

X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas "Las urgencias del presente: desafíos actuales de las ciencias sociales y humanas". Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la FFyH, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2019.

Jóvenes, Adultos y TIC: una experiencia de aprendizaje expansivo en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Ojeda, Pablo Maximiliano.

Cita:

Ojeda, Pablo Maximiliano (2019). *Jóvenes, Adultos y TIC: una experiencia de aprendizaje expansivo en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales*. X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas "Las urgencias del presente: desafíos actuales de las ciencias sociales y humanas". Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la FFyH, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablomaximilianoojeda/17>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pG8a/5ng>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Jóvenes, Adultos y TIC.

Una experiencia de aprendizaje expansivo en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

OJEDA, PABLO MAXIMILIANO¹ (CONICET – FLACSO – UNIPE)

pmojeda@hotmail.com

Resumen



Desde hace un par de años me desempeño como docente en el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) en el marco del Programa de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Elegí trabajar en esta modalidad por su carácter particular, que lo convierte en un espacio aun inexplorado –y por lo tanto inmejorable– para transitar experiencias, que suelen, en otros contextos o niveles más sólidos del sistema, anquilosar notablemente las formas y los fondos institucionales en los que ejercemos nuestra profesión. En razón de ello, a lo largo del pasado cuatrimestre he llevado a cabo un proyecto/desafío que diera cuenta de mi formación integral, a la vez que dinamizara el sistema de prácticas, desde una perspectiva de enseñanza y de aprendizaje en vinculación con las TIC y la cibercultura. Para desarrollar la propuesta seleccioné cuatro espacios curriculares de comisiones diferentes con las que trabajé en calidad de profesor provisional en la ciudad de Mar del Plata durante 2019. El plan –siguiendo los preceptos de la teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo– consistió en complejizar la experiencia por fuera del espacio-tiempo propio de las clases presenciales dedicadas al dictado expositivo de los contenidos específicos de las asignaturas, con el objetivo de optimizar los plazos establecidos y aprovechar al máximo las herramientas que nos facilitan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos, plan FinEs, Ciencias Sociales, TIC, aprendizaje expansivo

Jóvenes, Adultos y TIC. Una experiencia de aprendizaje expansivo en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Introducción

No podemos aislar el concepto tecnología del medio socio-cultural, económico y político en el cual se desarrolla (Castells, 1997). En tal sentido, el ámbito educativo no es ajeno a esta

¹ Profesor de Educación Superior en Historia (JVG); Especialista en Educación Mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (UNIPE); Magíster en Historia (UNMDP); Doctorando en Ciencias Sociales (FLACSO); Becario de Finalización de Doctorado (CONICET)

vinculación, sino que por el contrario permite desarrollar estrategias tendientes a mejorar la difusión del conocimiento y potenciar la enseñanza mediante las TIC (Burbules y Callister, 2006). Desde nuestro rol como educadores, es sumamente importante estar capacitados en esta temática, para crear instancias superadoras de aprendizajes con la transversalidad de las TIC. Desde tal óptica, debemos concebir a las TIC como inclusivas, es decir que sirvan como herramienta para generar nuevas formas de aprender, y para la construcción de ciudadanos comprometidos con el entorno social en el que se desarrollan.

Ahora bien, la palabra inclusión resulta engañosa, al igual que el término integración. Deberíamos repensar la pregunta ¿Es posible incluir mediante las TIC en la educación? (Fernández Enguita, 2018) para ello es necesario prestar atención al análisis del “otro” en el engranaje general a fin de valorizar elementos particulares y singulares que permitan hablar de una real inclusión educativa. Entonces, estaríamos en condiciones de afirmar – en razón de la premisa anterior – que las TIC constituyen una valiosa herramienta para incluir, máxime si la analizamos desde una perspectiva doble: incorporación de tecnologías y revisión del Currículum.

En tal sentido, debemos garantizar la transversalidad de las TIC, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en un aula caracterizada por la heterogeneidad, cuyo objetivo debe ser la formación de sujetos críticos y autónomos haciendo uso de las destrezas, creatividades y habilidades del conjunto (Martín-Barbero, 2003). Esto apuesta al reconocimiento de derechos en el aula, a la interpelación de la práctica docente en tanto experiencia transformativa, construcción y circulación del conocimiento y reproducción de representaciones sociales.

