

¿Cómo aprende ciencias sociales e historia el estudiantado en contextos de la cultura digital?

AUTORES: Miguel A. Jara (Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue - Argentina). Correo electrónico: mianjara@gmail.com

María Esther Muñoz (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue – Argentina). Correo electrónico: meriesther@hotmail.com

Víctor A. Salto (Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue - Argentina). Correo electrónico: victorsalto26@gmail.com

Introducción

Los escenarios actuales demandan de la escuela la formación de ciudadanías competentes con los desafíos de la cultura digital. Esto se ha constituido en materia de debate pedagógico y en una proliferación de investigaciones sobre los límites y posibilidades que la nueva tecnología - fundamentalmente internet y lo digital- imprimen a la producción y comunicación del conocimiento. Las expectativas, en el campo educativo, son cada vez mayores y exigentes, sin embargo deberíamos entenderlas como un cambio cultural gradual que, antes que nada, implica una formación para incorporarlas en las prácticas educativas porque, de hecho, ya están presentes en las prácticas sociales cotidianas.

La cultura digital plantea un nuevo paradigma, no solo en la vida cotidiana, sino también en el ámbito educativo y, evidentemente, ha llegado para quedarse, con otras lógicas a las “viejas” tecnologías utilizadas en la enseñanza. Esta revolución en la estructura tecnológica otorga, a esta época, una nueva racionalidad, nuevos modos de conocer y de relacionarse con el conocimiento. Por tanto la ciencia plantea nuevos desafíos y vínculos con la racionalidad que ha configurado, por décadas, un modo de conocer y también de las formas de distribución, acceso y construcción del conocimiento.

Los ritmos acelerados de los cambios no siempre tienen un correlato con lo que acontece en la escuela. A diferencia de otros campos, la educación obligatoria tiene otros tiempos, aunque, paradójicamente, se nutra de los avances y desarrollo de la ciencia. Existe una cultura institucional que, en algunos casos, se impone como un obstáculo difícil de asir. La tradición pedagógica y las prácticas educativas ancladas en viejos paradigmas son resistentes al cambio y ello, probablemente, se deba a las políticas educativas públicas que no logran “ajustarse” y dar respuestas “estructurales” a los cambios culturales y sociales de compleja realidad, por un lado, y por el otro, la formación inicial del profesorado para ofrecer posibilidades de construir en el devenir de esos cambios.

Se trata de comprender la complejidad de estos cambios, complejidad que no solo se reduce a la “novedad” del desarrollo tecnológico, sino y fundamentalmente, a cómo estos cambios generan una nueva cultura de aprendizaje mediada por los artefactos, dispositivos y/o

máquinas/herramientas. Para el caso que nos convoca, analizar para comprender cómo la cultura digital configura nuevos modos de aprender y de relacionarse con el conocimiento escolar, es un desafío. Somos conscientes que en esta época conviven tradiciones e innovaciones, crisis y conflictos, certezas e incertidumbres, cuestiones que, al mismo tiempo, interpelan las estructuras identitarias de las prácticas educativas e institucionales.

La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia ofrece un nuevo modo de concebir y experimentar el mundo, es decir, otras racionalidades de percepción y concepción de la temporalidad humana. La velocidad, el hipertexto, las redes, la web, los software, entre otros tantos, plantean a los/as sujetos nuevos conceptos para la comprensión de la dinámica social y las representaciones que en ella se configuran.

Nos encontramos en un tiempo de sociedades interconectadas, sin embargo, aún falta mucho para que se superen brechas de desigualdad entre los pueblos y las comunidades, dado que la nueva tecnología no es accesible a todos/as. Esta brecha se ve claramente entre aquellas instituciones educativas que poseen los dispositivos tecnológicos y las que no los poseen. Para las primeras, estas nuevas tecnologías han contribuido a la creación e innovación de otras experiencias educativas; mientras que para las segundas, este desarrollo tecnológico sigue siendo una preocupación y desafío.

