles, que, como plantean Blommaert y Van de Vijver (2013), requiere de creatividad y capacidad de combinación para

adaptarse a objetos de estudio en rápidos procesos de cambio (como las prácticas de literacidad en tiempos digitales) y dar cuenta de las múltiples facetas que componen el mundo social.

Estas técnicas se implementaron en el marco de investigaciones con abordaje etnográfico, en el sentido de que buscaban priorizar las perspectivas de los participantes y se basaban en la articulación de múltiples fuentes de datos para crear descripciones complejas, no lineales, de las prácticas de lectura y escritura (Lillis, 2024).¹ Desde este enfoque, se entiende que "el encuentro de investigación con otros, contrariamente a la posición de quien observa a distancia, es una actividad inevitablemente colaborativa: es decir, generamos conocimientos y formas de saber con otros, y no como investigadores solitarios" (Pink et al., 2019, p. 28). En particular, esto permite captar dimensiones que no serían asequibles desde otros métodos, ya que "permite reconocer y buscar formas de conocer (acerca de) los mundos de otras personas que, de otro modo, podrían ser invisibles y que a otros sistemas más formales de investigación y, por consiguiente, menos exploratorios y colaborativos, podrían pasarles desapercibidos" (p. 30).

Entre las posibilidades de las técnicas colaborativas, me voy a detener en ciertas variantes de diseño de entrevistas que involucran las interacciones en torno a objetos semióticos (producidos previamente por los participantes o que fuimos elaborando en conjunto, como veremos más adelante), con el objetivo de promover caracterizaciones más completas y detalladas de las prácticas de literacidad. En este planteo nos basamos en la tradición de *conversar en torno al texto* (*talk around text*) desarrollada inicialmente por Ivanič (1998) en una investigación pionera sobre escritura e identidad, en la que dialogaba en profundidad con estudiantes de nivel superior sobre sus producciones escritas, utilizando ejemplos concretos que las propias estudiantes traían a los encuentros. Esta técnica

1 En este artículo describimos nuestra propuesta como *técnicas* y no *metodologías* colaborativas, ya que no todas las indagaciones involucraron un trabajo de campo con estadía prolongada y continua, ni una construcción compartida de los objetivos de investigación, como se describe en otras etnografías en colaboración (Gandulfo y Unamuno, 2020). Si bien esto no siempre fue posible en los contextos y las condiciones en que se desarrollaron los estudios, sí en todos los casos los participantes se posicionaron como productores de conocimiento sobre sus propias prácticas, a partir de un vínculo establecido (y negociado) con los investigadores y con un abordaje situado.

fue retomada y expandida, entre otros, por Lillis (2009), también en un estudio con estudiantes no tradicionales; Lillis y Curry (2010), en un trabajo con académicos que escriben “para publicar” en inglés y Tuck (2023), sobre prácticas de literacidad vinculadas con la evaluación en docentes de Nivel Superior.

Estos métodos, en los que los objetos letrados son el punto de partida para el intercambio, sitúan la lectura y la escritura en el marco de prácticas sociales más amplias (Barton y Hamilton, 2004), ya sean en entornos cotidianos, laborales, educativos o institucionales. Fundamentalmente, las conversaciones en torno al texto permiten reconstruir la perspectiva de los participantes (o perspectiva emic) sobre los escritos, el uso de los recursos de literacidad y las formas de participación en comunidades de prácticas (Lillis, 2024). Además, al atender al lugar de lo material en dichas prácticas, se evidencia la importancia de los objetos letrados (desde cuadernos y lapiceras hasta dispositivos digitales como los celulares o las computadoras), y de las dimensiones espacial y temporal en la organización de las actividades.

Partiendo de esta premisa inicial, en diferentes investigaciones adecuamos este diseño en diferentes sentidos: en el primer conjunto de experiencias que voy a presentar, propusimos una variante que denominamos *conversar en torno a la pantalla*. Pasar del *texto* a la *pantalla* implicó, no tanto un cambio de soporte (de hecho, algunos de los textos en los estudios que mencioné ya se presentaban en formato digital), sino una redefinición del objeto de estudio: al considerar conversaciones en torno a la pantalla no nos centrábamos únicamente en los textos como insumo, sino también en las actividades que involucraban secuencias de acciones realizadas en dispositivos digitales (Valdivia, 2023; Kalman y Valdivia, en prensa), y el diseño y apropiación de espacios virtuales (Gillen, 2015). Las entrevistas podían abarcar no solo la lectura sino también la navegación conjunta a través de las pantallas (seleccionando opciones, abriendo pestañas, generando un recorrido hipertextual).

En segundo lugar, otro conjunto de experiencias exploró el *conversar en torno a la imagen*: en este caso, el procedimiento consistió en generar representaciones gráficas de redes, relaciones o procesos vinculados con las prácticas de literacidad de los participantes para generar instancias de interacción y análisis reflexivo. En ese sentido, la construcción

y/o la visualización de estas representaciones (bajo la forma de mapas, líneas o esquemas) producía un "aquí y ahora" que daba lugar al diálogo situado; lo importante en estos casos no era (solo) el producto final, sino el proceso de hacer o revisar en conjunto, ya que las tomas de decisión eran en sí reveladoras de las posiciones de los participantes en relación con la cultura escrita.

Estas técnicas dialogan con propuestas que se vienen desarrollando desde otros ámbitos de la investigación social, entre los que destacan, por una parte, los estudios digitales, que por su propio objeto de estudio han otorgado una gran importancia a la reconstrucción de las experiencias de usuarios y a la producción de visualizaciones como herramienta analítica (como se ve en los trabajos recopilados en Snee et al., 2016 y en Vásquez, 2022). Por otra parte, los estudios etnográficos con niños y jóvenes (Barley, 2020; Gandulfo y Alegre, 2020; Hernández, 2019; o Stornaiolo, 2019, que específicamente estudia prácticas de literacidad multimodales en adolescentes) también han explorado el uso de artefactos semióticos en la investigación colaborativa, como "maneras novedosas de resolver desafíos epistemológicos, metodológicos y de representación de resultados" que permitan reconocer a estas poblaciones como "sujetos sociales con capacidad de agencia para involucrarse en las dinámicas sociales, políticas y culturales de los diversos escenarios en los que actúan" (Guerrero y Milstein, 2020, p. 2-3). Con sus diversos énfasis, estos trabajos plantean la importancia de la búsqueda de nuevos modos de producción y análisis colaborativo de datos que trasciendan los formatos tradicionales y habiliten otras formas de interacción en torno a la actividad de investigación.