En definitiva, la escuela debe fomentar el valor del respeto, la solidaridad, la participación, la autonomía, donde se tomen las diferencias como características enriquecedoras y no como obstáculos (García Canclini, 2006), que los estudiantes sean protagonistas y responsables de su propio proceso de aprendizaje, valiéndonos de las Tecnologías de la Información y Comunicación, como herramienta o instrumentos didácticos que permitan cumplimentar con el fin de la institución educativa (Perazzo, 2007). Ello implica que las recetas y valijas didácticas que traen muchas veces las TIC, no pueden convertirse también en una zona de confort, deben ser propuestas significativas y constituirse en verdaderos desafíos, tanto para los estudiantes como para los docentes. Es necesario pensarnos como educadores desde una perspectiva ética y política, en un contexto que establece retos importantes. Enseñamos y aprendemos: este doble proceso implica un desafío importante para cualquier profesional. En este contexto propio de la actividad docente, debemos tomar un rol activo y protagónico, para ofrecer a nuestros estudiantes la posibilidad de situarse en un proceso de enseñanza – aprendizaje, acorde a los nuevos escenarios, no olvidando que: las tecnologías ofrecen otras maneras de explorar.

El Plan FinEs

El Plan de Finalización de Estudios Secundarios, (en adelante FinEs) es un plan educativo llevado a cabo por el gobierno nacional a partir del año 2008, con presencia en todas las jurisdicciones del país. El objetivo del plan es que los jóvenes y adultos puedan finalizar su educación primaria y secundaria. En el año 2010, se creó el FinEs 2, centrado principalmente en la finalización de los estudios secundarios de los cooperativistas de los programas estatales Ingreso Social con Trabajo y Ellas Hacen². Entre los años 2008 y 2015, 600.000 estudiantes finalizaron sus estudios de nivel secundario³. En el año 2013, el Plan había alcanzado a 1.394.000 personas, con 14.682 sedes y 128.365 docentes tutores en todo el país, y habían egresado del mismo 400.000 estudiantes⁴.

El FinEs permite volver al nivel secundario a ciudadanos que por distintos motivos han interrumpido sus estudios. Este dispositivo de reingreso se articula con otras ofertas históricas del nivel, como las escuelas secundarias tradicionales, los bachilleratos de adultos y los centros educativos de nivel secundario (CENS), todos ellos de larga presencia en el espectro nacional. El plan está dirigido a quienes no han resuelto su escolarización en establecimientos de gestión estatal en los tiempos previstos institucionalmente por el sistema educativo y requieren ingresar y/o reingresar para obtener la certificación correspondiente. Posee la particularidad de que sólo se cursa dos o tres veces en la semana, permitiendo de esta forma -a aquellos que no cuentan con el tiempo físico necesario- asistir en forma regular a las clases y obtener finalmente una titulación de nivel medio equivalente a la tradicional.

El Consejo Federal de Educación, perteneciente al Ministerio de Educación, aprobó en 2007 una resolución que estableció los lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011⁵. En 2008 el propio Ministerio de Educación aprobó la creación del Plan FinEs⁶. La provincia de Buenos Aires adoptó en 2012 un programa similar denominado Plan de Finalización de Estudios Obligatorios, que se articula con las ofertas clásicas como las Escuelas de Educación Secundaria, los Bachilleratos de Adultos y los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS)⁷. Este plan permitió que los vecinos de

² ««Argentina Trabaja, Enseña y Aprende»». <http://www.desarrollosocial.gob.ar/>. Consultado el 8 de noviembre de 2019.

³ «“600 mil adultos terminaron el secundario por la iniciativa del plan FINES”». www.fines2.com.ar. Consultado el 8 de noviembre de 2019

⁴ Diario Popular (17 de febrero de 2013). «Más de 400 mil personas terminaron sus estudios con el plan FinEs». Consultado el 9 de noviembre de 2019.