Nuestro objeto de investigación no son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ni tampoco dar cuenta de las características e importancia que estas tienen en cuanto al desarrollo de la comunicación en red a partir de la incesante actualización e innovación en los aparatos tecnológicos, informáticos y/o electrónicos. Sobre ello abundan las producciones en diversos campos de conocimiento. Por el contrario, reconociendo esta vasta producción y su implicación en el ámbito educativo, nos interesa saber cómo en este marco, se configura y dimensiona una nueva cultura de aprendizaje y de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y cómo esta mediación informática de aparatos interconectados, se constituyen en una herramienta, soporte, recurso y/o estrategia, es decir, en un medio para generar esas otras formas de aprender y de enseñar contenidos sociales.

En definitiva, se trata de conocer y comprender como las tecnologías y agencias culturales impactan en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social e histórico, cuáles son las modalidades y condiciones de recepción y apropiación para contornear alcances y límites, sentidos y usos de la cultura digital en situación de aprendizaje escolar.

Contextos educativos de la investigación

En nuestra investigación, hemos procurado indagar para analizar críticamente la red de vínculos entre medio de comunicación, nuevas tecnologías y conocimientos sociales enseñados a

fin de construir dispositivos pedagógicos didácticos para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en instituciones educativas de los tres niveles de enseñanza, en algunas escuelas de las provincias de Río Negro y Neuquén. Para ello hemos realizado trabajos de campo que nos posibilitaron construir diversos casos y desarrollar un trabajo colaborativo con los/as profesores/as que enseñan ciencias sociales o historia.

Los dos casos que presentamos en esta comunicación corresponden a clases de ciencias sociales en un séptimo grado de una escuela primaria de la ciudad de Cipolletti¹ y a clases de historia en un primer año del Centro de Educación Media N° 41 de la Ciudad de Neuquén capital².

La opción metodológica, en una investigación cualitativa crítica como la nuestra, se centró en la construcción y el estudio de casos y en el trabajo colaborativo. En los casos que presentamos implicó un proceso de varias acciones para la tercer etapa³ de la investigación: contacto con la escuela, entrevistas en profundidad con docentes que accedieron a trabajar con el equipo de investigación, observaciones de clases, construcción de secuencias didácticas en forma colaborativa con dispositivos tecnológicos, puesta en acto y registros de la secuencia, evaluación y reflexión con los docentes después del desarrollo de cada momento/clase de la secuencia lo que implicó ajustes y/o reformulaciones de la propuesta y una evaluación final, provisoria, sobre la experiencia.

En otros escritos⁴ hemos avanzado en el análisis de algunas de las etapas y dimensiones de este proceso. Aquí comenzaremos con el dispositivo construido con el profesorado, para luego analizar algunos aspectos sobre el aprendizaje, que nos interesa compartir.

Las experiencias educativas con dispositivos digitales

1. Historia del movimiento obrero argentino en la clase de ciencias sociales.

El recorte de contenidos, sobre el que se organizó la secuencia didáctica, aborda la historia del movimiento obrero argentino en el contexto de los procesos históricos que van de 1930 a 1955.

¹ En el caso de la escuela primaria, la institución de referencia, por más de medio siglo, forma a niños y niñas provenientes de barrios populares de la ciudad y permanentemente promueve acciones y proyectos educativos con la finalidad de incorporar nuevos modos de pensar la educación, entre ellos, la utilización de las nuevas tecnologías digitales para crear, junto al estudiantado, conocimientos significativos. El compromiso de docentes y equipo directivo se ve reflejado en las acciones que se difunden en un blog escolar (<http://escuela234cipolletti.blogspot.com.ar/>).

² El establecimiento educativo provincial -si bien no se haya inscripto en programas educativos nacionales o provinciales que promuevan el uso de dispositivos digitales- posee con una infraestructura tecnológica (equipos de audio y video, proyectores, y sala de video). Los estudiantes desde su ingreso al primer año de estudios cuentan con una computadora portátil que es ofrecida por la escuela. Aunque en la práctica su utilización solo se asume para espacios curriculares como la asignatura informática.