Desde una perspectiva sociocultural sobre la lectura y la escritura, conversar sobre pantallas y representaciones gráficas permite una mirada holística sobre las prácticas, dando cuenta del repertorio de recursos analógicos y digitales disponibles y accesibles (Kalman y Valdivia, en prensa) para los participantes en el momento de la investigación. Además, descentra el foco del texto, como producto, para poner en primer plano el proceso de producción-recepción, en tanto forma de participación en una práctica social constreñida por condiciones materiales e institucionales, a la vez que por configuraciones interpersonales.

Algunas experiencias

Conversar en torno a la pantalla

A partir de la propuesta inicial que acabo de delinear, en el marco de diferentes proyectos de investigación desarrollamos técnicas colaborativas de producción de datos que mantenían la dinámica original de generar una conversación en torno a un material semiótico ampliando sus posibilidades, con los diferentes tipos de adaptaciones que esto implicaba. En primer lugar, la propuesta de *conversar en torno a la pantalla* partía, como dije, de la omnipresencia de las tecnologías en las prácticas de literacidad cotidianas, académicas y profesionales en la actualidad, y del hecho de que estas prácticas, en muchos casos, quedaban registradas (de manera automática) en los historiales, operando como un sistema de archivo al que era posible regresar. Así, las aulas virtuales, con sus foros, tareas e intercambios de correo; los trabajos elaborados por los estudiantes con devoluciones realizadas por los docentes de manera digital; o las producciones colaborativas en aplicaciones web, como Google Drive, conservaban las huellas de las prácticas digitales allí realizadas y permitían recuperar –al revisitarlas– los propósitos, tensiones y resoluciones que las habían atravesado. Por ello, propusimos a los participantes de nuestras investigaciones recorrer en conjunto esos espacios digitales, en los que ellos oficiarán como *guías* virtuales, y que ese recorrido funcionara como un disparador para la producción o la elicitación de comentarios, descripciones o evaluaciones reflexivas sobre su propia práctica.

Recorridas guiadas por espacios virtuales

El primer estudio que quiero comentar se desarrolló en el marco de un proyecto sobre prácticas digitales en Talleres de Lectura y Escritura de Nivel Superior desarrollado por un equipo interdisciplinario y financiado por la Agencia Nacional de Investigaciones y la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET).² En esa investigación, que fue atravesada por las medidas sociosanitarias a raíz de la pandemia de

2 Se trata del PICTO 2017-004 (2020-2023): *Entornos multimodales y aprendizaje ubicuo: una investigación aplicada al desarrollo de herramientas digitales para cursos híbridos*, dirigido por Cecilia Magadán, en el que participé como integrante del grupo responsable.

covid-19, las clases observadas se dictaron de forma virtual y, luego, en contexto de pospandemia (en el año 2022), fueron en formato híbrido.

En esa instancia nos propusimos analizar qué prácticas iniciadas durante la pandemia se mantenían en contextos de retorno a la presencialidad y qué aspectos se reconfiguraban. Para ello propusimos a los docentes un recorrido por sus aulas virtuales que adoptó el formato de lo que en entrevistas etnográficas tradicionales se ha denominado preguntas *grand tour* (Spradley, 1979). En esas propuestas, el participante nativo guía al investigador por un espacio (originalmente físico, doméstico o institucional) que forma parte de su cotidianidad, destacando aspectos que merecen ser observados, comentando los usos habituales de los diferentes espacios, narrando pequeños sucesos que pueden haberse generado en ellos, a manera de anécdota y comentando su apreciación al volver a mirarlos "con ojos de guía" (es decir, reflexivamente).

En nuestra investigación realizamos la "recorrida guiada" por las aulas virtuales, entendidas como espacios diseñados por los docentes (Svensson, 2018) en función de las configuraciones que seleccionan dentro de las opciones del sistema. Esto abarcaba la organización general del aula (por temas, semanas o mosaico), las funciones que más se utilizaban, el tipo de configuración de entrega y retroalimentación de trabajos, el uso de los foros, las formas de calificación, entre otras. Las entrevistas se grabaron utilizando una función de una aplicación de grabador de pantalla (audio y video), de manera que el recorrido quedó registrado "en tiempo real", junto con los comentarios que surgían en función del recorrido realizado (ver Eisner, Bestetti y Messina, 2022; para una descripción más detallada).

Este recorrido permitió comprender el diseño del aula como el resultado de decisiones docentes que estaban orientadas por diversos factores simultáneos: criterios pedagógicos, que se articulaban con consideraciones de orden práctico o relativas al trabajo docente (como el tiempo o el esfuerzo que insume cada opción dentro de lo previsto para las tareas laborales) (Tuck, 2012) y también las condiciones materiales en que se desarrollaban las clases, centralmente con qué dispositivos y grado de conectividad era necesario contar para poder participar de las diferentes actividades (por ejemplo visualizar un video en línea o descargarlo).

FIGURA 1. Captura de pantalla del aula virtual de Sandra (agosto, 2022).



Fuente: elaboración propia.

En el siguiente fragmento, conversando sobre la imagen de portada de su aula, una de las docentes explicó:

D: Yo ya la había usado como aula virtual, efectivamente, y bueno, y fui aparte... conociendo lo que se le puede como customizar, como hacerla más personalizada y que también (...) porque también *pensando en que si [los estudiantes] están viendo un montón de aulas*, el hecho de que fácilmente reconozcan cuál es la de esta materia, ¿no? que desde el color o desde una imagen como que sea fácilmente reconocible (...) sobre todo quienes están saliendo del secundario, como que *la sensación es como que necesitan como una especie de caminito de migajas* en un punto. Entonces, que fuera agradable el ingreso y decir bueno “está pensada para mí” cuando entraran.

E: Claro “yo soy el destinatario de esta página”

D: Claro, que se sintieran interpelados y después que, que fuera reconocible, que llegaran fácil porque *enfrentarse con todas esas aulas de cero, desde el principio* (Entrevista a Sandra, agosto de 2022)

En esta justificación de sus decisiones, la docente explicita sus representaciones con respecto a los ingresantes universitarios (*necesitan un caminito de migajas*) y adopta la perspectiva de los estudiantes para imaginar el tipo de experiencia virtual que el diseño del aula puede favorecer (*que fuera agradable el ingreso, que se sientan interpelados, que llegaran fácil*).