⁵ [Resolución 22/2007. Consejo Federal de Educación](#)

⁶ Resolución 917/2008. Ministerio de Educación

⁷ Resolución 444/12, Anexo 1, que aprueba la implementación en la provincia de Buenos Aires del “Plan Nacional de Finalización de Estudios obligatorios primarios y secundarios para Jóvenes, Adultos y Adultos mayores”. Expediente N°5809-1748261/12 y agregado. Dirección Gral. de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

barrios periféricos se formaran en lugares cercanos como sociedades de fomento, escuelas, clubes y centros partidarios.

Antes de las elecciones presidenciales de 2015, los movimientos educativos, sociales y políticos, salieron a marchar en defensa de este plan educativo, ante la propuesta de uno de los candidatos a la presidencia de darlos de baja. Los tres principales candidatos prometieron mantener la continuidad de Plan FinEs. Sin embargo, en 2016, durante el gobierno de Mauricio Macri, se recortó fuertemente el presupuesto de diferentes programas educativos, entre ellos el FinEs, junto a otros programas como Conectar Igualdad y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI)⁸. A pesar de las promesas de campaña de mantenerlo, en mayo de ese año se anunció que *FinEs* no contaría más con presupuesto nacional y cada provincia deberá hacerse cargo del mismo, aunque sin recibir presupuesto para ello de la Nación⁹.

Diseño curricular del Plan FinEs (orientación en Ciencias Sociales)

Formación	Materias	Carga Horaria			
		1°	2°	3°	
General	Lengua y Literatura	3	3	3	
	Matemática	3	3	3	
	Inglés	2	2	2	
	Informática	2	2	2	
	Cs. Sociales	Historia-Geografía	3	3	
		Educación Cívica	2		
		Problemática Social Contemporánea			3
	Cs. Naturales	Biología	3		
		Física		2	
		Química			2
Orientada	Sociología	3			
	Cs. Políticas		3		
	Psicología	3			
	Filosofía			3	
	Comunicación y medios			3	
	Metodología de la Investigación		3		
Especializada	Economía Social	2			
	Estado y Políticas Públicas		3		
	Políticas Públicas y Derechos Humanos		2		
	Diseño y Desarrollo de Proyectos			2	
	Estado y Nuevos Movimientos Sociales			3	

⁸ «Página/12 :: El país :: Desmantelamiento educativo y encima, la maldad». www.pagina12.com.ar. Consultado el 10 de noviembre de 2019

⁹ «El Gobierno Nacional se desprende del Plan Fines, Conectar Igualdad, CAJ y CAI | El Diario 24». www.eldiario24.com. Consultado el 10 de noviembre de 2019.

