

**XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**

Eje Temático: La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Iberoamérica

Título del Trabajo: El aprendizaje de las ciencias sociales en la cultura digital: análisis de cuestionarios para el nivel primario en la Norpatagonia.

Nombre de Autores/as: María Esther Muñoz; Fabiana Ertola; Erwin Parra.

Pertenencia y Cargo/s Institucional: Prof. Adjunta E/C, FACE-UNCo; Prof. Asistente de Docencia E/C FACE-UNCo; Profesor Ayudante FACE-UNCo.

Correo electrónico: munozmariaesther@gmail.com; fabiana.ertola@gmail.com; parraerwin@hotmail.com

### **A modo de introducción**

La masificación del acceso a procesos científico-tecnológicos acelerados, basados fundamentalmente en las tecnologías de la comunicación y la información, han determinado cambios importantes en distintas dimensiones socio-culturales que se interrelacionan y conjugan con otra multiplicidad importantísima de cambios en nuestras sociedades. Algunos historiadores y críticos culturales interpretan este fenómeno como parte indisoluble de los rasgos y matrices de nuestro presente histórico, entendiéndolo como uno de los más complejos, profundos y rápidos de la edad contemporánea (Arostegui y Saborido: 2005). Nuevas formas de sociabilidad; digitalización de nuevos canales de producción, reproducción, circulación y distribución de información y de conocimiento emergen y cobran presencia obrando tanto efectos en nosotros como posibilitando acciones. Nuevas prácticas sociales se configuran organizando “otra” cultura, otras relaciones sociales, otras formas de construir subjetividades e identidades y nuevas tensiones entre “homogenización” y “resistencias” culturales.

Asimismo, la tecnología digital ha penetrado a toda la práctica científica y ha sustentado cambios en todos sus terrenos. *“En ningún ámbito de la producción de conocimiento, adquisición de la información y su aprovechamiento para el progreso humano como en la de la computación y digitalización se ha establecido una correlación tan estrecha*

*entre ciencia y técnica, entre descubrimiento de principios fundamentales y su conversión en artefactos técnicos, así como su aplicación a las tareas de otras ciencias” (Arostegui y Saborido: 2005: 110)*

Cultural y psicológicamente somos modificados por las tecnologías que utilizamos, pero también se produce una interrelación material y concreta en la relación sujeto-máquina. No son los cambios en la tecnología los que determinarían de modo lineal los cambios en las prácticas. Esto supondría pensar en la tecnología como “una cosa” en sí misma. *“La tecnología no es solo “la cosa” sino la cosa y las pautas de uso con que se la aplica”* (Burbules y Callister: 2001:23), es decir, todo lo que implica y genera empleo, modos, finalidades y sentidos de su utilización.

Sin embargo y pensando ahora específicamente en la escuela, históricamente los cambios tecnológicos han tenido ritmos diferenciados para su incorporación en las instituciones, ámbitos y prácticas. Las tecnologías tienen lógicas y modos de configurar el conocimiento distinto a los de la escuela y, por lo tanto, los procesos de negociación y reacomodamiento de la institución escolar y de los/as docentes no son automáticos (Dussel: 2010). Por el contrario, consideramos que requieren de un papel activo y de alta valoración para lograr escenarios enriquecidos de inclusión genuina y configuraciones didácticas potentes y, en ese sentido, coincidimos con Mariana Maggio al entender que uno de los mayores desafíos de la docencia en la actualidad, es el de crear propuestas pedagógicas con sentido epistemológico y cultural: *“las tecnologías marcan desde una perspectiva cognitiva a los sujetos culturales que son nuestros alumnos y desde una perspectiva epistemológica a las disciplinas que enseñamos”* (2012: 24)

Para que las propuestas de enseñanza y de aprendizaje sean innovadoras, creativas y significativas es necesaria la configuración de un conocimiento complejo que articule el conocimiento didáctico-pedagógico, el disciplinar y el tecnológico (Libedinsky: 2016)

En el marco del proyecto de investigación, en este trabajo nos interesa dar cuenta situadamente, de algunas lecturas sobre cómo y de qué forma se vincula la tecnología a las aulas de ciencias sociales y qué apreciaciones y/o valoraciones manifiestan los docentes pensando particularmente el aprendizaje de sus estudiantes. Y esto supone otras miradas y lecturas en relación a la construcción del conocimiento y los aprendizajes puesto que los desafíos –en este caso para la enseñanza primaria- no son sólo para los docentes sino también para los niños/as estudiantes.