Una dimensión clave en estos casos, como veremos también más adelante, fue que quienes definieran el recorrido por el aula, manejando los controles de la navegación, fueran los propios participantes: si bien los entrevistadores podíamos consultar o sugerir qué pantallas nos

interesaba visitar, la decisión de cómo organizar el recorrido por parte de los docentes era también parte de nuestros datos a analizar.

Conversar en torno a secuencias de acciones digitales

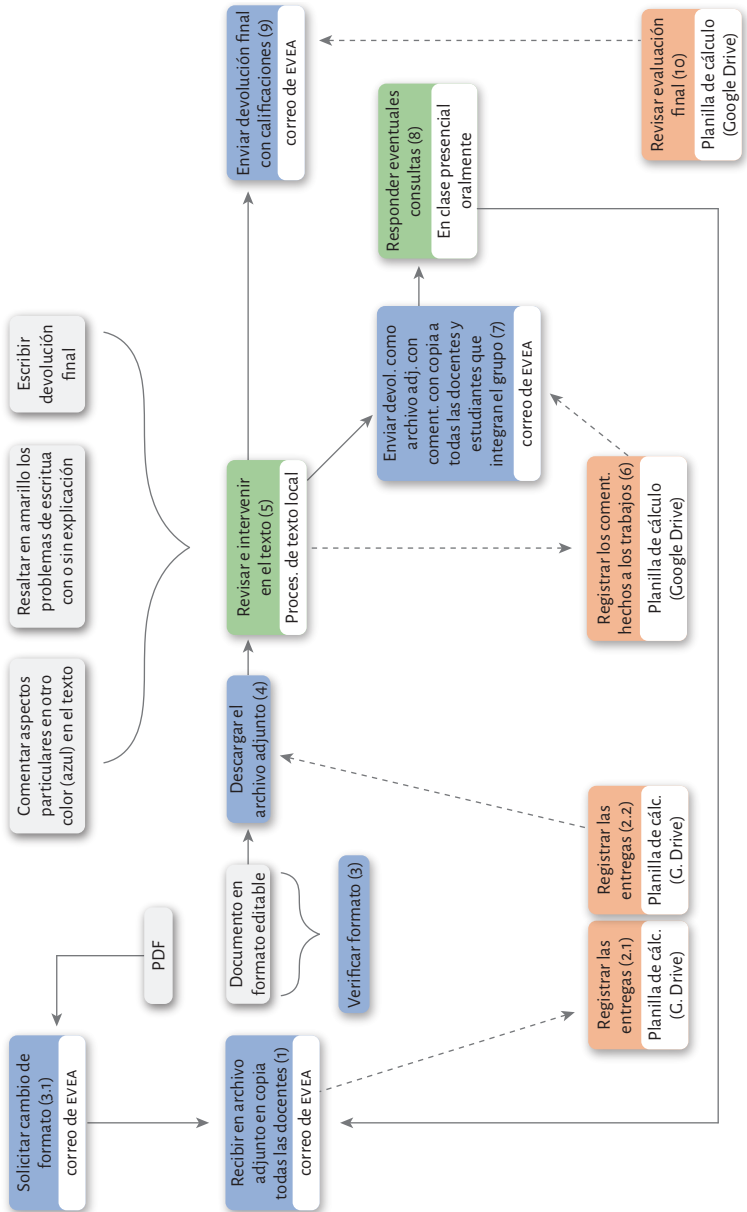
Si la experiencia anterior es la de un recorrido que podríamos comparar analógicamente con el de un espacio físico, otras investigaciones en las que también utilizamos el *conversar en torno a la pantalla* apuntaron a reconstruir secuencias de acciones realizadas en el marco de prácticas digitales. En ese caso, el procedimiento consistió en acompañar a los participantes en la realización de sus actividades habituales con tecnologías digitales, dando lugar a los comentarios y explicaciones que emergían en la interacción.³

Utilizamos esta técnica en un estudio sobre los *itinerarios digitales* desarrollados por docentes de Nivel Superior a través de diversas plataformas y aplicaciones, en el marco de sus prácticas de retroalimentación y evaluación de trabajos escritos (Eisner y Cantamutto, 2024). En este caso, el propósito era describir la serie de recursos semióticos y tecnológicos que los docentes ponían en juego con el objeto de: a) intercambiar trabajos con los estudiantes, b) realizar retroalimentaciones, y c) calificarlos y registrarlos, teniendo en cuenta los contextos institucionales en los que se desempeñaban.

Para este estudio realizamos entrevistas en línea a través de programas de videoconferencia que permitieran generar grabaciones. Solicitamos a los participantes que nos mostraran su secuencia de acciones habituales desde el momento de recibir los trabajos de los estudiantes hasta la calificación final (incluyendo la realización de varias versiones del mismo escrito si era pertinente). Nuestra hipótesis era que las plataformas, al centralizar estos diferentes procesos para simplificar las tareas y minimizar el esfuerzo requerido, presuponían una concepción de la labor docente que no siempre coincidía con las perspectivas de los propios usuarios. Esto llevaba a diferentes modos de recorrer las rutas digitales por parte de los entrevistados, que se ponían de relieve al observar sus acciones a través de las pantallas en línea y fuera de línea (por ejemplo, en archivos de texto u hojas de cálculo descargados o creados en sus propias computadoras).

3 Una técnica similar, a la que denominaron *go along*, fue utilizada por Jørgensen (2016) y Thompson (2022) con usuarios de aplicaciones de citas en línea; por su parte, Valdivia (2023) utilizó la técnica de *demonstraciones* en su estudio sobre formas de apropiación de tecnologías digitales por parte de jóvenes en la periferia de la ciudad de México.

FIGURA 2. Itinerario digital de Ingrid (marzo, 2023).



Fuente: Eisner y Cantamutto, 2024.

Para el análisis de los datos, a partir de lo conversado en torno a la pantalla, elaboramos representaciones gráficas de los itinerarios de los docentes a través de las rutas digitales previstas (Figura 2). Usando como instrumento los mapas de procesos, reconstruimos las secuencias de acciones en su desarrollo a lo largo del tiempo, distinguiendo tres dimensiones: intercambio de trabajos (azul), retroalimentación propiamente dicha (verde) y calificación y registro administrativo (naranja).