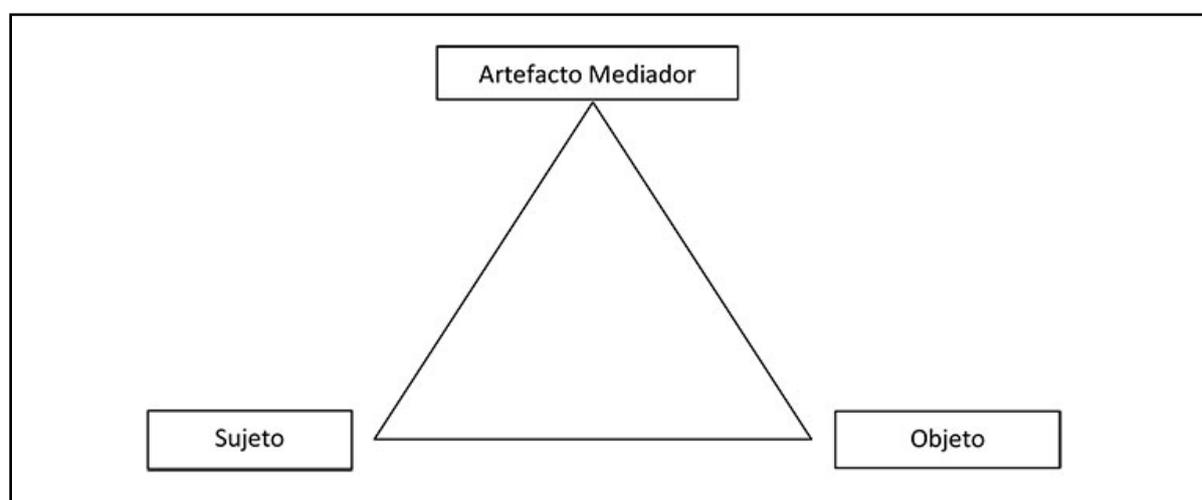
La experiencia

Desde hace un par de años me desempeño como docente en el Plan FinEs. Elegí trabajar en esta modalidad por su carácter particular, que hace de él espacio aun inexplorado –y por lo tanto inmejorable- para transitar experiencias, que suelen, en otros contextos o niveles más sólidos del sistema, anquilosar notablemente las formas y los fondos institucionales en los que habitualmente ejercemos nuestra profesión. En razón de ello, a lo largo del segundo cuatrimestre de 2019, he llevado a cabo un proyecto/desafío que pusiera a prueba mi formación integral, a la vez que dinamizara el sistema de prácticas, desde una perspectiva de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales en vinculación con las TIC y la ciber-cultura.

Para desarrollar la propuesta seleccioné cuatro espacios curriculares de comisiones diferentes con las que trabajé en calidad de profesor provisional en la ciudad de Mar del Plata durante el período marzo-julio de 2019. A saber: Problemática Social Contemporánea (3º año); Estado y Nuevos Movimientos Sociales (3º año); Estado y Políticas Públicas (2º año) e Historia y Geografía II (2º año).

El plan consistió en complejizar el aprendizaje por fuera del espacio-tiempo propio de las clases presenciales dedicadas al dictado expositivo de los contenidos específicos de las asignaturas, con el objetivo de optimizar los plazos establecidos y aprovechar al máximo las herramientas que nos facilitan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En este sentido, el aula, “lejos de restringirse a un conjunto de recursos físicos, consiste en un sistema interactivo en el cual ocurren una serie de transacciones comunicativas” (Barriga 2013: 36). Siguiendo en principio, los conceptos fundacionales de la *teoría de la actividad*, fui desarrollando para el armado de mis clases, en una primera instancia (8 encuentros de 2hs reloj aproximadamente) la figura de la *mediación*. Sabemos que esta idea, desarrollada por Vygotsky, es representada por un esquema triangular en el que interaccionan los siguientes factores: *sujeto*, *objeto* y *artefacto mediador* (Cicala 2017: 3).



En esta primera fase, de enseñanza y de aprendizaje expansivo y colectivo, trabajé una combinación de metodologías expositivo-constructivistas intentando conectar los saberes individuales con el bagaje sociocultural previo del conjunto (Dussel y Southwell, 2009), a fin de obtener superaciones posibles.

La estrategia/puente fundamental consistió sencillamente en mediar el dictado tradicional de los contenidos valiéndome de un elemento *hardware* (un mini proyector con sonido incorporado y una pequeña computadora personal); y uno *software* (la creación de un grupo con cada comisión en la red social Facebook en el que publicaba todo el material luego de su abordaje en las clases presenciales). Artefactos ambos, que me permitieron desplegar una serie de recursos poco habituales para el estudiantado en el contexto del programa como: PowerPoint, Prezi, PDF, videos, publicidad, fotografía, arte, cartelera de noticias, mensajería interna, etc.

De esta manera, y a través de estos *novedosos* elementos semióticos o “estímulos auxiliares” –puestos en interacción y sujeto su contenido a debate- pude recorrer junto a las comisiones un complejo fenómeno de muchas capas (Area Moreira, 2005), en el que participaron diversos elementos de tipo cognitivo, disciplinar, social y estratégico. Esta fase iniciática, diagnóstica primero y luego formativa, finalizó sin demasiados inconvenientes arrojando como resultado –entre otras- las siguientes inquietudes por parte de los estudiantes:

“sos el primero (primer docente) que trae algo tecnológico”;

“a mi hermana le dan clases así pero en la facultad”;

“profe si vas a proyectar no apagues las luces que me duermo y quiero aprobar”;

“no tengo Facebook, pero me voy a abrir una cuenta para la materia”;