Discusiones y debates en la agenda pública ponen en tensión supuestos acerca de la validación de saberes y finalidades sociales. Las comunidades educativas de la Norpatagonia

toman nota y son parte también de estas preocupaciones. Poseen representaciones sobre lo que consideran el papel o el lugar de las tecnologías en la educación y asignan un determinado lugar y sentido a las tecnologías contemporáneas desde la práctica educativa y a su ingreso y presencia en las aulas.

En una investigación previa<sup>1</sup> hemos indagado algunos de los aspectos que estas cuestiones implican priorizando el lugar de la enseñanza dentro de la triada didáctica. En este momento nos encontramos, sin dejar de sostener su interrelación, profundizando nuestros conocimientos desde la perspectiva del aprendizaje dentro del objeto de investigación.

¿Qué consideraciones y/o valoraciones le asignan u otorgan los maestros a las tecnologías contemporáneas en relación a la construcción del conocimiento social por parte de los estudiantes? A partir de este interrogante orientador, pretendemos desandar lecturas e interpretaciones de los decideres docentes focalizando en dos cuestiones centrales:

-las percepciones y/o apreciaciones en torno al uso de dispositivos y/o recursos digitales en el aprendizaje de niños/as y

-la selección de recursos y actividades que dicen utilizar los maestros en sus clases para lograr aprendizajes significativos y relevantes en las ciencias sociales.

La presente ponencia dará cuenta de algunas de las dimensiones de la investigación y tan sólo a uno de los niveles educativos a explorar si bien el proyecto aspira a producir conocimiento didáctico en relación a los tres niveles para las provincias de Río Negro y Neuquén.

A los fines del trabajo que se presenta en este avance pretendemos mostrar una primera sistematización de los datos que se desprenden de las encuestas tomadas a cien docentes de nivel primario de tres localidades de la provincia de Río Negro: San Antonio Oeste, Cipolletti y San Carlos de Bariloche y de la ciudad de Neuquén capital de la provincia homónima.

### **Acerca de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en educación primaria y la cultura digital: primeras lecturas e interpretaciones**

El diseño del cuestionario tomado a los/las docentes en ejercicio se organizó en torno a cuatro bloques: *-datos personales; -situación académica; -situación laboral –e infraestructura institucional- y -prácticas de enseñanza y aprendizaje mediadas por un entorno digital.*

---

<sup>1</sup> Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia en la cultura digital. Directora: Graciela Funes. Co-director: Miguel Jara

En esta ocasión, es objeto de análisis focalizar en el cuarto bloque: *prácticas de enseñanza y aprendizaje*, compuesto a su vez por los siguientes ítems: *utilización de dispositivos y/o recursos digitales en las clases; sujetos que los utilizan; frecuencia en su utilización; valoraciones, motivos o razones de su utilización y actividades de uso por parte de los estudiantes.*

De los datos que arrojaron las encuestas y a partir de la utilización del SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*)<sup>2</sup> se sistematizó la información agrupando e interrelacionando variables para analizar los datos obtenidos. Lo que permitió extraer los resultados y cuadros que forman parte del cuerpo de la presente ponencia. En el presente trabajo compartimos algunas interpretaciones y análisis.

Al indagar, en el ítem inicial, acerca de la utilización de dispositivos y/o recursos digitales, los cuantificadores indican que el 86% de los/as maestros/as encuestados/as manifiesta que sí utiliza tecnología en sus clases, mientras que un 14 % responde en forma negativa. Este primer dato pareciera permitirnos inferir una incorporación importante por uso de los dispositivos y recursos digitales en las aulas de primaria de la región. Entre quienes respondieron negativamente, un 15 % argumenta sus razones en el rechazo; un 12 % en el desconocimiento y un 6 % en la falta de disponibilidad; todos datos que confirman la tendencia de nuestra investigación anterior en cuanto a la importante presencia de las tecnologías y su uso en las aulas<sup>3</sup>. (Jara y Funes, 2015; Muñoz, Funes y Tirachini, 2015)