Si bien estas visualizaciones no se construyeron colaborativamente (como en los casos que veremos más adelante), sí se nutrieron de las apreciaciones y relatos de los participantes, lo que nos permitió realizar descripciones densas (Geertz, 2003 [1973]) de los itinerarios e identificar aspectos que no hubiéramos visto de otro modo: en primer lugar, la enorme complejidad de las actividades que conforman la práctica de la retroalimentación, evidenciando los factores que están en juego simultáneamente al momento de realizarlas (acceso a herramientas digitales y conectividad, expectativas institucionales, modos de organización en los equipos docentes). Segundo, la reconstrucción de acciones mostró la forma en que los docentes construyen estratégicamente sus itinerarios, combinando –de maneras muchas veces inesperadas– plataformas, formatos y soportes, con el propósito de conciliar las demandas en ocasiones contrapuestas de la labor docente.

Volver sobre los productos en plataformas digitales

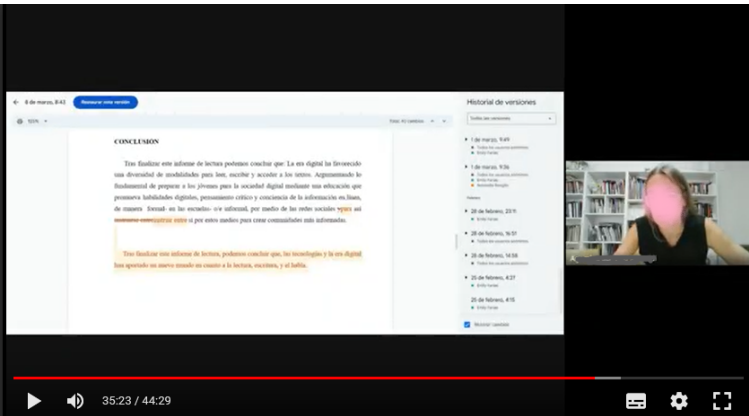
Por último, una técnica similar, en la que incorporamos también el *conversar en torno a la pantalla*, consistió en “navegar hacia atrás”,⁴ es decir, revisar conjuntamente producciones escritas ya terminadas (con un historial de versiones disponible) y recorrer el camino que llevó hasta esos resultados finales, reconstruyendo el proceso de diseño, escritura y revisión. Esta técnica se implementó en un proyecto actualmente en curso, desarrollado por un equipo de la Universidad Nacional de Córdoba,⁵ en el que estamos estudiando las prácticas de escritura colaborativa en línea, en el contexto del ingreso universitario.

4 Adaptamos aquí la denominación de Møller y Robards (2019), quienes utilizan el término en inglés *scroll back*.

5 Se trata del proyecto de la convocatoria FORMAR 2023 (UNC): “Prácticas de escritura colaborativa en estudiantes ingresantes a la Licenciatura en Comunicación Social”, dirigido por Mauro Orellana y codirigido por Claudia Rodríguez, con la participación de Agustina Reynaldi y Juan Ignacio Dahbar, en el que colaboro como consultora académica.

Para esto diseñamos una metodología que implicó la articulación de diferentes tipos de datos: la fuente principal fue la recopilación de versiones y comentarios en la aplicación web de escritura colaborativa GoogleDocs, que fue acompañada por capturas de pantalla de intercambios de WhatsApp (seleccionados por los propios estudiantes) en relación con la elaboración del trabajo y por la realización de entrevistas una vez terminada la cursada, en las que se volvió sobre el proceso de elaboración y se *conversó en torno a la pantalla* para reflexionar sobre las decisiones tomadas y el rol de las mediaciones tecnológicas en la gestión de la escritura colectiva.

FIGURA 3. Extracto de entrevista en línea – grupo 8 (marzo, 2024).



Fuente: elaboración propia.

En ese punto, la técnica del *conversar en torno a la pantalla* nos permitió comprender una serie de movimientos invisibles, que no quedan registrados aun contando con el historial de la plataforma. En efecto, a partir de la técnica del navegar hacia atrás, se evidenciaron, por una parte, las formas de organización de los estudiantes para la escritura colaborativa y, por la otra, el repertorio de medios (Taggy Lyons, 2021) que ponían en juego de manera interconectada al momento de resolver la tarea. Estas dimensiones se ven en el siguiente intercambio en torno a las conclusiones de un trabajo grupal, en el que solo una usuaria aparecía como “autora” de la versión final:

Investigadora: Estábamos viendo ahí en su Drive, quizás tiene que ver con lo que ustedes dicen, que por ahí las reformulaciones las hacían en la presencialidad, pero acá en la conclusión hicieron varios cambios, porque era una de las indicaciones, ¿ahí como hicieron para resolver eso? Esperen que les muestro acá (avanza en la pantalla hasta llegar a las conclusiones). Porque dejaron el párrafo y después agregaron cosas abajo.

E1 (después de unos segundos): Ah sí, esa fui yo. Estaba la conclusión que nosotras habíamos ya hecho (...) pero parte de lo que nos habían comentado cuando fuimos era que faltaban cosas que- sí (risas) que faltaban un buen par de cosas. Entonces lo que hice—no lo quise borrar al principio porque estaba yo sola—en el sentido de que estaba yo nada más escribiendo. Entonces, por si las dudas, primero *escribí un párrafo y se los mandé a las chicas “¿les parece bien? ¿quieren que cambie algo? ¿les parece?”* Y con el ok de ellas ahí sí ya corté esta parte del texto, la puse más abajo por si las dudas, por si queríamos sacar algo más de lo que estaba acá para agregarlo a la nueva (...) o no, eh (...) y bueno y después cuando ya lo terminé de escribir, lo mandamos, *le hicimos un par de arreglos eh, vía WhatsApp, los transferí a esto y ahí ya lo dejamos ahí si como (...)* Y borré el anterior

E2: Claro porque al último [E3] y yo teníamos el parcial de la otra materia entonces no podíamos estar tan enfocadas, por eso se ve que las últimas correcciones las hace [E1], que era la que ya estaba liberada porque estaba en otra comisión, pero *nosotras íbamos diciendo por WhatsApp y decíamos “sí, nos parece que está bien”, “tenemos que agregar esto”(...)*

Inv.: Claro, perfecto (Entrevista grupo 8, marzo 2024)

Así, la categoría de *autoría*, que tradicionalmente aparece asociada al acto concreto de redactar en el texto, se desagrega aquí en varias funciones: *redactar, revisar, señalar agregados o cambios, transferir texto de una aplicación a otra, borrar el texto sobrante*, que son realizadas por las participantes a través de las diferentes plataformas.