³ En una primera etapa construimos un cuestionario con la finalidad de indagar sobre algunos aspectos que nos interesaron para conocer qué y cómo se enseña en la clase de historia y/o ciencias sociales con la cultura digital y en un segundo momento realizamos entrevistas en profundidad, que nos permitieron seleccionar y construir casos.

⁴ Solo por nombrar algunos de las últimas presentadas en eventos científicos: Jara, M.A.; Moreno, T.; Tirachini, A. "Enseñar Ciencias Sociales e Historia en la cultura digital. Experiencias e innovaciones" en las *6ta. Jornadas de historia de la Patagonia- Universidad Nacional del Comahue- FACE (Noviembre 2014)*. Salto, V.A.; Llusá, J. "Enseñar problemas socialmente relevantes de la historia (reciente) en el marco de la cultura digital actual". Értola, F. M.; Muñoz, M.E. "Perspectivas y enfoques en la enseñanza de la historia en la cultura digital". Jara, M.A.; Tirachini, A. "Los procesos de construcción de un instrumento para la investigación en didáctica de la historia. El cuestionario." Értola, F. M.; Parra, E.; Salto, V. "Los usos de la Cultura digital en la formación Inicial del profesorado en Historia". Moreno, T.; Ponce, A.; Tosello, J. "La Enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco de la Cultura digital. Experiencias en el nivel inicial y primario. Trabajos presentados en las *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia -Universidad Nacional del Litoral*. Publicado en CD. ISBN 978-87-692-040-7 (Septiembre 2014)

El desarrollo de la secuencia demandó 6 clases de 80 minutos cada una, dos veces a la semana. En cada clase la docente trabajó diversos recursos (videos, libros de textos, netbook, material elaborado por la docente) como estrategias para desarrollar el contenido.

Cada clase planificada estuvo trabajada con momentos de presentación del contenido a partir de explicación de la docente, lectura de información y videos; para luego producir digitalmente las actividades al grupo clase. Son clases que combinan modalidades y recursos, en las que la tecnología digital es utilizada para producir⁵ en las netbook del programa primaria digital. El mismo contiene diversos programas que la docente utiliza con el grupo clase. Debido a la extensión de este trabajo, solo haremos referencia a tres aspectos que consideramos relevantes para el análisis de esta experiencia.

a) ¿Las herramientas/máquinas transforman la experiencia educativa en el aula de ciencias sociales?

Importa, en este tramo de vertiginosidad de los cambios, como ya hemos señalado más arriba, visibilizar los significados que el estudiantado atribuye al aprendizaje mediatizado por las herramientas/máquinas de la nueva tecnología. Podemos constatar que las mismas tienen un impacto importante en los modos de pensar y hacer en la clase, que combinan prácticas escolares tradicionales con otras que ofrece la tecnología digital.

El grupo clase del séptimo grado de ciencias sociales, se vincula con las herramientas/máquinas digitales con cierto conocimiento operativo. Conocen los programas y pueden manipularlos de acuerdo a sus inquietudes. Si bien existe una cierta práctica que podríamos inscribir en las rutinas escolares (trabajo con materiales y sistematización de información en la carpeta de actividades), la netbook se presenta como un tercer elemento: para producir redes conceptuales, crucigramas, textos informativos con diferentes formatos, entre otros. El programa les ofrece una serie de herramientas que los/as niños/as utilizan de acuerdo a los esquemas o formatos que desean producir y esta construcción se realiza directamente en el aparato tecnológico. Con información obtenida del material, texto o esquemas construidos colectivamente en la pizarra, desarrollan las actividades orientadas por la docente.

El diseño o formato por el que optan da cuenta de la lógica con la que quieren expresar el conocimiento. Identifican conceptos, palabras claves, datos e información que re-presentan en las producciones y que, en la mayoría de los casos, no siguen la estructura del texto de referencia. Hay una (re)jerarquización -a partir de la comprensión- de la información con cierta lógica y coherencia.

⁵ El software disponible fue creado, para la escuela, por el referente TIC. Se denomina "aviones de papel". En otros trabajos, citados en este escrito, hemos caracterizado a este programa.

Lo que producen (por ejemplo en las redes conceptuales) comunican un modo de interpretación del contenido trabajado.