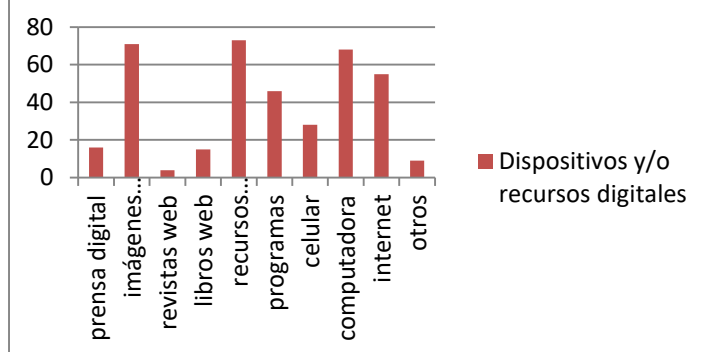
A partir del 86 % que plantean su uso se indagó en torno a los dispositivos y/o recursos digitales que utilizan en sus clases. Se obtuvieron los siguientes resultados que acompañan el gráfico.

---

<sup>2</sup> Programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales, particularmente para evaluar cuestiones educativas. Su virtud se centra en capacidad para trabajar con grandes bases de datos y una sencilla interfaz para la mayoría de los análisis.

<sup>3</sup> El 70% de los/las docentes afirmó utilizar tecnologías en sus clases frente a un 26% que no lo hacía por desconocimiento o disponibilidad. Quienes la utilizaban lo hacían a través de los programas oficiales, buscadores y enciclopedias digitales.

### 4.3 Dispositivos y/o recursos digitales



En relación a los recursos digitales, los englobados en los audiovisuales (cine, documentales, música, etc.) son los más utilizados llegando al 73%, mientras que las imágenes digitales específicamente (fotografías, dibujos, gráficos, etc.) ocupan el segundo lugar alcanzando un 71% de uso.

Dentro de los recursos escritos, la prensa digital es seleccionada en un 16%, los libros web un 15%, mientras que las revistas web solo un 4%.

En relación a los dispositivos, sus herramientas (programas, aplicaciones, etc.) y sus posibilidades mediáticas arrojan un uso de la computadora en las aulas de un 68% y un 55% de los docentes encuestados sostiene hacer uso de Internet en sus clases.

La utilización de programas (Power Point, Prezzi, Pizarra, Cmap, etc) asciende a un 46%. Mucho menor es el porcentaje de quienes hacen uso de otros dispositivos, como el teléfono celular, con un 28% solamente.

De las respuestas de los docentes, los datos arrojan la existencia –en términos generales- de una gama heterogénea de dispositivos y/o recursos digitales utilizados en clase, pero es de notarse un predominio de mayor uso a la hora de obtener información que incluya lo visual en sus múltiples formas y la oralización de explicaciones, exposiciones temáticas o expresiones artísticas y productos culturales en diversos formatos. Asimismo, la lectura digital de información no parecería ser frecuentemente elegida para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en el nivel primario<sup>4</sup>. Aunque un 55 % de los/as encuestados/as manifiesta utilizar internet desconocemos para qué, cómo y de qué forma los/las estudiantes utilizan internet en las clases -dato a profundizar en las entrevistas-. Si bien

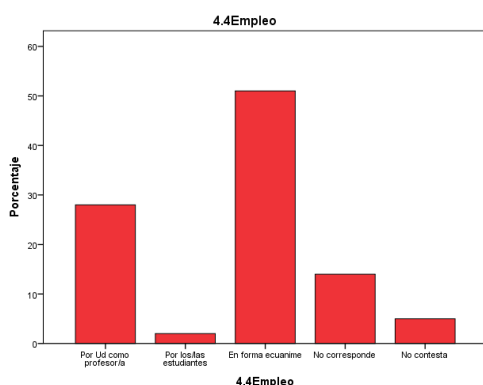
<sup>4</sup> El análisis de estos índices de la muestra también confirma las tendencias ya encontradas en la investigación anterior (Muñoz y Ertola, 2014; Jara, Tirachini y Moreno, 2014), en cuanto al uso frecuente de páginas webs en las clases como fuentes de consulta y/o búsqueda de información o recursos. A diferencia de la prensa y revista digital que tiene escasa importancia en las clases.

la prensa y libros digitales no son considerados como recursos de fuerte presencia en las clases, ello no significa que los niños/as no accedan a múltiples escrituras y alfabetización que conforman el mundo informático y audiovisual. Y a una diversidad de información, modos de interacción, comunicación, etc. que se pretende profundizar con las encuestas que se realizará a niños/as del nivel.

Y aunque desconocemos todavía en profundidad su modalidad efectiva de uso en cada uno de los recursos, ésta pudiere responder a lo que Burbules (2006) entiende como un proceso de aprendizaje por parte de los educadores que no expresa un simple “cambio de figuritas” sino que se trata de una modificación más profunda en cuanto al vínculo con el objeto de conocimiento que estaría caracterizada por una concepción relacional (Jara, Tirachini y Moreno, 2014).

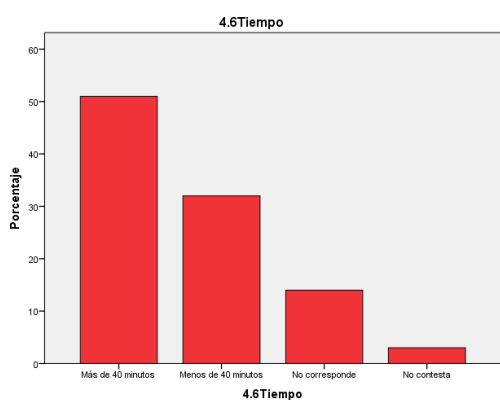
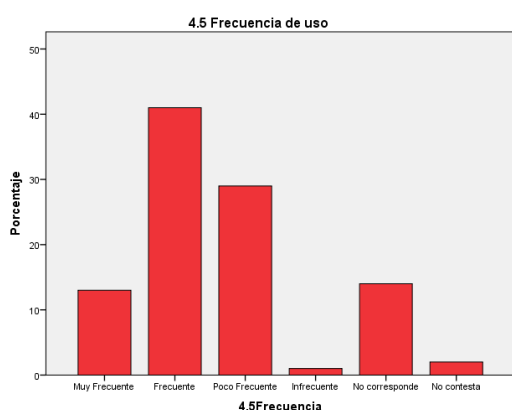
En cuanto a quiénes utilizan en el aula los dispositivos y/o recursos digitales mencionados, un 51% de los/as docentes manifiestan que es de forma equánime entre docentes y estudiantes, un 28% dice que el uso predominante corresponde al profesorado y un 2% a los estudiantes.

Si bien la encuesta no ha diferenciado en los diferentes ciclos de la escolaridad primaria, para tener en cuenta la incidencia de las edades, los datos sugieren el escaso uso autónomo de los medios tecnológicos dentro del aula por parte de los niños y niñas. Estos datos pueden indicar información, a profundizar e indagar en las entrevistas, acerca del lugar que los/as docentes asignan a la incorporación de la tecnología y su vinculación con el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula. Estas primeras exploraciones en el campo permitirán construir los ejes sobre los que versarán las entrevistas.

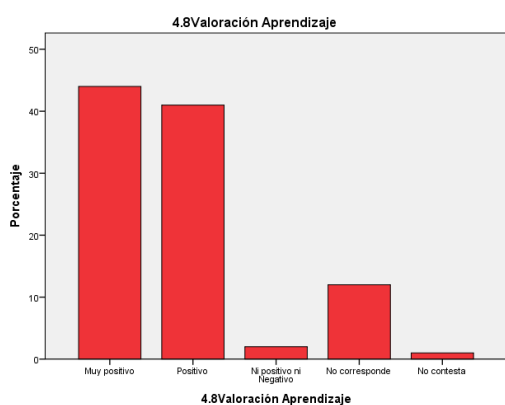
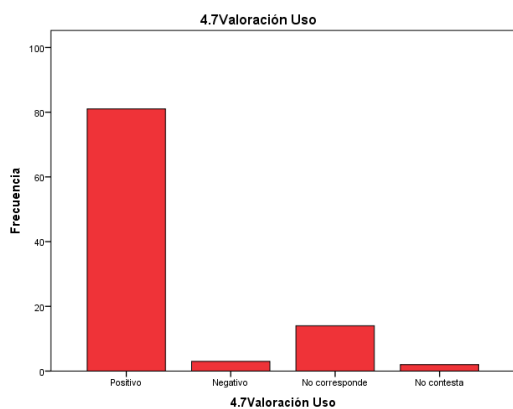


Ello en tanto si consideramos, además, los datos aportados acerca de la asiduidad de uso de los dispositivos y/o recursos digitales en las clases, un 54 % de los/as docentes

responde que utiliza frecuente y muy frecuentemente los dispositivos y/o recursos digitales en sus clases, mientras que un 30 % lo hace de modo escaso e infrecuente. Un 51 % estima que los utiliza más de cuarenta minutos dentro de sus clases y el 32 % un tiempo menor a ese parámetro. El uso en el aula se evidencia en la frecuencia y en el tiempo, lo que da muestras de que los dispositivos digitales son una herramienta didáctica que posee una incorporación muy apreciable por las y los profesores del nivel primario. Sin embargo, demuestra también imprecisión entorno a los modos y quiénes utilizan dichos recursos.



Quizás estos sean datos significativos para leer cómo valoran el uso de dispositivos y/o recursos digitales en sus clases. De los cien encuestados, el 81% lo señala como positivo y un 3 % como negativo. Y a la hora de ponderar su incidencia en el aprendizaje un 85 % responde que consideran entre positivo y muy positivo su utilización. A penas un 2 % responde de modo indiferenciado (ni positivo ni negativo).



A partir de las valoraciones que realizan los/las docentes acerca de la utilización de dispositivos y/o recursos digitales en el aprendizaje de los/las niños/as, les solicitamos esbozen razones por los cuales realizan dichas valoraciones. Si bien la pregunta apuntaba al aprendizaje, los/as docente pusieron énfasis en diferentes aspectos. De allí la diversidad de respuestas emitidas. En este sentido, para interpretar y analizar las razones se construyeron las siguientes categorías analíticas: razones basadas en el aprendizaje de los/as niños/as; razones basadas en los dispositivos didácticos; razones basadas en el uso y familiaridad de dispositivos y/o recursos digitales; razones basadas en el acceso a las webs; razones basadas en el aprendizaje colaborativo; razones basadas en el trabajo docente.

Un dato significativo que resulta de la lectura de las múltiples y diversas razones es la importancia que se le asignan a la razón basada en el aprendizaje. Aunque es necesario establecer cierta distinción entre sus respuestas. Es alto el porcentaje de docentes que reconocen que los dispositivos y/o recursos digitales motivan, atraen, incentivan, son de interés y gusto de los estudiantes, poniendo énfasis en éstos como medios. Ejemplo de ello son las siguientes respuestas: “Genera interés”, “los chicos se muestran entusiastas”, “despierta interés”, “los alumnos se sienten más motivados”, “es algo de su interés”, “mayor interés por parte de los niños”, “interés mayor en las actividades”, “motiva desde lo



visual/gráfico”, “porque a los niños les gusta”. Sin embargo, otras respuestas -también de importancia cuantitativa-, mencionan razones que indicarían su importancia que exceden la mera motivación e interés de los niños/as por el uso de los dispositivos en sí, sino como oportunidad de aprendizaje de múltiples procesos que permiten asimilar los conocimientos. (Raths y Wassermann: 1971). Razones como: “ayudan a la comprensión”, “mejor razonamiento”, “actitud crítica y reflexiva”, “favorece procesos de información, síntesis, relación, etc. por parte de los estudiantes”, “desarrollo de habilidades”, “desarrolla otras capacidades”, “por las estrategias que desarrollan”, “conocer los contenidos de otra forma”, “mejor comprensión”, “favorece el pensamiento crítico”.

En cuanto a la razón basada en los dispositivos didácticos que favorecen el aprendizaje encontramos que la mayoría de las respuestas refieren a: “actualización y rapidez para obtener información”, “se apropian de la información visual-intelectual”, “buscar información e imágenes”, “el acceso a la información es muy rápido”, “amplían información”, “proporciona información actualizada”. Se advierte en lo expresado que la búsqueda, actualización, acceso, diversidad, facilidad de información podría suponer que no sólo involucra información en el sentido crudo sino que involucra procesos y actividades de indagación, comunicación, construcción, interpretación y producción de la información. Cuestión que se manifiesta en las siguientes respuestas: “permite combinar imagen, texto y sonidos colaborando con la construcción de conocimientos”, “explorar, buscar, investigar, informar”, “producir sus textos a partir de lo investigado”, “aprender a buscar recursos para aprender a hacer power point, etc”. En este sentido, Burbules y Callister (2001) sostienen que la relación de las personas con las tecnologías no es instrumental y unilateral, sino bilateral, por lo que la denominan relacional.

En tercer orden se encuentra la razón basada en el uso y familiaridad de dispositivos por parte de los/as estudiantes. De las respuestas vertidas por los/as docentes se infiere que en las clases de ciencias sociales de nivel primario, los niños/as utilizan dispositivos digitales. Manifiestan que son parte de su vida cotidiana y responde al contexto cultural, sus expresiones así lo indican: “los niños disfrutan de recursos que son más conocidos por ellos”, “son parte de su vida cotidiana”, “les gusta aprender a utilizarlo”, “permite un nuevo uso de las tecnologías”; “se enfocan en lograrlo”. “porque los chicos deben aprender otros usos”.

En cuanto a las razones basadas en el trabajo docente que favorecen el aprendizaje, acerca del uso de los dispositivos digitales, las consideraciones giran en torno a las posibilidades, complemento, agilidad y operatividad: “para complementar la clase”, “rápido,

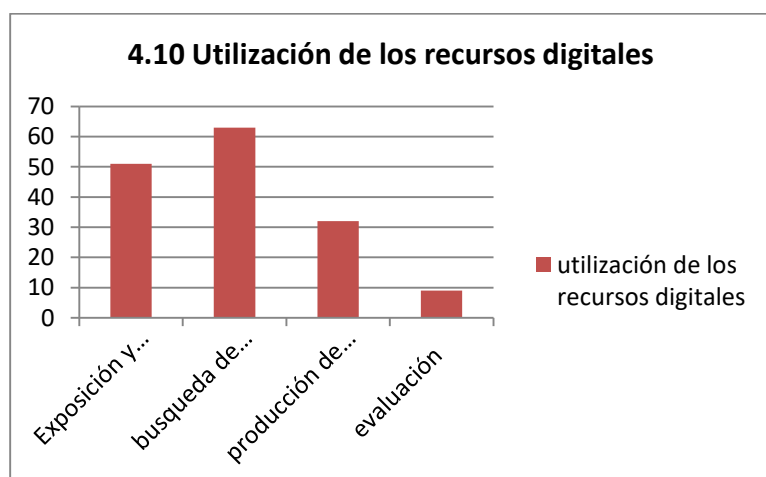
práctico”, “operativo”. Si bien no se profundiza en las respuestas, podría suponerse que consideran un uso instrumental de los dispositivos.

Sin embargo, acerca de su incidencia en el desarrollo y posibilidad en el aprendizaje colaborativo entre los/as estudiantes, en sus respuestas expresan: “trabajan cooperativamente”, “posibilita la interacción entre pares”, “trabajo colaborativo”, “favorecen las dinámicas áulicas/didácticas”. Pero esta razón no es considerada por la mayoría de los/as docentes.

Sólo tres docente mencionaron las razones basadas en el acceso a la web por parte de los/as niños. Dato a resaltar si lo cruzamos con las respuestas en el punto 4.3, donde el 55 % de los/as docentes expresaba utilizar internet en sus clases.

Sobre las actividades de clase donde los estudiantes utilizan recursos y/o dispositivos digitales, los/as docentes responden en un 63 % que es para la búsqueda de información, un 51 % sostiene que es utilizado para la exposición y/o presentación de temas por parte de niños y niñas, un 32 % se inclina hacia la producción de síntesis sobre los contenidos trabajados y un 9 % que son empleados en actividades para evaluar.

Estos porcentajes parecen complementar las respuestas del ítem que pondera la utilización de los recursos y dispositivos en forma ecuánime por parte de docentes y estudiantes apareciendo discriminado en este sub-bloque en particular un mayor porcentaje para la búsqueda de información multimedial en la web que para la elaboración y procesamiento -oral, escrita o multimedial- de esa misma información a través de los dispositivos, programas y recursos digitales.