Conversar en torno a las imágenes

Si en la sección anterior presenté algunas técnicas de producción de datos basadas en la conversación en torno a las pantallas, en esta segunda parte me propongo describir otras experiencias en las que la conversación entre investigador y participantes para la construcción de los datos se produjo a partir de una representación gráfica que buscaba dar cuenta de sus prácticas de literacidad, en papel o en pantalla.

Las representaciones gráficas o visualizaciones se utilizan hace tiempo y cada vez más como modos de representación de resultados o también, incluso, de análisis de resultados por parte de los investigadores (Snee et al., 2016). Sin embargo, es incipiente su utilización para la instancia de producción de datos, considerada, además, como una instancia analítica en sí misma. A diferencia de los métodos anteriores de conversar en torno a la pantalla, en que se proponía a los participantes volver sobre los artefactos semióticos con los que se vinculaban (ya fueran espacios virtuales, secuencias habituales de acciones con tecnologías digitales o una producción individual grupal ya terminada), en este caso partimos de una primera representación que busca plasmar gráficamente procesos o relaciones involucradas en las prácticas ya descritas por los participantes y generar la posibilidad de que vuelvan a mirarla, y mirar sus propias prácticas, en interacción con el investigador (Castelló et al., 2018). En esta propuesta, la producción con las representaciones gráficas constituye un eslabón intermedio dentro del extenso vínculo de trabajo de los investigadores con los participantes y con el sitio de investigación, ya que se basa en recoger y plasmar datos previamente producidos en entrevistas o, incluso, en instancias de observación participante, y volver con ellas al campo para producir nuevos datos.⁶

*Representar el repertorio de medios digitales de las participantes:
construir un mediagrama*

La primera experiencia se desarrolló en un estudio sobre prácticas digitales de mujeres mayores durante el aislamiento por pandemia de covid-19 en la Argentina, realizado durante 2020.⁷ En ese estudio, se trabajó con ocho participantes con diferentes trayectorias socioeducativas a lo largo de siete meses, interactuando de manera remota a través de dispositivos digitales. Se realizaron dos entrevistas y numerosos

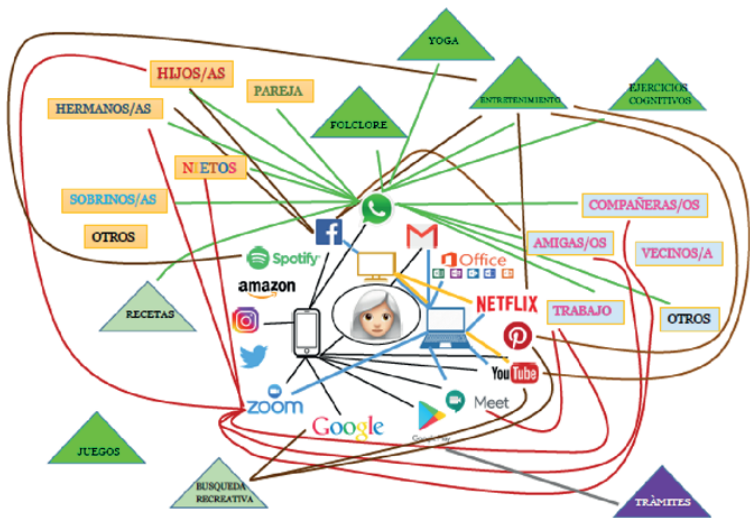
6 Un ejemplo de la inserción de este uso de las representaciones gráficas en un extenso estudio etnográfico se encuentra en el trabajo ya mencionado de Gandulfo y Alegre (2020), quienes utilizaron árboles genealógicos para la visualización de procesos de transmisión intergeneracional del guaraní en la provincia de Corrientes (Argentina).

7 La investigación se desarrolló en el marco de la tesina de Licenciatura en Letras (Universidad Nacional de Río Negro) de Sofía Venega, bajo la dirección de Laura Eisner y Lucía Cantamutto (Venega, 2024).

contactos informales, que incluyeron la producción de autorreportes (como el *cuadro de un día de la vida*, descrito en Lillis, 2013) y el uso de capturas de pantalla de interacciones por WhatsApp, que las participantes seleccionaban entre sus conversaciones y compartían con las investigadoras.

En el marco de este contacto prolongado con las participantes, decidimos realizar una representación gráfica de los datos recopilados para integrar la información. Para ello, elaboramos *mediagramas* (Vold Lexandery Androustopoulos, 2019; Blommaert, Brandehofy Nemcova, 2018): con la figura de la participante en el centro (representada por un avatar), en un primer nivel se ubicaron los dispositivos digitales de que disponía; en un segundo, las aplicaciones que utilizaba y, por último, a modo de red, los interlocutores, actividades o funciones asociadas a cada uso de las tecnologías.

FIGURA 4. Mediagrama (noviembre, 2020).



Fuente: Venega, Eisner y Cantamutto (2021).

A partir de esta representación, realizada por el equipo de investigación sobre los datos producidos en instancias anteriores, se llevaron a cabo

nuevas entrevistas donde cada participante pudo visualizar su propio gráfico de usos digitales y tuvo la oportunidad de corregirlo o ampliarlo.⁸

A pesar de tener acceso a herramientas digitales para la elaboración de las visualizaciones, para esta actividad se prefirió utilizar un enfoque de “baja tecnología” (Wellman et al., 1988) para hacerla más accesible a las participantes. Después de ensayar con diversos recursos gráficos, se decidió emplear cartulina, marcadores de colores y tarjetas preimpresas, que se imprimieron sobre papel adhesivo removible para permitir la rectificación de datos, usos y relaciones, en caso de que fuera necesario. Para identificar los dispositivos y aplicaciones se optó por usar emojis y logos corporativos, lo que favoreció que las participantes identificaran rápidamente sus usos digitales, ya que se generó un reconocimiento instantáneo de los recursos visuales, que no habría sido igual utilizando el lenguaje verbal.

FIGURA 5. Captura de pantalla. Entrevista sobre mediagrama (noviembre, 2020).



Fuente: Venega, Eisner y Cantamutto (2021).

8 En otra investigación actualmente en curso sobre usos escolares de WhatsApp en pandemia con grupos de adolescentes, la elaboración de los gráficos fue realizada directamente por los participantes, y esto dio lugar a una actividad posterior en que se confrontaron y analizaron las diferentes representaciones; tanto el intercambio grupal para la elaboración de los gráficos como la discusión posterior se registraron en video.