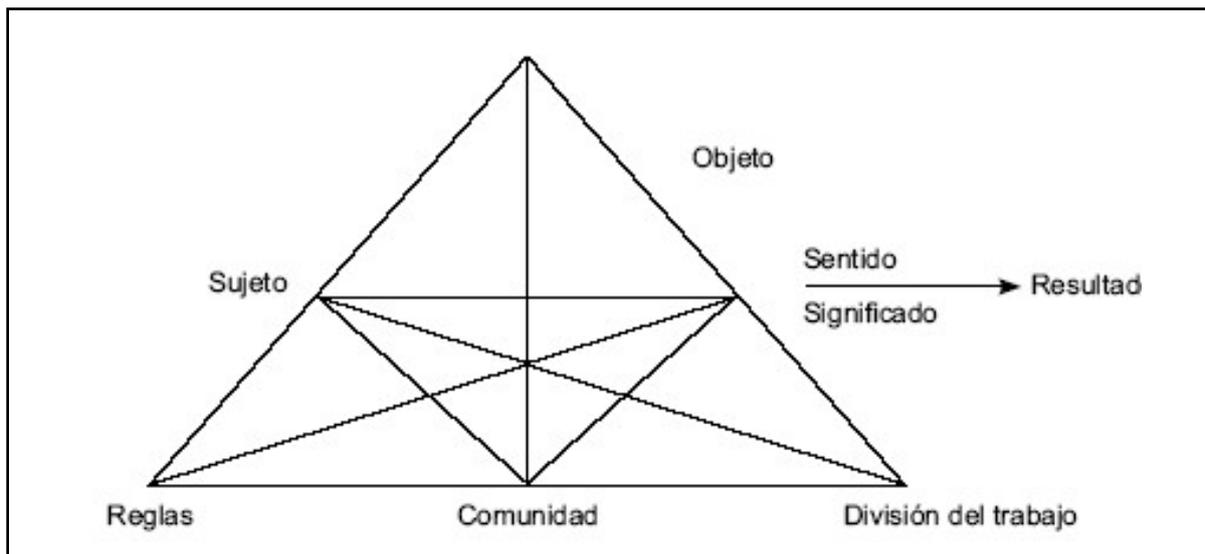
“me encantan estas clases, son interesantes y distintas”;

“no puedo bajar las diapositivas a mi celular”;

“cuando veo videos me «queda» más”

Ahora bien, pasando a una segunda fase del proceso de enseñanza y de aprendizaje -y en consonancia con la llegada de la primera evaluación sumativa- amplié, desde mi análisis el espectro *vygotskyano* de la teoría de la actividad, sumando en principio los aportes de Leontiev, recuperados luego por Engeström, cuya formulación culmina en la figura del triángulo expandido (Cicala, 2017).

Artefactos mediadores: instrumentos y signos



De esta manera, el proceso alcanzó su máximo grado de complejidad y conflictividad al entregar las consignas de realización del primer trabajo práctico, una actividad individual, escrita y domiciliaria que debía utilizar para su cumplimentación los mismos recursos que yo había brindado a la clase, pero esta vez el sentido se invertía, ya que los mismos debían ser creados por los estudiantes¹⁰. Considero que fue precisamente este atributo disruptivo el que brindó mayores potencialidades –en tanto desafío– ya que, como sabemos, “los cambios que se produzcan no afectarán al sujeto solamente sino a todos los elementos que están involucrados en este sistema” (Cicala 2017: 5).

La clase siguiente a la publicación de las consignas en los respectivos grupos de Facebook, la actitud *amable*, entusiasta y participativa, pero de cierta pasividad y complacencia, que habían ostentado en su mayoría los estudiantes de los cuatro grupos hasta entonces, cambió radicalmente y dio comienzo a una larga batería de quejas, reproches, excusas, justificaciones y resistencias de todo tipo:

“esto es FinEs, nosotros no podemos hacer algo tan difícil”;

“no tengo computadora”;

“es muy injusto que no pueda entregarse manuscrito como siempre fue”;

“¡el año pasado estábamos separando en sílabas!”;

“¡si apenas sé escribir! nunca voy a poner las palabras derechitas en Word”;

¹⁰ El trabajo consistió en una serie de puntos en los que había que desarrollar problemáticas históricas y sociales diversas -en relación con los contenidos- de manera creativa, e incluir imágenes, insertar hipervínculos, confeccionar líneas de tiempo, cuadros comparativos o mapas mentales y/o conceptuales. Además se puso un alto énfasis en los requisitos formales de la presentación digital.