## **Las pistas de una síntesis parcial para continuar indagando**

Los datos parecen insinuar que los/as docentes del nivel primario consideran la utilización de dispositivos y/o recursos digitales como medios potentes para el aprendizaje de las ciencias sociales valorando significativamente la relación entre tecnologías y los múltiples aprendizajes que estas permiten. También es de destacarse que las primeras lecturas evidencian coincidencia entre los docentes de las diferentes localidades indagadas y confirmación-complementariedad de datos de la investigación anterior realizada por nuestro propio equipo. Sin embargo, estas primeras informaciones -entendidas en términos de pistas actualizadas- que parece confirmar la bienvenida e inclusión de las tecnologías contemporáneas en la escuela primaria en las provincias norpatagónicas, nos dice poco aún sobre la profundidad de las propuestas de aprendizaje en términos de experiencias sociales y de habilidades cognitivas de las estudiantes del nivel primario puestas en juego para la formación del pensamiento social e histórico.

Algunas de las notas que distinguen la cultura contemporánea y la comunicación de masas en la que está inserta privilegian el consumo, las emociones, una alta valorización de la imagen y/o lo audiovisual y una no poca confusión entre información veraz -o proba- y falsa o manipulada.

Sería importante que la escuela –en todos sus niveles- no sólo fortalezca una relación positiva y de comprensión sobre los cambios en la cultura general y en la cultura de aprendizaje de niños/as y jóvenes que construyen muchos de sus saberes mediados por las tecnologías que los rodean, sino también, procure hacer activa la reflexión cultural, política, ética y económica más profunda sobre muchos de esos cambios en curso y particularmente la velocidad y los efectos de la aceleración en el marco de la historia global reciente. Ayudar a hacer consiente la necesidad de tomarse el tiempo para pensar a la hora de hacer un uso finalista más crítico y creativo de las tecnologías, analizar las reglas implícitas, las jerarquías y los intereses del funcionamiento de la web; reflexionar sobre las lógicas de los buscadores; sobre lo íntimo y lo público, sobre lo propio y lo común, sobre las tensiones entre universalismos y particularismos culturales en un mundo hiperconectado, etc., entre otros múltiples problemas y tópicos, puede ayudar a la escuela a seguir sosteniendo puentes necesarios y significativos con las jóvenes generaciones desde las ciencias sociales fortaleciendo la relevancia de su función social.

En este sentido las pistas encontradas nos interpelan a profundizar y a desandar los sentidos de esa simpatía y grata apertura en el proceso investigativo a partir de un conjunto de

entrevistas que deberemos realizar en una próxima etapa. ¿Qué problemas interesantes se les proponen a los estudiantes del nivel primario para utilizar de modo relevante a las tecnologías contemporáneas?; ¿Según qué criterios se selecciona y se enseña y aprende a seleccionar el material digital que se utiliza?; ¿Según qué intenciones o preocupaciones/demandas institucionales y sociales se orienta el aprendizaje social e histórico de los niños y niñas de las noveles generaciones?

### **Referencias bibliográficas**

Arostegui, J. y Saborido, J. (2005). El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado. Bs As: Eudeba

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Bs As: Manantial

Burbules, N. y Callister, T. (2001). Educación riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. España: Granica

Dussel, I (2010 b). Aprender y enseñar en la cultura digital. Bs As: Santillana

Dussel, I. (2010 a). 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: Salidas al mar ediciones, Eduvim.

Ertola, F. y Muñoz, M. (2014). Perspectivas y enfoques en la enseñanza de la historia en la cultura digital. En: XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia APEHUN. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.

Funes, G. y Jara, M. (2015). La Cultura Digital en la Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. Experiencias profesoras en contextos. En: VI Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, IV Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. III Coloquio Internacional de Epistemología y Didáctica de la Historia. III Foro Nacional sobre Libros de Texto de Historia. II Jornadas Internacionales sobre Educaciones y Política. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Instituto de Investigaciones Históricas CIAC, Ciudad Universitaria Morelia, Michoacán, México.

Jara, M., Tirachini, A. y Moreno, T. (2014) Enseñar Ciencias Sociales e Historia en la Cultura Digital. Experiencias e innovaciones. En: VI Jornadas de Historia de la Patagonia. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.

Libedinsky, M. (2016) La innovación educativa en la era digital. Bs As. Paidós

Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Bs. As. Paidós

Muñoz, M., Funes, G. y Tirachini, A. (2015) Debates actuales sobre la Cultura Digital en la Enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Aproximaciones desde una investigación. En: VI Congreso Regional de Historia e Historiografía. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.

Raths, L.E y Wasserman, S. (1971 ) *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Buenos Aires: Paidós.