Las entrevistas se realizaron por videollamada, con la cámara apuntando al mediagrama (en cartulina, pegado en la pared), para que las participantes pudieran verlo y comentarlo, y todo el intercambio fue grabado mediante la cámara de la computadora, de forma de registrar la conversación y los cambios sobre el gráfico en tiempo real.

La revisión conjunta del mediagrama permitió a las participantes volver reflexivamente sobre sus prácticas digitales y reconocer relaciones entre dispositivos, ámbitos e interlocutores que no habían detectado con tanta claridad, así como resaltar la predominancia de aplicaciones como WhatsApp para realizar una diversidad de funciones, que no era visibilizada previamente. Por otra parte, la visualización retrospectiva de sus prácticas al inicio de la pandemia (al momento de la toma inicial de datos) contribuyó al análisis de sus procesos de apropiación de estas tecnologías en escala microdiacrónica, durante ese período de cambio acelerado de las prácticas digitales.

Reconstruir una trayectoria de literacidad: la línea de tiempo

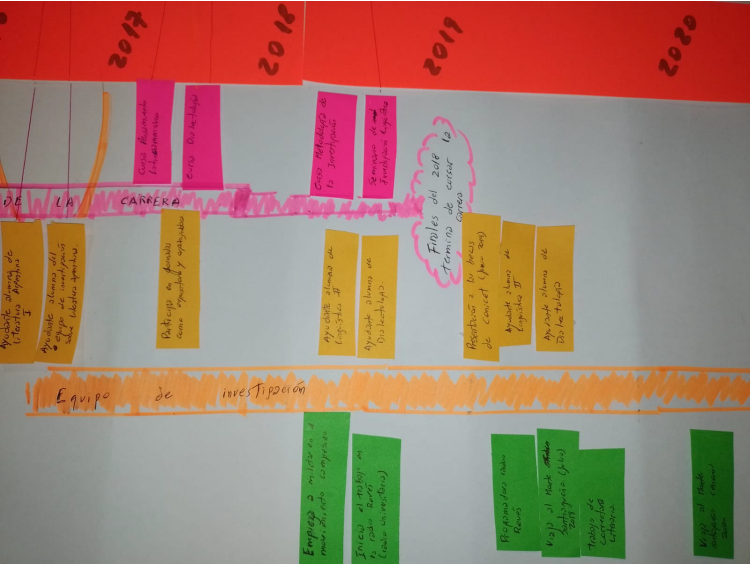
Por último, quisiera presentar una variante de *conversación en torno a las imágenes* que actualmente estamos implementando en el marco de un estudio de caso sobre la escritura de tesinas de grado en el campo disciplinar de Letras (Orellana y Eisner, en preparación). Este trabajo, que forma parte de una investigación mayor,⁹ se diseñó metodológicamente como un estudio longitudinal a través de entrevistas sucesivas con una estudiante de licenciatura, actualmente ya graduada. A partir de ellas, realizadas a lo largo de un período de cinco años, se buscaba reconstruir la trayectoria de escritura (Prior y Shipka, 2003; Roozen, 2021) de la tesina, considerando diferentes espacios sociales y prácticas de literacidad en los que la estudiante había participado y que, desde su perspectiva, resultaban pertinentes para reconstruir esa trayectoria de escritura que había culminado en la presentación y defensa de la tesis de grado.¹⁰

9 Investigación doctoral de Mauro Orellana, con la dirección del Dr. Federico Navarro y la codirección de la Dra. Vanina Papalini, en el marco del Doctorado en Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

10 El uso de herramientas gráficas para reconstruir trayectorias de escritura fue instrumentado productivamente por Castelló et al. (2018) para investigadores posdoctorales.

Elaboramos, entonces, una representación gráfica con la forma de una línea de tiempo en la que se distinguían los diferentes espacios y redes de literacidad en los que la tesista había participado, así como los géneros discursivos producidos en cada instancia y su rol de escritora en cada caso.

FIGURA 6. Línea de tiempo. Trayectoria de escritura de tesina (octubre, 2023).



Fuente: elaboración propia.

Esta elaboración parcial de los datos dio lugar a una nueva entrevista en la que se propuso a la tesista volver sobre la representación gráfica, que plasmaba lo conversado en instancias anteriores, para reajustar, corregir o comentar la línea de tiempo.

Si bien estos datos están aún en proceso de análisis, es posible anticipar algunas potencialidades de la técnica: por una parte, permitió visualizar las diferentes escalas temporales simultáneas que componen la trayectoria de literacidad de la participante (una temporalidad organizada por los cuatrimestres universitarios, otra vinculada con la militancia, desarrollada con intensidad por un tiempo breve, otra de elaboración de la tesina que se desarrolló a lo largo de años). Por otra parte, puso en

evidencia las confluencias, solapamientos y tensiones entre prácticas de escritura en espacios sociales diferentes, que involucraban diferentes roles autorales para la entrevistada. Por último, habilitó una mirada sobre la elaboración de la tesis que trascendiera las delimitaciones institucionales, que sitúan el inicio en la presentación del proyecto de investigación; de ese modo fue posible identificar el surgimiento de las ideas iniciales encuadradas en otros formatos genéricos previos (monografía, ponencia, proyecto de adscripción) y su reconfiguración en diferentes instancias hasta culminar en la redacción final del escrito de graduación.

A manera de cierre: algunas implicancias metodológicas de los métodos "con las manos en la masa"

En esta rápida presentación procuré mostrar una diversidad de técnicas para la producción de datos sobre prácticas de literacidad que son, en rigor, variantes de una misma idea-núcleo: en todos los casos, el elemento organizador es un "hacer" compartido. Como plantea Charles Briggs en su libro *Learning how to ask* (1986), la entrevista tiende a ser, en la investigación social, un modo de obtener información de manera descontextualizada¹¹ y puede, muchas veces, llevar a la frustración, ya que no se logra obtener descripciones sobre los fenómenos estudiados o estas "no alcanzan a revelar la riqueza y complejidad semiótica de cómo las personas realmente resuelven esas situaciones" (1986, p. 45).