Hemos podido observar cierta habilidad en los/as niños para identificar y relacionar la información que consideran relevante a fin de elaborar la red conceptual en el aparato/máquina; también la amplia posibilidad en la edición, en la medida que otorga oportunidades de interactuar, de modificar y de incorporar información. La creatividad manifiesta, en la mayoría de los niños/as, se evidencia no solo en los formatos por los que optan y que construyen mentalmente, sino por la reorganización del contenido abordado. Se evidencia simultaneidad de acciones en la producción. Articulan información, formatos, diseños y conectores.

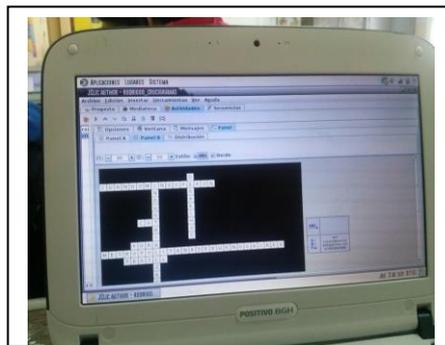
b) ¿La digitalización modifica las relaciones epistemológicas en la construcción del conocimiento social enseñado?

Si los conceptos nos ayudan a comprender el mundo, a partir de objetos simbólicos, significados, sentidos, clasificaciones u ordenamiento, entre otros aspectos, la cultura digital viene a “ampliar” los márgenes o contornos de la realidad a la vez que contribuyen a la deconstrucción de los sentidos científicos atribuidos a esa dinámica. Se trata de una época de síntesis, de acumulación de una crisis que ha puesto en evidencia los límites de un método y una forma de producir y comunicar conocimiento.

Ello puede observarse, por ejemplo, cuando construyen crucigramas. La formulación de preguntas sobre la información ofrecida, les permite seleccionar conceptos con rigurosidad histórica. Pueden identificar datos, acontecimientos, periodos y sujetos que son claves para la comprensión del contenido enseñando. Lo que sigue es un ejemplo de lo que uno de los niños ha elaborado.

Las consignas que elabora son:

- 1.- ¿Quién lideró el movimiento peronista?
- 2.- ¿Qué actividad económica desarrolló el peronismo?
- 3.- ¿Qué significa FORA?
- 4.- En 1930 la COA y la USA ¿qué crearon?
- 5.- Una de las industrias que se desarrolló en Buenos Aires
- 6.- Zona de asentamiento de las industrias
- 7.- ¿Qué conquistaron los trabajadores con el peronismo?
- 8.- ¿Quién encabezó el golpe de Estado en Argentina?
- 9.- ¿Qué provocó la caída de la bolsa de Wall Street?



Los/as estudiantes han tomado conceptos, palabras, datos diversos para construir la actividad. La fuente de información fue la ficha elaborada por la docente. En este caso es interesante observar como los/as niños/as se formulan preguntas para organizar el crucigramas. Algunas han sido formuladas a partir de la identificación de datos específicos y concretos ofrecidos por el texto (¿Qué significa FORA?). Otras por la relación que establecen entre datos (En 1930 la

COA y la USA ¿qué crearon?) y, otras, que a nuestro criterio estimamos más significativas, son las elaboradas a partir de la interpretación de la información, en la medida que no implican una respuesta fáctica (¿Qué conquistaron los trabajadores con el peronismo?).

En este sentido podríamos decir que la digitalización ofrece otros modos de vincularse con el conocimiento, las formas de aprenderlos y comunicarlos en la clase. Los y las estudiantes se han relacionado con las máquinas y software para producir conocimiento escolar.

c) ¿Cuál es la relación forma-contenido de la enseñanza de las ciencias sociales que despliega la docente?

Los modos de pensar y actuar en la clase implican una síntesis de opciones. Entre otras dimensiones didácticas, los sujetos de aprendizaje son relevantes para una construcción metodológica exitosa. Como articular las formas con el contenido, en la cultura digital, implica *deconstruir* modelos escolares de transmisión. Interpela ante una nueva racionalidad en la que la relación horizontal es más fluida y real. Lo digital en clase promueve otras interacciones entre el o la docente y el grupo clase, en muchas ocasiones es un diálogo entre “pares digitales”, en la que la experticia con la máquina no es privativa del docente (como en las relaciones escolarizadas con el conocimiento), sino que se construye en ese intercambio de habilidades y conocimiento.