“yo no tengo tiempo, trabajo, tengo hijos, marido”;

“el primer punto me llevó tres horas, no llego a la fecha de entrega”;

“piense que muchos no vamos a la escuela desde hace años”

Lo que siguió no fue sencillo y requirió de mucho trabajo y tiempo extra, acompañamiento de tutor –sólo dos de las comisiones contaban con este auxiliar pedagógico-, suspensión de clases *de contenido* para abordar en forma exclusiva, unas veces el aspecto formal del trabajo, otras el metodológico, o sencillamente cuestiones técnicas. En todos y cada uno de los grupos tuve que brindar una semana de prórroga en la entrega del trabajo y responder chats de consulta o comentarios de publicaciones de los alumnos en los grupos de Facebook hasta altas horas de la noche.

El resultado superó todas las expectativas. Los estudiantes luego de sus primeras resistencias se mostraron ansiosos por cumplimentar la tarea involucrándose cada vez más con el desafío y superando barreras materiales, sociales y cognitivas. Un 90% del total de estudiantes enviaron su trabajo en tiempo y forma y algo más de tres tercios de los mismos resultaron aprobados con calificaciones numéricas entre 7 y 10.

Finalmente, y luego de retomar el curso de las clases y las nuevas temáticas del programa, la propuesta final de evaluación consistió en otro trabajo –por oposición al primero- grupal, oral y presencial, con una única consigna y un único requisito excluyente de presentar en la exposición un material audiovisual de factura propia.

Debido a la complejidad atravesada durante el desafío anterior, esta instancia evaluativa los halló más confiados y seguros de sí mismos, lo cual se vio claramente reflejado en los resultados y, sobre todo, en el proceso, que discurrió sin mayores inconvenientes.

Ocho cuestiones clave (a modo de reflexión conclusiva)

1. El *sujeto pedagógico* protagonista de la experiencia posee ciertas características que le son propias, y es por ello que el diseño del sistema de prácticas propuesto se orientó, no sólo al abordaje del contenido, sino que se pensó también en todo un arco de necesidades socioculturales que afectan al conjunto en relación con su rango etario, su nivel socioeconómico, etc.

2. El *objeto* de estudio, u objetivo regulatorio de la actividad, también sufrió una transformación. Al finalizar la experiencia muchos estudiantes se mostraron satisfechos de sí mismos y manifestaron que el aprendizaje experimentado les resultaba útil más allá de la asignatura, por ejemplo para redactar su curriculum vitae, o auxiliar a sus

hijos en ese tipo de consultas. Resultó significativo también para aquellos que han pensado en cursar estudios superiores.

3. Al incluir en las clases la potencialidad de las tecnologías, la noción misma de *actividad* se transformó totalmente en función del contexto sociocultural en el que fue implementada. Es decir, como mencioné previamente, los estudiantes no habían tenido, salvo pequeñas excepciones, experiencias didácticas de este tipo, ni en el aula ni como exigencia domiciliaria. Y este particular resultó novedoso, conflictivo y disparador, de una serie de problemas escalonados a resolver, que exigieron del grupo en su totalidad un mayor compromiso.

4. El concepto de *mediación* se dinamizó significativamente en beneficio de la autodeterminación y la inclusión de recursos artefactuales TIC, los cuales acompañando en forma transversal potenciaron el suceso pedagógico en su totalidad.

5. La diferenciación entre *acción individual* y *acción colectiva*, tuvo dos mesetas y un pico notable de tensión y conflicto. La primera meseta consistió en una fase en la que los estudiantes abordaron mis exposiciones en forma individual, pacífica, complaciente y tímidamente participativa. Se vio abruptamente interrumpida por la presentación de consignas y se convirtió en una forma inicial de resistencia a la propuesta, que al ser superada retornó a su formato amesetado. Pero esta vez, los estudiantes participaron de forma mucho más activa, interviniendo y trayendo a la clase debates diversos en relación –y esto resulta sumamente destacable-, ya no sólo con respecto al contenido sino también con la forma. Es decir, se amplió, complejizó y diversificó la mirada de los estudiantes sobre otras posibilidades –individuales y colectivas- que puede ofrecerles la clase.

6. La *comunidad de referencia* no fue ajena a la batería de transformaciones y cambios. Algunos estudiantes, en pleno pico de tensión conflictiva, realizaron consultas por fuera del espacio de la asignatura para constatar si era “válido” lo que se les estaba solicitando. Recibí sendas llamadas de una referente del programa algo nerviosa, sugiriéndome “que tomara una prueba tradicional” o un *trabajito* grupal, y también de una colega docente, que enterada del asunto, me decía “ni te gastes (sic), vas a tener problemas”.

7. Las *reglas y normas* tuvieron que ser resignificadas. Los estudiantes comprendieron, luego de un amplio e intenso debate, que la actividad solicitada resultaba –con el acompañamiento necesario– mucho más sencilla de lo que les parecía en principio, y que las exigencias formales y/o técnicas de su presentación connotaba otro tipo de

utilidad universal, más allá de los límites temáticos de la asignatura.

8. La *división del trabajo* también resultó afectada con el pico máximo de tensión. En principio, porque elevó exponencialmente el nivel de interacción entre los actores de la experiencia generando nuevas estrategias para resolver problemas. Ej. compartir computadora, reorganizar horarios, recabar información acerca de lugares con acceso gratuito a internet, intercambio de tutoriales, etc.

Finalmente, cabe destacar, que la experiencia en el aula -y fuera de ella-, resultó sumamente desafiante y enriquecedora para el conjunto integral de actores –estudiantes, docentes, tutores, referentes- que la habitamos durante los cuatro meses. Haber podido implementar, los preceptos de la teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo en mi sistema de prácticas fue disruptivo y revelador, no sólo en relación con las potencialidades transformadoras de las categorías de análisis puntualizadas arriba, sino con las posibilidades – mucho más amplias- de su aplicación concreta en beneficio del programa de educación secundaria para adultos. Un espacio, como he mencionado previamente, que es percibido como un punto difuso entre la formalidad y la informalidad, entre lo popular y lo institucional, entre el centro de la página y el margen.

Es por ello que considero el balance como altamente positivo y propositivo, y extendiendo la inquietud hacia futuras comisiones, -propias, y espero también, ajenas-. Entre otras cosas, pude apreciar la manera en que fue modificándose el sistema de prácticas al expandir el marco de referencia anterior, e incorporar elementos que produjeron tensiones y conflictos. Es decir, cómo el objeto efectuó un movimiento desde un estado inicial casi de inercia, repetición y pasividad hacia otro estadio mucho más dinámico, complejo y rico en matices. En este sentido, la experiencia finalizó su recorrido construyendo saberes y conocimientos colaborativos en una tónica de constante expansión del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Area Moreira, M. (2005) "La escuela y la sociedad de la información", en *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona, Octaedro, pp. 13-54
- Burbules, N. y Callister, T. (2006) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica
- Castells, M. (1997) *La era de la información*. Tomo I, Economía, Sociedad y Cultura, Madrid, Siglo XXI
- Cicala, R. (2017) "Las TIC y los aportes de la teoría sociocultural. Material producido para el seminario *Perspectivas sobre el aprendizaje en la Cibercultura*. Especialización en Educación Mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación. Gonnet, UNIPE.
- Díaz Barriga y otros (2013) "Una experiencia innovadora con estudiantes universitarios: la construcción colaborativa de monografías digitales en línea" en *Perspectiva Educacional*, Vol. 52, Nº. 2, 2013, pp. 35-59
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009) "Lenguajes en plural. La escuela y las nuevas alfabetizaciones" en *El Monitor*, Nº13.
- Engeström, Y. y Glaveanu, V. (2012) "On Third Generation Activity Theory" en *Europe's Journal of Psychology*, Vol. 8(4), pp. 515–518
- Fernández Enguita, M. (2018) "El nuevo entorno tecnológico" en *Más escuela y menos aula*, Madrid, Morata.
- García Canclini, N. (2006) "¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación" Seminario Internacional: *La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas*. 19 de abril, Universidad de La Matanza, San Justo, Buenos Aires
- Martín-Barbero, J. (2003) "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI) Nº32- Mayo –agosto
- Perazzo, M. (2007) *Los Materiales Didácticos para la Educación a Distancia: Una mirada sobre sus dimensiones culturales y tecnológicas*, Buenos Aires, Mimeo.