Frente a esto, la propuesta de las "manos en la masa", si bien no representa –como en las experiencias de Briggs– una participación efectiva en los eventos sobre los que se indaga (ya que no siempre es posible acceder a actividades de la esfera privada o desarrolladas tiempo antes del inicio de la investigación) recupera algo del orden de la experiencia. El apoyo de los artefactos semióticos, ya sean producciones propias visualizadas en la pantalla o la representación gráfica de procesos y relaciones, permite

¹¹ No obstante, es necesario considerar que, en las investigaciones de corte etnográfico, las entrevistas suelen realizarse en el marco de un contacto prolongado con los participantes y se combinan con otras técnicas, como la observación participante; en esos casos, al momento de realizarse la entrevista, ya existen elementos de conocimiento compartido que constituyen de por sí un contexto englobador del evento comunicativo.

alcanzar un mayor nivel de detalle en la descripción y evoca percepciones, valoraciones y emociones que no se recuperan únicamente desde la elicitación verbal. A su vez, por su atención a la dimensión práctica de las acciones, este abordaje visibiliza la incidencia de lo material (objetos letrados, mediaciones tecnológicas, disposición de los espacios) en las prácticas de literacidad y capta los sentidos implícitos que se atribuyen a los diferentes recursos.

¿Cuál es entonces nuestro lugar como investigadores en la “implementación” de estas técnicas? Puede pensarse que lo que hacemos es proponer un punto de partida para pensar juntos; el grupo Iconoclasistas, en su propuesta de mapeos colectivos,¹² destaca “el rol protagonista que fueron adquiriendo los artefactos gráficos en la invención de momentos de reflexión y creación de conocimiento colectivo”. Se trata de generar “dispositivos para pensar” (Iconoclasistas, 2020), es decir, producir las condiciones para examinar (críticamente) las propias prácticas, registrar lo anodino, lo trivial, que forma parte constitutiva de la vida cotidiana (Heath y Chapman, 2020) y visibilizar aquello que está naturalizado en las acciones en torno a la lectura y la escritura.

Desde esta perspectiva, las técnicas de *conversar en torno a...* pueden pensarse como una instancia de reflexividad, entendida como un *volver la mirada sobre sí mismo*. En términos de Pink y colaboradores, al caracterizar el abordaje de la etnografía digital, “la etnografía de orientación práctica puede ayudar al investigador y al participante a ser reflexivamente conscientes de prácticas y sentidos digitales habituales y encarnados ocultos” (Pink et al., 2019, p. 71).

Retomando el inicio de este artículo, es relevante preguntarnos qué entradas nuevas nos permite esta mirada dentro de los estudios sobre literacidades académicas o, más en general, en contextos educativos formales. Creo que son varias.

Por una parte, al recuperar la perspectiva de los participantes en torno a sus prácticas y procesos de producción semiótica, los métodos colaborativos habilitan una mirada de la experiencia en su dimensión de *prueba o ensayo*, en la que la puesta en juego de recursos está en constante revisión y rediseño. Esta mirada nos previene de una caracterización estática de

12 <https://iconoclasistas.net/>

las prácticas de literacidad como en ocasiones emerge de las descripciones centradas en las comunidades de prácticas (concebidas, en muchos casos, de manera homogénea y estable) y nos ayuda, como docentes, a comprender ese conjunto de prácticas como más permeable a la puesta en tensión y a las negociaciones.

Por la otra, en complementación con el análisis de los materiales escritos, como parte esencial, pero no única, del estudio de las prácticas de literacidad (Lillis, 2024), el *conversar en torno a...* permite recuperar las "historias que están detrás" de las opciones lingüísticas que se pueden identificar en los textos (Eisner y Tuck, 2023) y, de esa manera, identificar los márgenes de agencia (y también sus límites) en las prácticas de literacidad que desarrollan los participantes de la investigación, ya sean docentes en sus tareas de evaluación, estudiantes en su uso de recursos digitales para resolver tareas o futuros profesionales en sus trayectorias de elaboración de trabajos de graduación.

Referencias

- BARLEY, R. (2020). "Why have you not written my name?:" Collaborative research with children. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-21. doi: 10.11144/Javeriana.m13.whwn.
- BARTON, D. Y HAMILTON, M. (2004 [1998]). La literacidad entendida como práctica social. V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- BARTON, D. Y McCULLOUGH, S. (2018). Negotiating tensions around new forms of academic writing. *Discourse, Context & Media*, 24: 8-15.
- BLOMMAERT, J., BRANDEHOF, J. Y NEMCOVA, M. (2018). New modes of interaction, new modes of integration: A sociolinguistic perspective on a sociological keyword [Plenary paper]. *International Congress of Linguists (ICL20)*, Cape Town, South Africa.
- BLOMMAERT, J., Y VAN DE VIJVER, F. (2013). *Good is not good enough: Combining surveys and ethnographies in the study of rapid social change*. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 65.
- BIGGS, CH. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge University Press.
- CASTELLÓ, M., PYHÄLTÖ, K. Y McALPINE, L. (2018). European Cross-National Mixed-Method Study on Early Career Researcher Experience. A. Jaeger y A. Dinin (Eds.). *The Postdoc Landscape. The invisible scholars* (143-174). Elsevier.

- EISNER, L., BESTETTI, S. Y MESSINA, L. (2022). Indagación de prácticas digitales en contextos de enseñanza híbrida. Hablar en torno a la pantalla en entrevistas a docentes de nivel superior. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Ciencias Humanas*. Panel: "Literacidades multimodales". 9 al 11 de noviembre, San Martín.
- EISNER, L. Y CANTAMUTTO, L. (2024). Apropiación de tecnologías para la gestión y retroalimentación de trabajos en cursos de escritura académica: decisiones docentes en la construcción de itinerarios digitales. *Cuadernos del Sur - Letras*, 54: 111-144.
- EISNER, L. Y TUCK, J. (2023). Abrir la "caja negra" de las literacidades en la evaluación universitaria: una propuesta centrada en las prácticas y perspectivas de los/as docentes. Comunicación presentada en *IV Congreso Internacional ALES*. 20 al 24 de noviembre. Universidad de Concepción (Chile).
- GANDULFO, C. Y ALEGRE, T. (2019). La transmisión intergeneracional del guaraní en una familia correntina de cuatro generaciones: aportes metodológicos y primeros análisis. *Prácticas de oficio*, v.1, n.23: 25-40.
- GANDULFO, C. Y UNAMUNO, V. (2020). Nota metodológica: ¿A qué llamamos investigación en colaboración en este libro? V. Unamuno, C. Gandulfo y H. Andreani (Eds.). *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero* (35-45). Biblos.
- GEERTZ, C. (2003 [1973]). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- GUERRERO, A. L. Y MILSTEIN, D. (2020). Introducción al dossier *Etnografía y educación: estudios colaborativos con niños niñas y jóvenes. magis*, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13: 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.idee>.
- GILLEN, J. (2015). Virtual spaces in Literacy Studies. J. Rowsell y K. Pahl (Eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (369-382). Routledge.
- HERNÁNDEZ, M. C. (2019). "Experiencias de niñez en la pobreza. Una cartografía de cuidados". *Runa* 40 - 94-111.
- HEATH, S. Y CHAPMAN, L. (2020). The art of the ordinary: observational sketching as method. H. Holmes y S. M. Hall (Eds.). *Mundane Methods. Innovative ways to research the everyday* (105-120). Manchester University Press.
- HINE, C. (2017). From virtual ethnography to the embedded, embodied, everyday internet. L. Hjorth, H. Horst, A. Galloway, y G. Bell (Eds.). *The Routledge companion to digital ethnography* (21-28). Taylor & Francis.
- ICONOCLASISTAS (2020). Nuevos dispositivos para pensar el común. *FIELD: A Journal of Socially Engaged Art Criticism*, 15. <https://n9.cl/wuwwhvv>.