Cuando la docente ofrece actividades para la sistematización del contenido abordado y la producción de alguna actividad con las netbook, se produce un diálogo y trabajo fluido con el grupo clase, en el que intercambian opiniones, información y conocimiento, no solo sobre el conocimiento históricos escolar, sino, fundamentalmente, sobre como operar con lo digital.

2. El mundo antiguo en la clase de historia

Para el caso de la experiencia de historia en un primer año de la escuela media del CPEM N° 41 de la ciudad de Neuquén capital orientaremos en análisis a partir de dos aspectos: a) ¿la incorporación de dispositivos digitales en las clases de historia contribuyó al aprendizaje de un pensamiento y conciencia histórica en el estudiantado de nivel medio? y b) ¿cuál fue el aprendizaje, logrado por los/as estudiantes, sobre el proceso histórico de referencia?

Aspectos que abordamos considerando las producciones del estudiantado en las clases de historia y el tipo de relaciones que construyeron en su aprendizaje mediado por la cultura digital. En particular aquellas relaciones vinculadas a la formación de una conciencia histórica (Rüsen J., 2001) y de un pensamiento crítico (Pagés J., 2009).

La secuencia se organizó en tres clases, sobre el recorte de contenido: ¿Quiénes y cómo gobiernan Egipto? En la primera clase, se recuperaron los conceptos -vistos previamente- sobre Estado Prístino y Estado teocrático, para realizar una caracterización de los principales factores

sobre los cuales se organizó ese tipo de Estado. Para ello el docente realizó una presentación PPT de una red conceptual acompañada de mapas e imágenes fotográficas, en un primer momento y luego pasó el video: “La Eduteca -Momentos de la Historia- La Edad Antigua: Egipto”⁶. Finalmente realizó, de manera colectiva la elaboración de un texto explicativo a partir de lo visto en el video. Dicho texto fue escrito en una página de Word (visualizado simultáneamente por todos/as en la pantalla del proyector) y acompañado de la construcción de redes conceptuales con los/las estudiantes (mostrando el uso de las herramientas de Word para armar celdas y conectores en el desarrollo mismo del texto). La elaboración colectiva del texto explicativo se orientó por la siguiente consigna: ¿Cuáles son las principales características que presenta el Estado Teocrático en Egipto antiguo?

En una segunda clase, avanzó en la recuperación de las relaciones establecidas entre los conceptos mencionados y las características del Estado antiguo en Egipto. En un momento el docente abordó, a través de la presentación de un PPT, las características físicas y la delimitación territorial del Egipto Antiguo con el título “¿Cuáles son las características de su territorio?”. A través de esta presentación se fueron realizando sugerencias en torno al formato y a la organización⁷ PPT sobre otros subtemas para que el estudiantado los elabore. Entre estos subtemas, en un tercer momento, se sugirieron los siguientes: ¿Cómo vivían en el antiguo Egipto?, ¿Cómo era la vida en las ciudades?, ¿Cómo se expresaba la imposición del poder en el arte?

Finalmente, en la tercera clase se realizaron las presentaciones de los subtemas que seleccionaron los/las estudiantes por grupo en base a: una explicación de las imágenes seleccionadas; una justificación de la selección del subtema; una argumentación sobre ¿por qué el subtema seleccionado permite demostrar el modo en que el Estado teocrático organiza e impone su poder en la vida cotidiana? Luego de la presentación de cada trabajo utilizando el dispositivo PPT, se realizó una reflexión grupal sobre el tema a partir del contenido abordado en cada presentación.

¿Qué se aprendió y cómo se aprendió en relación a la utilización del PPT como dispositivo digital? De nuestras observaciones destacamos aspectos que están presentes en las presentaciones de los PPT de cada grupo. Mirados en su conjunto, estos aspectos nos permiten identificar que -en sus experiencias de aprendizaje mediado por el uso del PPT- resultaron relevantes al menos tres tipos de relaciones. Ellas son:

- **Relaciones conceptuales:** en las que se destaca la utilización y relación de conceptos para el desarrollo explicativo sobre cada sub tema;

⁶ Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=qtO3_7cWSKk (duración: 6 minutos y 24 segundos).

⁷ Las sugerencias se vincularon a ¿cómo presentar una imagen? ¿cómo incrustar un efecto? ¿qué mirar de una imagen fotográfica en relación a un subtema sugerido?

- **Relaciones temporales:** en las que expresan algunas de las dimensiones de la temporalidad histórica necesarias para la comprensión de ambos sub temas (cambios-continuidades-cronología-duración)
- **Relaciones causales:** en las que identifican y se vinculan razones a partir de las cuales se puede construir y organizar una descripción y narrativa de cada sub tema.

Además, pudimos observar que, en la medida en que estas relaciones estuvieron presentes en sus producciones, pudieron construir y presentar relatos coherentes y con argumentaciones propias en relación a los contenidos propuestos. Relatos organizados como construcciones narrativas propias caracterizadas por al menos tres factores:

- a) Los relatos expresan construcciones narrativas creativas.
- b) Las construcciones narrativas dan cuenta de punto de vista personales.
- c) Las construcciones narrativas manifiestan un ejercicio de empatía con las experiencias históricas de referencia.

Según estos indicadores, consideramos que en la experiencia se generaron entonces situaciones que contribuyeron a la formación de un pensamiento crítico. Y que las mismas pueden ser entendidas, como planteamos anteriormente, como otras maneras y modos posibles de avanzar en el aprendizaje de la historia. Modos que expresaron una relación distinta con el contenido abordado, que ubicaron al estudiantado en un lugar diferente respecto de la reconstrucción de ese conocimiento, y en la manera de favorecer un ejercicio constructivo y de elaboración constante. Aspectos que no agotan la diversidad de indicadores que han de considerarse para la construcción de un pensamiento histórico.

Conclusiones provisionales, para seguir pensando

Hemos presentado unos de los casos que construimos en el proceso de nuestra investigación. Nos ha ocupado saber qué y cómo aprenden los/as estudiantes que utilizan la cultura digital en los procesos de aprendizaje. Cómo se ha demostrado, se manifiestan diversidad de modos de relacionarse con el conocimiento histórico que se ofrecen para el aprendizaje en la clase de ciencias sociales o historia y la diversidad de formas de resolver situaciones de aprendizajes planteadas por el profesorado.

Si coincidimos en que el uso de la tecnología digital ha cambiado los modos de comunicación a escala planetaria, podríamos aseverar que una práctica rutinaria en el uso de dispositivos digitales caracteriza a una generación de usuarios/as en la vida cotidiana, independientemente de su edad.

Con frecuencia se escucha en los medios de comunicación y puede encontrarse en alguna bibliografía la idea/concepto de una ciudadanía digital, relacionado al uso masivo de las redes

sociales o de comunicación. Evidentemente es un fenómeno que no puede desconocerse y en estas nuevas formas o modos de comunicarse es necesario profundizar la indagación sobre los alcances pedagógicos y relacionales de su uso.

Como dijimos más arriba, la tecnología digital plantea concepciones de experimentación acelerada de la temporalidad. Ritmos, inmediatez, frecuencia, simultaneidad son algunas dimensiones que configuran la experiencia social del uso y resolución de prácticas cotidianas mediadas por artefactos digitales.

En cuanto a Internet, podríamos sostener que amplía los marcos y acceso de la información. La web 2.0, invita a los/as usuarios/as a participar activamente, tomar decisiones, crear y, fundamentalmente, comunicar lo producido. Sin embargo, aun, debemos reconocer que hay mucho por hacer para ensanchar la democracia, para disminuir la brecha y la escuela, en este sentido, tiene un rol central.

En nuestras experiencias hemos podido constatar que existe una cierta “identidad digital” entre los/as estudiantes y docente y ésta está dada por los modos de uso, rutina y relación con los artefactos digitales en la vida cotidiana.