- IVANIČ, R. (1998). *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- JØRGENSEN, K. M. (2016). The media go-along: Researching mobilities with media at hand. *MedieKultur*, 32(60), 32-49. <https://doi.org/10.7146/mediekultur.v32i60.22429>.
- KALMAN, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17): 37-66.
- KALMAN, J. Y VALDIVIA, P. (en prensa). *A scribe, a photographer and a vendor. Digital practices in a working-class neighborhood in Mexico City*. WAC Clearinghouse.
- KAUFHOLD, K. Y TUSTING, K. (2019). Academic writing. Tusting, K. (Ed.). *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (356-370). Routledge.
- KNOBEL, M. Y KALMAN, J. (2016). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje. Posibilidades del desarrollo profesional en contextos digitales*. Editorial SM.
- LILLIS, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing". Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25 (3): 353-388.
- LILLIS, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research: talk around texts. Carter, Awena et al. (Eds.). *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy* (169-187). Benjamins.
- LILLIS, T. (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh University Press.
- LILLIS, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación* (26): 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>.
- LILLIS, T. (2024). Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre la escritura académica: revisitando la etnografía como método, metodología y teorización profunda. *Cuadernos del Sur – Letras*, 54: 17-52.
- LILLIS, Y CURRY, M. (2010). *Academic Writing in a Global Context. The Politics and Practices of Publishing in English*. Routledge.
- MØLLER, K. Y ROBARDS, B. (2019). Walking through, going along and scrolling back: Ephemeral mobilities in digital ethnography. *Nordicom Review*, 40 (Special Issue 1): 95-109. doi:10.2478/nor-2019-0016.
- ORELLANA, M. Y EISNER, L. (en preparación). Trayectorias de literacidad a través de distintos espacios de participación: el complejo camino de escribir una tesina de grado.
- PINK, S., HORST, H., POSTILL, J., HJORTH, L., LEWIS, T. Y TACCHI, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.

- PRIOR, P. Y SHIPKA, J. (2003). Chronotopic lamination: Tracing the contours of literate activity. Ch. Bazerman y D. Russell (Eds.). *Writing Selves, Writing Societies: Research from Activity Perspectives* (180-238). WAC Clearinghouse.
- ROOZEN, K. (2021). Trayectorias para llegar a ser: la interacción con inscripciones en diferentes ámbitos del mundo de la vida. *Enunciación*, 26, 84-101. <https://doi.org/10.14483/22486798.16909>.
- SNEE, H., HINE, C., MOREY, Y., ROBERTS, S. Y WATSON, H. (2016). *Digital Methods for Social Science*. Palgrave/Macmillan.
- SPRADLEY, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Wadsworth.
- STORNAIUOLO, A. (2019). Authoring Data Stories in a Media Makerspace: Adolescents Developing Critical Data Literacies, *Journal of the Learning Sciences*, 29:1, 81-103, <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1689365>.
- SVENSSON, V. (2018). Análisis de portadas de aulas virtuales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29 (56). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14559244020>
- TAGG, C. Y LYONS, A. (2021). Polymedia repertoires of networked individuals: A day-in-the-life approach. *Pragmatics and Society*, 12(5): 725-755.
- THOMPSON, R. (2022). Reflective Approaches to Analyzing Digital Discourse. C. Vásquez (Ed.). *Research Methods in Digital Discourse Analysis* (257-276). Bloomsbury.
- TUCK, J. (2012). Feedback-Giving as Social Practice: Academic Teachers' Perspectives on Feedback as Institutional Requirement, Work and Dialogue. *Teaching in Higher Education*, 17 (2): 209-221. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.611870>.
- TUCK, J. (2023). Defamiliarizing assessment and feedback: exploring the potential of "moments of engagement" to throw light on the marking of undergraduate assignments. *Assessment and evaluation in higher education*, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2181942>.
- VALDIVIA, P. (2023). Acciones de evaluación en prácticas digitales de un joven de la periferia de la Ciudad de México. En: S. Bueno Borges da Silva, J. Alves Assis y J. Semechechem (Orgs.). *Formação de Professores: por uma agenda política, ética e transformadora*. Vol. 11 (493-516). Editorial Pontes.
- VÁSQUEZ, C. (2022). *Research Methods for Digital Discourse Analysis*. Bloomsbury.
- VENEGA, S. (2024). *Prácticas digitales de adultas mayores en contexto de aislamiento social y preventivo ante la pandemia COVID-19*. Tesina de Licenciatura en Letras (Universidad Nacional de Río Negro). Inédita.
- VENEGA, S., EISNER, L. Y CANTAMUTTO, L. (2021). La investigación colaborativa de las prácticas digitales: entre el usuario nodo y el mediagrama. *Revista Estudios del Discurso Digital*, 4: 94-114.

- VOLD LEXANDER, K. Y ANDROUTSOPOULOS, J. (2019). Working with mediagrams: a methodology for collaborative research on mediational repertoires in multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1667363>.
- WELLMAN, B. Y BERKOWITZ, S. D. (Eds.) (1988). *Social structures: A network approach*. Cambridge University Press.