En cuanto a la construcción del pensamiento histórico, la relación que los niños/as y los jóvenes establecen entre el pasado y el presente es pertinente y acorde a la complejidad con la que se abordó el proceso de referencia. Sin embargo nos queda por profundizar la indagación en cuanto a la dinámica de la temporalidad que se aprende con la mediación digital.

Estamos en condiciones de sostener que la cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia es una realidad en algunas instituciones educativas, aunque queda mucho por recorrer y, seguramente, seguir profundizando las investigaciones en este sentido nos permitirán conocer para mejorar las experiencias escolares.

Nuestra investigación nos dice que tanto estudiantes como docentes desarrollan prácticas socioculturales en las que utilizan y dominan rutinariamente dispositivos digitales, fundamentalmente, redes sociales. Esta cierta “experticia rutinaria” no implica, necesariamente, que ello redunde en las prácticas educativas formales.

A modo de síntesis provisionarias, identificamos en las siguientes tres categorías, algunas notas distintivas del uso, de los artefactos digitales, que hacen los/as estudiantes en la clase. Son categorías en proceso de construcción y para nada suponen un orden o jerarquía y menos aún, una generalización en las experiencias.

1.- *Estudiantes que utilizan los recursos digitales como extensión del texto y la carpeta de actividades.* En este caso hemos podido observar como algunos/as estudiantes realizan las actividades, previamente, en la carpeta y luego “copian” el diseño en las netbook. No indagan mucho en las herramientas que les ofrece el programa para organizar/crear diseños personales.

Generalmente se ajustan a los formatos o plantillas del programa, aunque este les posibilite modificarlos.

2.- *Estudiantes que utilizan los recursos digitales como posibilidad de construir a partir de las actividades sugeridas.* Mayoritariamente se constata que los/as estudiantes utilizan los programas para crear a partir de las actividades propuestas. Incorporan diversos formatos y recursos, para diseñar las actividades. Interactúan con las herramientas y plantillas de los programas y deciden los formatos que darán a la producción para comunicar y compartir la producción.

3.- *Estudiantes que utilizan los recursos digitales como síntesis de actividades propuestas.* Hemos podido observar que pocos/as estudiantes utilizan las netbook para dar cuenta de otros modos de aprender y vincularse con el conocimiento histórico escolar. La producción de crucigramas o redes conceptuales, de algunos/as estudiantes, da cuenta de una comprensión que les posibilita interpretar los procesos históricos estudiados y ello se corrobora no solo con la nueva estructura con la que presentan el proceso, sino también, por las preguntas que se formulan y los conceptos/datos que consideran significativos comunicar.

Finalmente, la cultura digital presente en la educación, posibilitará una nueva racionalidad si avanzamos sobre la construcción de un curriculum y de una formación que la incorporen como contenido y no solo como “instrumento y/o recurso”. Esta racionalidad implicaría un cambio conceptual, una cultura donde el uso potencie la comunicación, la creatividad y el pensamiento crítico e histórico. Para ello, continuar con investigaciones de este tipo, favorecerán a estos cambios.

Referencias Bibliográfica:

- Coll, César (s/d). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades En: Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano, Tamara Díaz (Coord.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. España: Fundación Santillana. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>.
- Dussel, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En AA.VV. *La Educación Alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba: Salidas al mar ediciones, eduwim.
- Funes, A. G.; Jara, M. A. y otros (2016). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital. En: *Historia & Hoje. Revista de Historia e Ensino*, V 5, N° 9. Brasil: ANPUH. Disponible en <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/9/showToc>
- Lautier, N. (2006): L' histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En: Valérie Haas (dir.) (2006): *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes. Traducción de circulación de cátedras.
- Litwin, E. (2014) “Las tecnologías que heredamos, las que buscamos y las que se imponen”. En *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Ed. Paidós.

- Pagés, J. (2009). “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, Apehun. N° 7, Alejandría.
- Rüsen, J. (2001). *A razão histórica: teoria da história: os fundamentos da consciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB.