



Licenciatura en Educación

Trabajo Final de Graduación

Proyecto de Aplicación Profesional (PAP)

De usuarios a Prosumidores

Investigación-acción en Ciencias Sociales y Humanísticas de la escuela
secundaria

DÍAZ, Gabriel Ricardo

Legajo: VEDU04318

2018

Resumen

El uso de las tecnologías en la enseñanza puede reconfigurar la distribución de saberes sólo si los docentes prescinden de la aplicación de estrategias didácticas y pedagógicas tradicionales. En este sentido, asignarles un nuevo rol a los docentes y alumnos como prosumidores: productores/creadores, usuarios y consumidores de sus propios recursos y contenidos en la web 2.0 es crear una reinterpretación de las formas de construcción de conocimiento que se potencian con estos entornos de aprendizaje.

El propósito de esta investigación es exhibir un Proyecto de Aplicación Profesional para el departamento de Ciencias Sociales y Humanísticas del nivel secundario del Instituto Santa Ana y San Joaquín de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, identificando las tensiones que pueden provocar las tecnologías en la enseñanza y luego construir los andamiajes para que el paso de usuario a prosumidores sea posible.

La investigación toma un enfoque cualitativo partiendo de entrevistas a distintos actores de la escuela sobre los usos de las tecnologías en el Departamento, registrando percepciones, actitudes y acciones de índole didáctica y pedagógica con respecto a estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Luego propone tres encuentros presenciales en los cuales se realiza una observación no estructurada mientras se invita al profesorado a vivenciar la experiencia de ser prosumidores en educación.

Los encuentros y actividades de la intervención fueron diseñados con el eje directriz del modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) conocimiento tecnológico, pedagógico, disciplinar para poner en *praxis* los conceptos de gestión de clase, andamiaje, aprendizaje significativo y colaborativo necesarios cada uno de ellos para disolver las tensiones y poner en acto la prosumición. En definitiva, repensar como se aprende y enseña Ciencias Sociales y Humanísticas en la escuela secundaria de una institución que ya tiene incorporadas las tecnologías de información y comunicación y busca prácticas de innovación educativa asociadas a estas herramientas.

Abstract

The use of Information Technology in teaching can reshape the distribution of knowledge only if teachers manage without the implementation of traditional teaching and pedagogical strategies. In this sense, assigning a new role to teachers and students as prosumers: producers/creators, users and consumers of their own resources and contents concerning web 2.0 is to create a new understanding of building knowledge which is strengthened with these learning environments.

The purpose of this research is to analyse a Project of Professional Application for the Department of Social and Humanistic Sciences of the secondary school “Instituto Santa Ana y San Joaquín”, which is located in Ciudad Autónoma de Buenos Aires, to identify tensions that can be caused by the impact of new technologies in teaching, and then to set the stage for ensuring the transformation of users into prosumers.

This research has a qualitative approach based on interviews with different participants at school about the uses of technologies in the Department, recording their perceptions, attitudes and educational and pedagogical acts with respect to these technologies in the teaching and learning processes. Afterwards, this paper proposes three face-to-face meetings in which a non-structural observation is made while teachers are invited to experience being prosumers in education.

The meetings and activities were designed based on TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) in order to develop the concepts of class management, scaffolding, meaningful and collaborative learning which are necessary to dissolve the tensions and finally become prosumers. In conclusion, to rethink how Social and Humanistic Sciences are learnt and taught in secondary schools, which have already adopted Information and Communication technologies and are looking for educational and innovative practices associated with these tools.

Contenido	
Resumen	2
Abstract	3
Capítulo 1: Introducción	8
<i>Justificación</i>	9
<i>Antecedentes</i>	9
Capítulo 2: Objetivo General y objetivos específicos	13
<i>Objetivo General</i>	13
<i>Objetivos específicos</i>	13
Capítulo 3: Marco Teórico	14
3.1 <i>Marco Normativo de la educación secundaria en Argentina</i>	14
3.1.1 Marco Normativo Nacional	14
3.1.2 Marco Normativo de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires ...	15
3.1.3 La prosumición en el diseño curricular	16
3.1.4 La escuela secundaria orientada.....	17
3.2. <i>Modelo educativo Prosumidor</i>	18
3.2.1 Teorías de aprendizajes y prácticas prosumidoras en ciencias sociales y humanísticas	18
3.2.2 Herramientas TIC, trabajo colaborativo y gestión de clase del proceso educativo situado	20
3.2.3 Innovación y evaluación.....	23
3.2.4 Calidad educativa en la diversidad e inclusión	24
3.3 <i>Prosumición situada</i>	26
3.3.1 Sociedad de la información y conocimiento.....	26
3.3.2 La web 2.0 y la escuela secundaria	27
3.3.3 Aprendizaje ubicuo y aula aumentada	28
3.4. <i>El modelo TPACK en el proyecto de aplicación profesional</i>	29
3.4.1 Conocimiento tecnológico pedagógico	30
3.4.2 Conocimiento pedagógico disciplinar	30
3.4.3 Conocimiento tecnológico disciplinar	31
3.4.4. El contexto	32
Capítulo 4: Marco Metodológico	34
4.1 <i>Enfoque cualitativo</i>	34
4.2 <i>La investigación-acción</i>	34

4.3 Fases de la investigación-acción	36
4.3.1 Fase I: Delimitación del problema: de consumidores a prosumidores.....	36
4.3.1.2 El diagnóstico.....	37
4.3.2 Fase II: co-construcción del Plan de Acción	38
4.3.2.1 Observación participante	38
4.3.2.3 La selección de muestras	39
4.3.2.4 Codificación de los datos.....	39
4.3.2.5 Las entrevistas.....	40
4.3.2.6 Entrevista y dinámica de grupo.....	41
4.3.3 Fase III Plan de Acción	42
4.3.3.1 Acciones tecnológicas pedagógicas	43
4.3.3.2 Acciones pedagógicas disciplinares	43
4.3.3.3 Acciones tecnológico disciplinar	43
4.4. Fase IV Reflexión	43
Capítulo 5: Análisis de datos	45
5.1 Categorías y sub categorías	45
5.2.1. El contexto	46
5.2.1.1 Contexto externo e interno.....	47
5.2.1.2 Infraestructura edilicia.....	49
5.2.1.3 Infraestructura TIC.....	50
5.3.1 Las TIC en la web 2.0	50
5.3.1.1 Utilización de la TIC	51
5.3.1.2 Recursos digitales y actividades	54
5.3.1.3 Prácticas educativas y TIC.....	55
5.4. Las prácticas educativas de los actores escolares	57
5.4.1.1 Prácticas de enseñanza y aprendizaje	57
5.4.1.2 Innovación y calidad educativa.....	61
5.4.1.3 Diversidad e inclusión	63
Capítulo 6: Conclusiones Diagnósticas.....	66
6.1. Análisis FODA Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas	66
6.1.1 Fortalezas.....	66
6.1.2 Oportunidades	66
6.1.3 Debilidades	66

6.1.4 Amenazas.....	66
6.2. Conclusiones del diagnóstico	66
6.2.1 Las características del proceso de enseñanza aprendizaje entorno a las TIC .	67
6.2.2 La tensión entre usuarios y prosumidores	68
6.2.3 La prosumición como estrategia de enseñanza aprendizaje	70
6.2.4 Prosumidores: el trabajo y diálogo con otro	71
6.2.5 El plan de acción: prosumidores	72
Capítulo 7: Objetivos de la Propuesta de Aplicación Profesional.....	76
7.1 Introducción.....	76
7.2 Fundamentación.....	77
7.3 Objetivos de la propuesta	78
7.4 Fundamentación de los objetivos de la propuesta	78
Capítulo 8: Aspectos específicos de la propuesta	83
8.1 <i>Acciones propuestas</i>	83
8.1.1 Primer encuentro presencial: tecnológico-pedagógico	83
8.1.1.2 Desarrollo del primer encuentro	84
8.1.1.3 Cierre del primer encuentro	85
8.1.1.4 Trabajo en el aula virtual: Posterior al primer encuentro.	86
8.1.1.5 Recursos para el primer encuentro	86
8.1.2 Segundo encuentro presencial: Pedagógico-disciplinar	87
8.1.2.1 Apertura del segundo encuentro	87
8.1.2.2 Desarrollo del segundo encuentro	88
8.1.2.3 Cierre del segundo encuentro.....	89
8.1.2.4 Trabajo en el aula virtual: Posterior al segundo encuentro	89
8.1.1.5 Recursos para el segundo encuentro	89
8.1.3 Tercer encuentro presencial: tecnológico -disciplinar	90
8.1.3.1 Apertura del tercer encuentro presencial	90
8.1.3.2 Desarrollo del tercer encuentro presencial	91
8.1.3.3 Cierre del tercer encuentro presencial	92
8.1.3.4 Recursos para el tercer encuentro	92
8.2 <i>Instrumentos de evaluación</i>	93
8.3 <i>Cronograma de actividades</i>	97
Capítulo 9: Bibliografía	98

<i>9.1 Libros</i>	98
<i>9.2 Artículos</i>	102
<i>9.3 Páginas Web</i>	106

Capítulo 1: Introducción

El presente trabajo final de graduación indaga sobre los Prosumidores en la escuela secundaria haciendo referencia al nuevo rol de los alumnos y docentes en torno a la web 2.0 como productores/creadores, usuarios y consumidores de sus propios recursos y contenidos.

El proyecto de aplicación profesional se estructura con el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*): conocimiento tecnológico, pedagógico, disciplinar, proponiendo combinar desde una praxis contextualizada los conceptos de andamiaje y aprendizaje significativo en un entramado que se tamiza con los conceptos de trabajo colaborativo, gestión de clase e innovación educativa mediadas por TIC (Tecnologías de Información y Comunicación). Desde este basamento se focaliza en un perfeccionamiento y mejora de las prácticas educativas de las ciencias sociales y humanísticas que tiene como horizonte la enseñanza en la diversidad, la calidad educativa y la inclusión en el Instituto Santa Ana y San Joaquín, una institución pública de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que habilitó el uso técnico y educativo de las TIC a partir del ciclo lectivo 2014 en el nivel secundario.

La primera etapa del trabajo es identificar las tensiones que pueden provocar las tecnologías en la enseñanza. La segunda construir los andamiajes para que el paso de usuario a prosumidores sea posible, resignificando el acceso y aprovechamiento de una serie de herramientas que aportan el mundo digital y la web. En la tercera y última etapa, reconocer y poner en práctica sus potencialidades mediadoras en conexo con un proceso de enseñanza aprendizaje orientado a la innovación creativa del quehacer de estudiantes y profesores en el contexto de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las tres etapas del trabajo invitan a una permanente retroalimentación entre los propios miembros del cuerpo docente y de estos con los alumnos permitiendo de esta manera vivenciar lo aprehendido como una experiencia en permanente movimiento de creación y recreación.

La intervención tiene un horizonte temporal inmediato de tres encuentros, cada uno de ellos mensuales donde se podrán en diálogo lo trabajado y su necesario correlato con las tareas áulicas y extra áulicas. A largo plazo, busca objetar la cultura escolar que visualiza el área de saber de forma individual y propone experimentar, a través de la prosumición en la web 2.0, una nueva forma colectiva de construir conocimiento.

Justificación

Prosumidores en la escuela hace referencia al nuevo rol de los alumnos y docentes en torno a la web 2.0 como productores/creadores, usuarios y consumidores de sus propios recursos y contenidos. El acceso y el aprovechamiento de computadoras, como de todas las herramientas que aportan el mundo digital y la web, tienen potencialidades mediadoras si están en correlato con el proceso de enseñanza aprendizaje y son activadas para la innovación creativa y renovada del quehacer dialógico de estudiantes y profesores.

El término prosumidor toma plena vigencia en la actual sociedad de la información y el conocimiento; en ella los medios y tecnologías son los que orientan la vida cotidiana y por lo tanto también las prácticas educativas en la escuela.

Los propósitos están puestos en el trabajo colaborativo, la construcción colectiva del conocimiento y la innovación educativa desde la realidad áulica, para modificar la jerarquía vertical de la escuela tradicional y dar paso a una cita que convoque a trabajar desde la diversidad, inclusión y calidad educativa. El nivel secundario de la educación formal debe afrontar el desafío que implican las actuales coordenadas educativas principalmente si se trata de recrear nuevos espacios y tiempos, pero sobre todo si se piensa el ser prosumidores desde el departamento de ciencias sociales y humanísticas, puesto que allí la tarea estará puesta en significar y resignificar las posibilidades de la sociedad actual con, desde y para la sociedad.

Antecedentes

Diversos autores que abordan el tema de los prosumidores de diferentes campos de conocimiento como Andreu Sánchez y Martín Pascual (2014), García Galera y Valdivi (2014), Rocha (2013), mantienen un consenso extendido de vincular temporalmente al término en la década del setenta del siglo pasado. Su génesis lo ubican en el enlace del productor y consumidor.

Toffler (1980), en su libro *La Tercera Ola*, ensayaba una evolución socioeconómica que culmina en la prosumición, después de superar dos olas transformadoras, una agraria y otra industrial. McLuhan en el inicio de la década del setenta, hizo referencia a cómo los entornos tecnológicos impactarían en el hombre

como productor y consumidor, dando origen al prosumidor. Pero es en el siglo XXI donde se realiza una reinterpretación del término asociándolo con el uso, producción, consumo y publicación a través de la red (Sánchez, J. y Contreras, P., 2012).

La modificación del sentido prosumidor guarda una estrecha relación con lo que Sotolongo Codina y Delgado Díaz (2006), denominaron como revolución inadvertida o revolución del saber, la cual sucede tras la revolución científica técnica de las nuevas tecnologías. A decir de los autores es una modificación sustantiva que abarca la manera de pensar y producir el conocimiento humano.

Toro Gómez (2010) caracteriza la sociedad del siglo XXI en torno a la omnipresencia de los medios de comunicación, los ordenadores y las redes las cuales han generado una nueva cultura que denomina de la pantalla donde la realidad virtual del ciberespacio se nutre de audiovisuales multimedia y la hipertextualidad, desde donde los jóvenes, en tanto sujetos activos y pasivos, frente a estos entornos generan nuevas relaciones sociales centradas en la comunicación virtual.

Prosumidores en la escuela secundaria se relaciona directamente con los desafíos que acarrea la integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como indica Batista (2007) su utilización modifica la habitualidad de las formas de enseñar, como así también de las tareas, ya que implica enriquecer la disciplina propia del docente con nuevos saberes que resignifican las prácticas, los tiempos y espacios donde tiene lugar la enseñanza.

Iturralde M. (2017), en un profundo análisis de la herramienta educativa Cmaps Tolls, relaciona el ser prosumidor con la trascendencia del aula de los contenidos que consumen y producen los alumnos y docente, dotando del sentido de utilidad a la herramienta y a la prosumición para el ejercicio de la ciudadanía del siglo XXI.

Bacher (2016) postula una serie de tensiones que atraviesan la escuela y particularmente las aulas. Ubicadas entre prácticas de otrora y las nuevas formas de circulación de saberes que trastocan la construcción de los conocimientos y la autoridad como consecuencia de la multiculturalidad de la sociedad actual. Luego se aproxima a las formas de comunicación ubicuas que ofrecen las pantallas haciendo hincapié en un cambio paradigmático que interpela la tradicional comunicación de emisor-receptor. Indica que si bien los jóvenes poseen las competencias de manipulación tecnológica sin

mediación de la escuela, la mudanza de consumidores a prosumidores en instituciones saturadas de pantallas, necesitan de una escuela que actúe como artífice de espacios para que las producciones resulten significativas junto con emplazamientos reflexivos promovidos desde el estado, donde concurra toda la comunidad educativa con el fin apropiarse del nuevo habitus de un mundo eminentemente digital.

Tejedor (2016) elabora un perfil de los estudiantes actuales en el nivel secundario, a los cuales les atribuye una serie de caracterizaciones: multimedia por la necesidad de comunicación continua, multitasking por la cantidad de plataformas con la que se encuentra interactuando, de atención flotante por el escaso tiempo de atención sostenida, nativos y residentes digitales ya que viven y entiende el mundo desde la tecnología. Prosumidor por el afán de ser protagonista produciendo contenidos y publicándolos. Autores 2.0 con responsabilidades éticas y de calidad. También sostiene que este perfil de estudiante lleva imbricada una educación que sea una flecha bidireccional o sea del profesor al alumno, del alumno al profesor y al resto de sus compañeros. Por último, sostiene que los profesores conocen de tecnología pero factores como el tiempo y el trabajo de sus asignaturas les dificultan su aplicación.

González Guerrero, Contreras Bravo, Rincón Caballero (2013), esgrimen una serie de caracterizaciones del docente prosumidor en la educación superior: 1) El prosumidor comunica, desde una concepción polisémica centrada en el diálogo con diferentes códigos y recursos que trascienden la verbalidad y que presuponen instancias de retroalimentación transformando la información en formación a través de instancias participativas recreando distintos escenarios educativos, muchos de ellos mediados por la virtualidad, lo que le permite presentarse como facilitador del aprendizaje desde propuestas flexibles sincrónicas y diacrónicas. 2) El prosumidor interactúa, produciendo intervenciones en el contenido, trascendiendo el rol de usuario a actor con acciones de interacción con otros y con los servicios conectados a partir de una actitud reflexiva, abordando el papel de usuario y consumidor desde una postura innovadora y crítica en la producción de contenidos que descentralice el monopolio del saber 3) El prosumidor se empodera, desde una participación activa orientada a la libertad de expresión. La creación conlleva emponderamiento en las iniciativas de su puesta en marcha 4) El prosumidor y su acción educadora auspicia cambios en el modelo pedagógico trasladando al grupo poniendo el eje en el aprendizaje y no en la enseñanza y aprendiendo con otros.

Las cuatro características descritas son pensadas para escenarios educativos de la educación superior, pero no dejan de tener un correlato válido con la escuela secundaria. Los objetos y fines de ambas educaciones son diametralmente diferentes las acciones y caracterizaciones pueden ser trasladables, en ese proceso jugarán un rol central la contextualización en sentido amplio.

Si bien la bibliografía sigue siendo escasa sobre los prosumidores en la escuela secundaria, estas recientes publicaciones evidencian algunas caracterizaciones generales de la escuela y sus tecnologías, de los estudiantes y de los docentes, todo lo que permite dar cuenta de un estado de la cuestión.

Capítulo 2: Objetivo General y objetivos específicos

Objetivo General

-Conocer las características de los procesos de enseñanza aprendizaje del departamento de Ciencias Sociales y Humanísticas entorno a las TIC.

-Elaborar un plan de acción que permita transitar el camino y sortear las tensiones que implica el pasaje de un departamento de Ciencias Sociales y Humanísticas usuario de la web a prosumidor.

Objetivos específicos

-Detectar los puntos de mayor tensión para la realización del pasaje hacia un departamento de Ciencias Sociales y Humanísticas prosumidor.

-Presentar la prosumición como forma de enriquecimiento de las estrategias de enseñanza aprendizaje en las asignaturas de Ciencias Sociales y Humanísticas.

-Promover la discusión y el intercambio entre pares para la realización en conjunto de la propuesta de prosumición.

Capítulo 3: Marco Teórico

El abordaje del concepto prosumidor se inicia desde el otrora usuario de la web, al actual papel dual de productor/consumidor de sus propios recursos, lo que va acrecentando sus posibilidades de comunicación con otros como parte de un gran colectivo. El nuevo espacio de prosumidores está conectado en y por la Web. El concepto “prosumidor” se construye por la hibridación y suma de los términos: productor, usuario, consumidor (Maguregui C., 2007). Estas primeras directrices en el escenario de la educación secundaria cobran una significación tamizada por un entramado interrelacionado donde convergen disposiciones normativas, prácticas y teorías educativas con prácticas sociales propias de la sociedad de la información y el conocimiento.

3.1 Marco Normativo de la educación secundaria en Argentina

3.1.1 Marco Normativo Nacional

El marco normativo que representa la Ley de Educación Nacional para toda la educación, principalmente la incorporación en el Artículo 29 sobre la obligatoriedad de la educación secundaria, indica que la escuela sigue siendo el medio tangible e imprescindible de la educación, como así también todos sus actores. Inclusive los desafíos que plantea en el Artículo 30 inciso f “Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación” (Ley N° 26.206, 2006) señalan la centralidad que tienen los medios y tecnologías de la información. De muchas maneras son ellos lo que contextualizan la vida cotidiana y obviamente también lo que alude a la educación secundaria. Ya sea desde lo que se refiere al acceso y aprovechamiento de computadoras, de Internet y de todas las cosas que aporta el mundo digital desde una perspectiva prosumidora.

Los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria que emanan de la resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación (2009) profundizan la implicancia que debe tener en la escuela secundaria la reducción o eliminación de las desigualdades en la adquisición del conocimiento, reconociendo en la obligatoriedad un noción de justicia, que debe incluir a todas las trayectorias de vida, reconociendo sus

nuevos saberes que se fueron configuran desde las relaciones culturales y sociales de las que son partícipes.

Pensar en un espacio prosumidor desde la escuela secundaria significa tener como norte lo que Galli (2015) denomina como lugar de encuentro, esto es el desafío que porta la obligatoriedad de la Ley de Educación Nacional y el cambio de paradigma que reconfigura la escuela en sentido amplio, proceso que no está ajeno de conflicto y de la necesaria edificación de consensos, para sortear los vivos resabios de la exclusión de las mayorías desde el fomento de la convivencia democrática repensando la frontera divisoria entre los docentes y estudiantes.

3.1.2 Marco Normativo de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires

El Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por intermedio la Dirección General de Planeamiento Educativo y a través de la Dirección de Incorporación de Tecnologías, presentó en el año 2011 los lineamientos pedagógicos del Plan Integral de Educación Digital que buscaba abordar la innovación pedagógica en lo que denominaban cultura digital caracterizada por “la sociedad interconectada, digitalizada, comunicada a través de un océano de informaciones, transita profundas transformaciones. La cultura contemporánea, la cultura de la sociedad digital, emerge en un contexto de innovaciones vertiginosas, que constituyen un cambio de paradigma de las prácticas sociales” (MEGC, 2011, p. 2), en él se ponen de relieve diez ejes de trabajo donde se asocia la integración de la cultura digital con la innovación pedagógica, la importancia de los nuevos lenguajes, el conocimiento continuo y los nuevos roles de la comunidad educativa, el aprendizajes con otros por intermedio de miradas críticas, responsables e inclusive lúdicas para dar garantías de igualdad de oportunidades y posibilidades (MEGC, 2011).

A partir de 2013 se cristalizó en el ámbito de la Ciudad la puesta en marcha de la Nueva Escuela Secundaria (NES), a instancias de participaciones y aportes que realizaron distintos actores del sistema educativo local. En paralelo al comienzo del ciclo lectivo 2014, un total de 38 escuelas (21 de gestión estatal y 17 gestión privada) iniciaron voluntariamente la implementación de la NES. Finalmente, con el inicio del ciclo lectivo de 2016, se procedió a su implementación en el resto de las escuelas secundarias con un ciclo básico que tiene dos años de duración, comprendidos por un

primer y segundo año de formación general común y tres años más para ciclos orientados.

3.1.3 La prosumición en el diseño curricular

La educación digital fue incorporada en la NES a través de los diseños curriculares, tomando un carácter obligatorio y transversal junto con la modificación de las estrategias de enseñanza que tiendan a contribuir a la apropiación crítica y creativa de las TIC por parte de los estudiantes por medio de propuestas de enseñanzas basados en problemas, donde se trabaje en torno al mundo real, trascendiendo la escuela y poniendo el eje en la construcción de su propio conocimiento por parte de los alumnos. En este sentido, los propósitos de la enseñanza alrededor de las TIC alientan al uso de entornos digitales y virtuales tendientes a la autonomía, la reflexión, el trabajo colaborativo como así también el uso seguro y responsable de internet y las redes sociales (MEGC, 2014).

Los contenidos curriculares de la NES son impregnados de la denominada cultura digital a partir de cinco áreas para la educación digital. Estos son: 1) alfabetización digital, orientada al uso operativo de selección, producción, publicación y uso crítico de las herramientas digitales, 2) competencias digitales, donde se ponen en juego las habilidades y control de las herramientas digitales para la adquisición de competencias con el fin de resolver problemas contextualizados a partir de la toma de decisiones, 3) tecnología en el mundo, a través de la cual se encauzan la alfabetización y competencias en la diversidad de quehaceres del mundo actual desde habilidades propias del pensamiento crítico, 4) conocimiento técnico situado en el funcionamiento de la tecnología, 5) uso seguro y responsable, la cual engloba las otras cuatro áreas desde aspectos éticos, legales.

Cada una de las áreas será evaluada en relación con los diferentes contenidos curriculares de las materias. La transversalidad de las áreas es acompañada por sugerencias para el trabajo en el aula en materias ciclo común. En el caso de las ciencias sociales (Historia, Geografía y Educación Ciudadana), está centrada principalmente en la creación, producción, publicación de recursos en distintos formatos con herramientas que faciliten el análisis, la exploración y el trabajo colaborativo (MEGC, 2014).

3.1.4 La escuela secundaria orientada

El ciclo orientado de la educación secundaria, como se mencionó anteriormente, tiene una duración temporal de tres años con trece orientaciones posibles: Agro y Ambiente, Arte: artes visuales, música y teatro, Comunicación, Ciencias Sociales y Humanidades, Economía y Administración, Educación, Educación Física, Informática, Lenguas, Literatura, Matemática y Física, Turismo.

De las sesenta y cuatro metas de aprendizaje con las que deben contar los egresados de la educación secundaria, tres de ellas hacen referencia a habilidades y destrezas ligadas a lo que se denominó como cultura digital, donde se resalta la utilización de las TIC en lo referido al manejo crítico de la información circulante en la web, la producción reflexiva y la participación responsable en las comunidades virtuales (MEGC, 2012).

Los diseños curriculares de las orientaciones presentan una serie de capacidades específicas y a la vez universales que complementan el perfil del egresado de la educación secundaria orientada. En el caso de Arte, Ciencias Sociales y Humanidades y Economía y Administración, los propósitos de cada una de ellas enfatizan en la reflexión y la mirada crítica contextualizadas en los desafíos y problemáticas que se organizan en torno a sus campos de estudios específicos en el espacio global, continental y nacional. Los propósitos se nutren en puntos específicos de la utilización de las TIC y la virtualidad para el acceso, análisis, presentación y producción de conocimiento. La orientación de Arte centraliza su uso principalmente en el acceso y producción de los diferentes lenguajes artísticos, en cambio la orientación de ciencias sociales y humanísticas las potencia como herramientas situadas en análisis cualitativos y cuantitativos de datos, por último la orientación de economía y administración las despliega para presentaciones ligadas al desempeño, procesos, gestión y control de las organizaciones (MEGC, 2015).

3.2. Modelo educativo Prosumidor

3.2.1 Teorías de aprendizajes y prácticas prosumidoras en ciencias sociales y humanísticas

Las prácticas educativas son un cúmulo de situaciones presentes en el aula, le dan forma a la labor de alumnos y profesores direccionadas a la formación y se encuentran enmarcadas en un contexto amplio, escolar y social que influencia el aprendizaje (García Cabrero, Loredó Enríquez, Carranza Peña, 2008). A la vez que conforman un bagaje teórico y fáctico, donde se plasman las formas de apropiación de modelos teóricos con las que se imprimen las diversas trayectorias de quienes interactúan en la escuela. Pensar y actuar como prosumidores no es la excepción, pero se complejiza si se lo relaciona al proceso de enseñanza aprendizaje que se da en el aula, principalmente si está direccionado a las ciencias sociales y humanísticas. De esta manera se convierte en un nodo donde confluyen modelos teóricos pedagógicos basados en un trabajo colaborativo contextualizado en el marco micro y macro de las instituciones educativas.

La primera confluencia está basada en la idea de Bruner sobre el concepto de andamiaje, que se encuentra entrelazada con la noción de Vygotsky de zona de desarrollo próximo, las cuales relacionan el rol de acompañamiento de un alumno asumiendo la tarea específica para la cual quienes acompañan, toman las tareas más difíciles dejando al alumno las más fáciles hasta tanto puede ir asumiendo esas tareas de manera autónoma; así las construcciones realizadas por el alumno se denominan construcciones andamiadas (Gómez S., SAM). La producción y consumición de sus propios materiales funciona como soporte y oportunidad para el desarrollo de la autonomía.

La educación toma un cariz público como proceso donde se intercambian y comparten significados, de esta manera el trabajo solitario deja lugar a las construcciones andamiadas que permiten dar el paso de un escalón a otro en un ámbito de seguridad, el nuevo escalón acarrea herramientas culturales que permiten construir por intermedio de la educación la mente humana (Guilar, 2009).

Para que el mediador cultural tenga implicancia es necesario reconocer, como indican Venet, M. y Correa, E. (2014) la estrecha relación que se establece entre

desarrollo y aprendizaje, teniendo en cuenta que su definición necesita precisar dentro del desarrollo de un alumno el nivel actual y el potencial, el primero logrado por el niño solo y el segundo mediado por la colaboración de un adulto. La distancia que existe entre ambos, los autores lo reconocen bajo el concepto de zona de desarrollo próximo de Lev Vygostky.

La segunda confluencia, en estrecha relación con la primera, es que tanto en la producción como la consumición y el hacer autónomo se consolida lo que David Ausubel denomina como aprendizaje significativo, o sea, una vinculación procesual entre aprender y comprender, construyendo y apoderándose de nuevos significados. Así el aprendizaje supone adquisición y retención y a su vez organización y transferencia de nuevos significados (Gómez S., SAM). El aprendizaje significativo dota de sentido a los contenidos orientando lo aprendido para su traslado a situaciones cotidianas o académicas yendo más allá del estudio memorístico.

Entre la primera y segunda confluencia media la motivación de los alumnos. En este sentido, es relevante introducir los conceptos de Montero y Huertas (2006) quienes a partir del análisis de lo que sucede en el contexto del aula indican una serie de principios en torno a: a) la forma de presentar y estructurar la tarea, la cual entienden debe centrarse en captar la atención y la curiosidad, esto es haciéndola atrayente y variando las formas que toman las tareas, activando los conocimientos previos, facilitando su comprensión y ligándolos a la experiencia de vida de los alumnos, b) el desarrollo de la actividad escolar, buscando la autonomía y autodeterminación con tareas abiertas donde la autoevaluación y autorregulación sean parte del proceso a partir de actividades realizables de forma individual y dando participación al trabajo grupal con lógicas que atraviesan el antes, durante y después de la tarea centradas en el alumno su acompañamiento, el elogio al esfuerzo y poniendo precisa prioridad en el proceso más que en el resultado y, por último c) en relación a la evaluación que parta de criterios claros y que como instancia de aprendizaje este centrada en un quehacer no comparativo con sus compañeros, que permita medir los avances detectando inconvenientes y generando oportunidades a partir del recogimiento de información cualitativa que al momento de ser presentada aliente a la confianza.

En este mismo sentido Litwin (2005), sostiene que una de las recurrentes preocupaciones en la actual escuela secundaria son la falta de interés que despiertan

temas curriculares entre los estudiantes, la cual difícilmente puede ser sorteada con la simple transposición de tecnologías de uso social o de tiempo de recreación hacia la enseñanza puesto que la clave no está en sus cualidades, sino en lograr que los contenidos desafíen y tengan relación con el medio y la predilección de los estudiantes presentados con los plazos necesarios para que se dé el aprendizaje, las tecnologías pueden ser fuertes potenciadoras de contenidos pero no los reemplaza como así tampoco suplen la dedicación que conlleva el aprender.

La tercera confluencia se inicia con lo que Finocchio (1997) denomina como fines básicos de la enseñanza de ciencias sociales: 1) la concurrencia en el hoy del pasado para entender el presente y accionar mediante la toma de decisiones que tiendan a recrear una sociedad donde se pueda vivir mejor, 2) el afianzamiento de valores democráticos que alienten la participación activa con el respeto a lo diferente mediante el desarrollo de la conciencia política, 3) el desarrollo de la conciencia ambiental que posibilite participar críticamente mediante decisiones y experiencias de los procesos de cambio del medio ambiente.

A partir de los fines básicos y desde el objeto de estudio que conciernen al hombre y a la sociedad se fortalece la tercera confluencia. En la unión de las Ciencias Sociales y el uso de las nuevas tecnologías se puede visualizar cómo las TIC contribuyen a una aproximación de la complejidad de lo social, pasando revista por su multiplicidad de actores, interacciones e intencionalidades, rediseñando dispositivos útiles para su enseñanza y construyendo experiencias escolares que se apropien de los lenguajes presentes en las redes pero repensando el rol de nuestros alumnos como consumidores y productores calificados, ofreciendo vías alternativas de la que encuentran en el mercado (Segal, 2012).

3.2.2 Herramientas TIC, trabajo colaborativo y gestión de clase del proceso educativo situado

Internet, junto a la tecnología multimedia, inaugura una nueva modalidad de educación, el e-Learning o educación virtual, entendida como un conjunto de emplazamientos de enseñanzas-aprendizajes virtuales donde se producen la apropiación de conocimiento mediados por un tutor, como así también, construcciones colectivas de saber, pero no solo donde median espacios y tiempos divergentes, sino como

enriquecedor de la educación presencial a partir de la posibilidad de interacción permanente que fractura los mojoneros limitantes del aula con actividades reflexivas, de colaboración y creación interactiva (Meza, 2012).

El aula virtual se constituye en una caja de herramientas poderosa para la aplicación de experiencias educativas prosumidoras ya que su curso puede contribuir en la conformación de trayectorias educativas continuas y completas. Facilita, por un lado, el proceso apuntado a estimular a individuos en tanto miembros de grupos y por el otro, a resolver problemas proveyéndoles la capacidad técnica, instrucción individualizada junto con la oportunidad de desarrollar destrezas básicas. Asimismo, la posibilidad de construir espacios de intercambio de materiales y actividades de estudio *online* mediante lecturas y debates permite al docente conformar un abanico más amplio de seguimiento y evaluaciones del aprendizaje siendo facilitador de oportunidades educativas alternativas. El elemento sustancial y significativo será, como sostiene Sánchez (2003), una necesaria unión tripartita entre TIC, currículum y pedagogía dentro del aula, donde las TIC se incorporen de forma transversal y situada, mediante una apropiación que las invisibilice y permita ubicar la centralidad en el aprendizaje y no en la utilización de las TIC, así su integración será situada favoreciendo el aprendizaje.

Sandholtz y Reilly (2004) plantean cinco etapas para caracterizar la integración de tecnologías en las prácticas de enseñanzas docentes: 1) acceso, donde los docentes se ven interpelados por los usos de la tecnología, haciendo frente a inconvenientes técnicos y plan de clases, generando una inercia que mantiene las prácticas de enseñanza previas a su incorporación, 2) adopción, en esta etapa se mantienen y sostienen los problemas técnicos y las prácticas de enseñanzas tradicionales pero son embellecidas con la utilización básica de tecnologías, 3) adaptación, aquí se vivencia una modificación de la productividad de los quehaceres áulicos pero aún bajo la persistencia de prácticas de enseñanza y aprendizaje anteriores, 4) apropiación, las tecnologías son incorporadas con fines educativos superando las problemáticas de las anteriores etapas, 5) invención, finalmente las tecnologías producen variaciones sustantivas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje generando espacios colaborativos e interactivos orientados a la innovación desde una perspectiva horizontal activa y creativa.

El aula virtual contiene herramientas potenciadoras de la prosumición ya que es portadora de la interactividad. Como plantea Borges Frías (2009), la interactividad

permite una comunicación sincrónica y asincrónica donde se recrean comunidades virtuales atravesadas por diálogos personas a persona y persona a grupo. El uso de las TIC desde espacios virtuales permite por un lado, interactuar a todos los sujetos que participan del proceso formativo sorteando las limitaciones que impone el espacio y, por el otro, son los propios medios tecnológicos los que interactúan con los estudiantes dándole una impronta activa con la generación y transmisión de su propia información a partir de la toma de decisiones.

Gros (2006) indica que el proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por un ordenador posibilita poner en marcha experiencias colaborativas en la construcción del conocimiento y en interacción con otros. La colaboración en torno del ordenador posibilita interacción y el abandono de prácticas educativas aislantes. Inclusive internet contribuye a que el proceso se nutra de variadas fuentes de información con y sin utilidad lo que modifica el posicionamiento del profesor que pasará de ser el único referente de contenidos a un facilitador en la construcción colectiva del conocimiento.

Una perspectiva que invite a trabajar con otros de forma colaborativa poniendo en marcha la construcción colectiva del conocimiento mediado por la red, aprendiendo, haciendo, interactuando y compartiendo (Pico, M. y Rodríguez C., 2011).

Prosumidores implica una retroalimentación permanente buscando consensos de trabajo e intereses, instalando el diálogo entre docentes y de estos con los alumnos como impronta característica, ya que al producirse el cruce con las Ciencias Sociales y Humanísticas se vivencia “un camino abierto a docentes y alumnos para la construcción y la restauración de los significados sociales en una y diversas sociedades y con una y diferentes miradas” (Camilloni, A.1997, p. 41).

Zañartu Correa (2003) sostiene que el aprendizaje colaborativo se enmarca en la intersección del aprendizaje con un enfoque sociocultural mediado por el uso de la red. En este encuentro sostiene que toman preeminencia las interacciones sociales donde un par o más personas trabajan por un objetivo común con la posibilidad cierta de obtener un producto pulido y enriquecido dando nacimiento a un nuevo conocimiento sesgado por interacciones, negociaciones y diálogos de los realizadores. A su vez, lo diferencia del trabajo cooperativo donde el grado de estructuración de las tareas a realizar está fuertemente influenciado por la preeminencia del profesor.

Para que puedan vivenciarse las construcciones andamiadas, el aprendizaje significativo y colaborativo, es necesario que los docentes gestionen las clases, lo que implica organizar las tareas de aprendizaje guiando el diálogo con los recursos, pautando tiempos y ritmos de abordaje, teniendo en cuenta las particularidades de los alumnos y generando intervenciones en las situaciones cambiantes de clase (Feldman , 2010).

De alguna manera, orientar el proceso educativo a una cognición y un conocimiento situado sin separarlo de las acciones y sus efectos del cual es portador como parte y resultado del contexto y la cultura donde se lleva a cabo y emplea (Díaz Barriga Areco, 2003).

3.2.3 Innovación y evaluación

Es sustancial que el profesorado haga propio el concepto de innovación educativa entendido “como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes” (Carbonell Sebarroja J., 2002, p 11).

La innovación educativa está ubicada en la génesis del ser prosumidor. Desde el rol docente implica la generación de planificaciones de clases con situaciones y propuestas que la incorpore inclusive en la transposición didáctica, logrando objetivos empáticos con el contexto macro y micro de la diversidad que son portadores los alumnos, buscado reconfigurar la distribución de saberes. Contrarrestando lo que Rivas (2017) indica como una nueva forma de alienación, experiencias áulicas percibidas, por la gran mayoría de los alumnos, con decepción producto de la confrontación entre el mundo actual caracterizado por la satisfacción inmediata y las promesas lejanas e intangibles, plagadas de esfuerzos de largo plazo que ofrece la escuela.

Repensar la enseñanza desde la innovación educativa atañe también a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien dentro de la escuela secundaria y en asignaturas de ciencias sociales y humanísticas conviven diversas formas de evaluación participativa, democrática, formativas, sustantivas, sumativas, etc., se sostienen con fuerte arraigo formas tradicionales de evaluación. A decir de Mejía Pérez (2012), centradas en el poder coercitivo que manifiesta el poder del

profesor frente a los alumnos, un dispositivo que mide lo que se sabe y debe saber según las expectativas del docente más que del currículum, un instrumento que proporciona información que se apaña en el rigor que su sola implementación y resolución da sobre el progreso educativo y permite indicar valoración, enjuiciamiento o estimación de un proceso de aprendizaje.

Las tareas de prosumisión en la escuela necesitan de nuevas miradas evaluativas, esto no implica el abandono de las obligaciones administrativas en torno a la evaluación, sino la posibilidad de obtener datos cuantitativos y cualitativos emanados de las distintas fases que pueda proveer una evaluación 360°.

Jiménez Galán, González Ramírez, Hernández Jaime (2010), sostienen que el modelo 360° es un método evaluativo aplicable a la evaluación del proceso educativo ya que permite desarrollar un modelo integral y de retroalimentación que se nutre de una pluralidad de fuentes de información. Pone en evaluación los objetivos trazados por docentes y alumnos, pero también permite recabar información evaluativa de los métodos, procedimientos y estrategias como así también de la relación y los contenidos de todos los integrantes del proceso. Permite una evaluación del profesor a la vez que se lo evalúa a él y da lugar a que el mismo proceso se lleve con los alumnos o sea que se evalúe el alumno y que el grupo de alumnos lo haga entre ellos. La retroalimentación de la cual es portadora la evaluación 360° debe desarrollarse sistémicamente para generar insumos que permitan la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando la autoevaluación de sí mismo o de sus productos, valorando su propio trabajo y los grados satisfacción que le genera, la coevaluación junto con sus pares alentando la cooperación y colaboración, el intercambio de ideas y la crítica constructiva de otros y, por último, la heteroevaluación, la que lleva a cabo el profesor con los alumnos pero que también debe darse de los alumnos al profesor. La evaluación 360°, rompe el proceso unidireccional de la evaluación tradicional aunque si bien visualiza los resultados tiene en cuenta los procesos y los desarrollos desplegados en la enseñanza y el aprendizaje.

3.2.4 Calidad educativa en la diversidad e inclusión

El bagaje cultural con el que se alistan en la escuela secundaria los estudiantes conforma una realidad multifacética que atraviesa el aula, la cual es impregnada también por las particularidades de sus historias de vida y las resignificaciones

individuales y grupales de sus prácticas sociales de las cuales deben dar cuenta el profesorado teniendo.

Enseñar en la diversidad potenciar las habilidades de los alumnos para la adquisición de una enseñanza autónoma y un aprendizaje cooperativo, tomando el reto de atender a cada uno de los alumnos desde sus particularidades y teniendo en cuenta sus posibilidades y necesidades educativas (Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C., 2007).

Promover y trasladar a la praxis la prosumición inicia un derrotero hacia la calidad educativa entendida como “aprendizaje creador, productor, y no el entrenamiento y evaluación de competencias abstractas” (Muruetta, M., 2010, p. 48).

Resulta sustancial re-direccionar la enseñanza y aprendizaje hacia el desarrollo de las potencialidades individuales y colectivas de los estudiantes en consonancia con la vida social, inclusive modificando los paradigmas docentes ya sea en sus prácticas como en las formas evaluativas, para propiciar un intercambio equitativo que tenga como base la retroalimentación de carácter grupal, diverso e inclusivo (Muruetta, 2010).

La enseñanza en y para la diversidad y que busca la calidad educativa debe ir acompañada de la obligación de trabajar desde la inclusión o sea “dar cabida a todas las diferencias tratándolas en nivel de igualdad. Si damos una respuesta adaptada a las características del alumnado, respetando y valorando sus diferencias, sin pretender que se amolde al grupo, estaremos incluyendo” (Jiménez León, I, 2010, p. 9).

Favoreciendo a que los estudiantes individualmente y el grupo de alumnos puedan adoptar sus propias decisiones basadas en sus propias necesidades. El elemento clave para el éxito es el enfoque participativo, el cual hace foco en la incorporación de los intereses como así también de las necesidades del alumnado, realizando en común profesores y estudiantes la clase desde la estimulación a su participación activa, rompiendo el discurso único que busca la reproducción y reemplazándolo por la participación activa que invita a crear en solidaridad con otros y desarrollando habilidades para el día a día (Delgado Gadea, 2007).

La participación prosumidora releva los potenciales de producciones donde concurren múltiples voces. Su construcción debe erigirse como una opción altamente diversificada para que el estudiante y el grupo junto con el docente y la escuela toda,

pueda resignificar sus rutas para alcanzar objetivos que sean fijados desde sus propias metas y determinando por sí mismo cuando y como se alcanzarán, permitiendo que la creación, producción y consumo de sus propios contenidos sea espejo de un diálogo que articule la tolerancia a las diferencias sin invisibilizarlas. Se trata de desplegar saberes pedagógicos y didácticos que presten precisa atención a las distintas cronologías de aprendizajes las cuales sean equivalentes pero que permitan presentar recorridos donde se incluyan a todos los concurrentes (Terigi, 2010).

3.3 Prosumición situada

3.3.1 Sociedad de la información y conocimiento

Las ciencias sociales y humanísticas deben seguir siendo espacios en la escuela donde se proyectan trayectorias de vidas en dignidad, con búsqueda del bien común y desarrollando las propias capacidades de los que allí concurren, para continuar aprendiendo de forma crítica, reflexiva y autónoma. Como plantea Pérez Gómez (2008) los rasgos identitarios de la sociedad de la información y el conocimiento reconfiguraron las demandas tradicionales que se le realizaba a la educación para dar paso a ciudadanos con la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, reemplazando cantidad por calidad de información recibida, centrándose en el entendimiento, procesamiento, selección, organización y transformación de esa información para convertirla en conocimiento que pueda ser aplicado en diversos contextos y situaciones donde los actuales niños y jóvenes desarrollaran sus proyectos de vidas individuales y sociales. Así distingue que los elementos centrales del aprendizaje, en la actual aldea global, están ceñidos a competencias ligadas a la indagación, creatividad y crítica mediadas por plataformas y herramientas insertas en internet como la red de redes.

El entorno y contexto propio y necesario de la prosumición en la escuela secundaria se encuentra atravesado transversalmente por la sociedad de la información y el conocimiento, el aprendizaje ubicuo y el aula aumentada. La interrelación de cada uno de ellos plantea el escenario donde no asisten acríticamente los actores del aula, el concurso de las ciencias sociales y humanísticas posibilitara un proceso reflexivo y crítico de lo que allí sucede bajo estas coordenadas.

En la definición de sociedad de la información y el conocimiento actúan una serie de nociones que las diferencian y relacionan. En la primera, la interacción social y la

toma de decisiones societales, en sentido amplio, utilizan la tecnología como vehículo para acelerar, quitarle peso y perfeccionar las comunicaciones creando las condiciones para producir, usar, publicar y almacenar distintos tipos de mensajes en variadas formas. En la segunda, la información es tratada de forma pensada, identificando la dotación de sentido que tiene cada uno de los mensajes de los que son portadoras las informaciones, para luego producir un proceso de selección entre lo necesario y lo que no lo es. Así la información y el conocimiento tienen una relación dialéctica que debe ser tamizada por la interpretación de la información. La educación debe intervenir con el fin de dotar de herramientas analíticas a los individuos colaborando en la decodificación y formulación de sentido a la información circulante (Dellavedova, SAM).

3.3.2 La web 2.0 y la escuela secundaria

Con el surgimiento de la web 2.0 se pone un relieve sustantivo a la interactividad en el proceso de comunicación por intermedio de la computadora. Su aparición generó dos visiones yuxtapuestas y no excluyentes entre sí, pero que ponen el acento sobre aspectos diferenciados. La primera de ella en su capacidad de generar negocios. La segunda como herramientas de índole social (Pérez Salazar, 2011).

En la intersección de economía y educación de la actual sociedad, Coll (2010) plantea que el conocimiento es abordado como mercancía y la educación como el medio para producirla y adquirirla, cediendo así parte fundamental de su rol de promotora de empoderamientos sociales, para ser fuerza central del desarrollo económico y social. En este mismo sentido plantea que la llegada de las TIC a los centros educativos median y recontextualizan la relación entre profesores, alumnos y contenidos.

Calixto Gómez (2014) sostiene que el surgimiento de la escuela 2.0 parte de un proceso donde los docentes introducen herramientas propias de la web 2.0 pero con fines didácticos en el trabajo de aula, el cual es orientado a la creatividad, colaboración y comunicación, generando nuevas formas de aprender mediante el aprendizaje cooperativo que recrea trayectos metodológicos que tienden a desarrollar destrezas y habilidades necesarias para el siglo XXI desde un enfoque flexible donde el proceso de enseñanza aprendizaje sea guiado por el profesor.

Por lo antes dicho, las TIC en la web 2.0 y en clave prosumidoras se transforman en herramientas indispensables, no las únicas, para apuntalar las nuevas situaciones que

impone el contexto en la escuela secundaria. Orientar a las necesidades individuales y colectivas es encontrar el punto de partida para construir clases creativas que combinen educación formal con realidad próxima.

3.3.3 Aprendizaje ubicuo y aula aumentada

Las ciencias sociales y humanísticas tienen su campo de estudio ubicadas en ese sentido, desarrollando una relación multifacética y multitemporal con el entorno que circunda a los estudiantes. Esto facilita la creación de experiencias áulicas con elementos propios de lo que Cope y Kalantzis (2009) denominan como aprendizaje ubicuos o sea, entendiendo que la producción de aprendizaje, se genera en todo lugar y momento y que posee como matriz fundamental el entorno y en ese proceso juega un rol central la tecnología ubicua como medio para producirlo.

Si bien el ser prosumidor en asignaturas de ciencias sociales y humanísticas compagina con creces esta visión, la práctica docente parece estar orientada a la escuela y no al entorno. El desafío sigue siendo incorporar las TIC relacionándolos con el contexto de los participantes, poniendo en marcha dispositivos didácticos propios de lo que Sagol (2013) denomina como aula aumentada donde se combinan un espacio virtual y otro presencial a partir del desarrollo de propuestas de enseñanza y aprendizajes donde se complementan herramientas de ambos entornos privilegiando el intercambio, publicación de materiales y experiencias desde una relación más horizontal en la distribución de saberes.

El desarrollo y, en consecuencia, el uso de un enfoque multidireccional deberían formar parte de estas nuevas situaciones de aula. Los métodos de enseñanza y aprendizaje deben ser parte de didácticas específicas orientadas a las necesidades, que abran canales de participación real y faciliten la toma de decisiones de los estudiantes.

Igualmente es necesario observar que la escuela secundaria actual se encuentra atravesada por lo que Prensky (2001) denomina como dualidad entre docentes que pertenecen al mundo de los inmigrantes digitales, o sea, la generación nacida antes de la era digital, y alumnos que son nativos digitales, aquellos que tienen incorporada la velocidad, la imagen e información con recorridos alrededor del hipervínculo, la multitarea y la conexión a internet. Una división que se corporiza en códigos y experiencias divergentes, en la manera de aprender y registrar las informaciones de sus

contextos sociales, como así también los arquetipo de enseñanza y aprendizaje del que ambos son portadores y que confluyen en el ámbito educativo.

Dentro del profesorado de la escuela secundaria y principalmente a quienes pertenecen a la generación de migrantes digitales podemos escindir dos grupos diferenciados entre lo que Sancho Gil (1998) denomina como educadores tecnófobos y a los tecnófilos; los primeros para quienes el uso de cualquier tecnología representa un peligro y los segundos que vivencian en las TIC una respuesta constante y enriquecedora del proceso de enseñanza y el aprendizaje escolar.

Las categorías binarias de Prensky y Sancho Gil pueden entenderse como tipos ideales desde donde emprender el análisis y permiten reparar que las aulas del actual siglo necesitan, siguiendo a Rogovsky (2013), instrumentar un aprendizaje en la dispersión, no en el sentido negativo de la palabra, sino donde el estudiante en la interacción con otros genere contenidos sobre un escenario educativo atravesado por múltiples estímulos y por una pluralidad de trayectorias individuales que con el acompañamiento docente en el proceso puedan entrecruzarse y favorecer la capacidad de escucha y el intercambio.

El mundo está en permanente cambio y la escuela debe dotar a los alumnos de herramientas vitales para participar en este proceso a partir del reconocimiento de los acervos individuales y sociales. Es imperioso construir ambientes multifacéticos de aprendizajes que sean atractivos y adecuadamente formulados para potenciar sus capacidades, teniendo en cuenta los principios de justicia educativa, puesto que es necesario “multiplicar los espacios de expresión, interés y éxito de los alumnos, y acompañarlos a la vez en la construcción de proyectos de vida más allá de la escuela. Todos los alumnos son educables e iguales para la escuela, pero todos tienen una identidad personal y social” (Veleda C., Rivas A. y Mezzadra F., 2011, p. 164).

3.4. El modelo TPACK en el proyecto de aplicación profesional

La propuesta de aplicación profesional toma como eje estructurante de las actividades a desarrollar durante la intervención lo que Koehler y Mishra (2006) proponen como modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*): conocimiento tecnológico, pedagógico, disciplinar donde se produce la intersección entre sí de cada uno de ellos; dando a luz de esta manera a cuatro nuevas formas de conocimientos: el tecnológico pedagógico, el pedagógico disciplinar y el tecnológico

disciplinar, quedando en el centro el TPACK propiamente dicho. De esta manera, si en el centro colocamos a la prosumición, las acciones y decisiones para su puesta en marcha, estarán centradas en las otras tres intersecciones, abordando así los objetivos, las actividades, el rol docente y los alumnos/as, los recursos y sus mediadores contextualizados en la realidad de la institución educativa.

3.4.1 Conocimiento tecnológico pedagógico

Magadán (2012) se refiere al conocimiento que el docente debe tener sobre la tecnología respecto a la correspondencia, límite o potencia en determinado contexto de enseñanza y aprendizaje, lo que supone creatividad para adaptar tecnologías que inclusive no fueron pensadas para la educación.

De alguna manera, orientar el proceso educativo intra y extra aula puede fortalecerse con las potencialidades educativas que ofrece la web 2.0 “basada en comunidades de usuarios y en una diversidad de servicios o utilidades, desarrollados a través de Internet, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información y habilitan la creación de contenidos por parte de los usuarios” (Pico M. y Rodríguez C. 2011, p. 9).

La producción y publicación de contenidos de diversa índole a través sitios como You Tube o de aplicaciones como Instagram u otras redes sociales generan espacios para compartir e intercambiar conocimiento. También como plantea Artero Balaguer (2011), las redes sociales tienen su razón de ser en la interacción y se convierten en un espacio de diálogo y aprendizaje donde docentes y alumnos pueden enriquecerse mutuamente ya que encierran la posibilidad de aprender colaborativamente promoviendo la autoevaluación o la reflexión sobre lo allí trabajado con posibilidades comunicativas de índole argumentativa, generando las condiciones para que el profesor pueda observar, seguir y mediar en el trabajo grupal como en el de cada alumno.

3.4.2 Conocimiento pedagógico disciplinar

La dimensión del conocimiento pedagógico disciplinar está compuesta por la triada que establecen la disciplina, las técnicas pedagógicas y el bagaje de los alumnos en torno al proceso de enseñanza (Magadán, 2012).

Esta forma de conocimiento pone en diálogo las teorías educativas, diseños curriculares de la disciplina en el contexto educativo del aula y la institución. Se trata de poner en acto estas aristas del conocimiento partiendo del reconocimiento del estudiante como punto de referencia de partida y arribo. Como sostiene Díaz Barriga Areco (2003), implementar, desde una perspectiva instruccional, la actividad propia de la disciplina en consonancia al contexto donde se produce el aprendizaje, teniendo como horizonte a la comunidad y cultura en sentido amplio, o sea poniendo en asociación el aprendizaje y la acción como parte de una enseñanza situada.

Poder trabajar conceptos propios de las ciencias sociales y humanísticas desde la sociedad y en la sociedad con las texturas que presenta el grupo de estudiantes y las tramas donde está inserta la institución, haciendo visibles las diferencias y también buscando consensos que permitan aceptar al otro y los otros desde un aprendizaje que permita la comprensión, empatía y tolerancia de acciones, pensamientos y realidades divergentes.

3.4.3 Conocimiento tecnológico disciplinar

En este conocimiento, Magadán (2012) esboza que se relacionan la tecnología y el contenido propio de la disciplina. En esta relación intermedia un proceso de influjo mutuo que necesita ser mediado por la toma de decisión docente para su implementación equilibrada lo que deriva en la necesidad de comprender en qué intersección se potencia o limitan uno y otro.

La utilización de herramientas digitales, en el sentido antes mencionado, implica una experticia en su manejo y un proceso de apropiación desde la disciplina que se ejerce. Herramientas como las nubes de palabras virtuales permiten a partir de la relación frecuencia y tamaño de fuente reflejar composiciones visuales a través de diversas formas representativas donde se plasman regularidades de ideas de los participantes permitiendo distinguir visualmente entre nociones principales y secundarias (Peña, P. 2012). En este mismo sentido Olivera Santa Catalina (2015) enuncia que los muros virtuales son espacios donde se pueden compartir distintos tipos de recursos digitales de forma sincrónica y asincrónica que permiten el trabajo cooperativo en red. Por último, uno de los recursos que se presentan en las clases de ciencias sociales y humanísticas es el video en sus distintos formatos, Ferres (2005)

elabora seis usos didácticos del video: 1) lección donde se exponen los contenidos, 2) imágenes aisladas que dan apoyatura a los contenidos ,3) proceso, donde los estudiantes tiene un rol activo como creadores, 4) motivador donde auspicia de disparador de un trabajo posterior, 5) mono conceptual, restringido a un tema particular, 5) interactivo donde el usuario realiza selección y manejo de forma activa.

Las herramientas y recursos mencionados conforman solo una ínfima presentación posible que se esgrimen de forma ilustrativa de la dimensión tecnológica-pedagógica.

3.4.4. El contexto

Dentro del desarrollo del modelo TPACK se sitúa como elemento circundante el contexto de los conocimientos, en sus distintas intersecciones se producen a su vez nuevas formas de conocimiento que impactan en toma de decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cusel, Pechin, Alzamora (2007), explican el contexto escolar desde la concurrencia de variables que operan sobre la escuela, su gestión y los docentes. Por un lado, las que denominan variables externas, asociadas al medio físico, social, las demandas de la comunidad, como así también la influencia y relaciones con otras instituciones y, por el otro lado, las variables internas relacionadas con los actores escolares, los recursos y la infraestructura.

Como parte del contexto toman particular relevancia las situaciones que presenta el entorno de aprendizaje de los estudiantes, su realidad social y cultural de la cual forman parte, las trayectorias escolares, sus necesidades y demandas socio económicas, como así también el bagaje cultural y los proyectos familiares con el que ingresan y permanecen en la escuela.

Estas referencias entran en comunión o conflicto con la recepción que realiza la institución de este conglomerado de elementos. Por un lado, de la cosmovisión educativa de la gestión institucional, de los equipos de orientación escolar y de las singularidades de los profesores como colectivo y profesionales individuales. Por el otro, pero en el mismo sentido, los recursos y espacios con que se cuenta para recepcionar las coordenadas externas y la significación y resignificación interna que se

realiza de ellos. Conformando un todo continuo que da cuenta de la permeabilidad de las paredes de la escuela a la realidad contextual donde se inserta.

Capítulo 4: Marco Metodológico

4.1 Enfoque cualitativo

La investigación toma un enfoque cualitativo a través de la observación no estructurada, las entrevistas en profundidad y semiestructuradas de carácter grupal e individual. Esto permite abordar la noción de tensión desde las diversas subjetividades actuantes en el departamento de ciencias sociales y humanísticas del centro.

Se buscó priorizar los aspectos organizativos para la intervención, el ritmo y variaciones que deban introducirse para reflexionar y consensuar, por un lado, el encuadre de trabajo y, por el otro, establecer objetivos claros y explícitos para el logro de las transformaciones.

Otorgarle a la investigación una orientación cualitativa presupone un abordaje enmarcado en el descubrimiento, desde una composición holística, que tiene como punto central la interacción y reflexión desde el lugar donde se produce la intervención puesto que esta actúa como marco de referencia, a la vez que valora todos y cada uno de los actores que se analizan (Taylor S. y Bogdan R., 1992).

4.2 La investigación-acción

El abordaje de la investigación se realiza desde una perspectiva de investigación-acción, entendida como un proceso en torno a un tema de interés, con estructura y sistematización, organizada en ciclos y centrada en la experiencia, donde la implementación de un plan de acción registra las consecuencias y busca la reflexión para dar forma a nuevas planificaciones y actuaciones (Pere Blanco, F, 2011).

Como indica Fueyo Fernández (2011), en la esfera de la investigación educativa la metodología investigación-acción está tradicionalmente asociada a la educación no formal, pero esto no imposibilita que pueda aplicarse y relacionarse también con los niveles primarios, secundarios formales u otros espacios del ámbito escolar, puesto que su aplicación denota dos elementos cruciales, la centralidad puesta en los alumnos y el abordaje de problemáticas que trascienden el campo de las ideas para relacionarse y ejecutarse a partir de las acciones.

La metodología adopta un “doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. La investigación-acción no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción” (La Torre, 2005, p. 27).

Colmenares Escalona (2012), Fueyo Fernández (2011) y Pere Blanco (2012) coinciden en sindicarse a Kurt Lewin como quien utilizó por primera vez el concepto de investigación-acción en la década del 40' del siglo pasado. Su metodología distintiva proviene de la triangulación entre investigación, acción y formación, la cual media y relaciona cada una de las partes con la interacción permanente que produce el proceso reflexivo.

Según Latorre (2005) los autores que realizan un abordaje explicativo de la metodología identifican tres tipos diferenciados de recorridos de la investigación-acción: 1) técnica, apuntada al desarrollo profesional, llevada adelante por agentes externos que buscan la eficiencia y eficacia de las prácticas sociales con propósitos y métodos pre elaborados, 2) práctica, centrada en el profesorado ya que ellos determinan la problemática a investigar, como así también el control desde un rol activo y autónomo. Su ejecución puede desempeñarla un agente externo o interno y pone de relevancia temáticas asociadas a los valores de las prácticas educativas asentadas en un hacer dialógico que busca transformaciones de la conciencia, 3) crítica emancipadora, que se bifurca y confluye en la transformación de prácticas educativas y sociales con la intervención de agentes externos o internos que guíen el proceso hacia la reflexión y un cambio al servicio de la comunidad.

Los fundamentos metodológicos del presente trabajo están enrollados en la investigación-acción técnica, siguiendo a Elliot (2000) se analizan las acciones y situaciones vivenciadas por el profesorado como problemáticas, contingentes y prescriptivas o sea revisando los problemas prácticos del quehacer cotidiano para comprender las dimensiones de la problemática y ensayar un tipo de respuesta general, que a forma de guión, contenga en el interior el contexto y los actores participantes del problema.

Se trata pues, de identificar y darle correspondencia a las problemáticas que subyacen en el paso de usuarios a prosumidores dentro del departamento de ciencias

sociales y humanísticas, reconociendo las proporciones en que los profesores y alumnos contribuyen a tal fin, visualizando los mensajes que se desprenden con el fin de reglar las prácticas educativas inclusive desde la normativa institucional, local y nacional.

4.3 Fases de la investigación-acción

Colmenares Escalona (2012) indica que la forma organizativa de la investigación acción recorre una serie de ciclos, fases o etapas que se inician con el diagnóstico, continúa con la elaboración del plan de acción para luego transitar su puesta en marcha y, por intermedio de la reflexión permanente de los participantes de la investigación, producir los ajustes para replantar o verter nuevas acciones que atiendan los planteos reflexivos.

Fase I, descubrir la temática; Fase II, representada por la co-construcción del Plan de Acción por seguir en la investigación; la Fase III consiste en la Ejecución del Plan de Acción, y la Fase IV, cierre de la Investigación, en la cual se sistematizan, categorizan y generan aproximaciones teóricas que pueden servir de orientación para nuevos ciclos de la investigación, creando un binomio entre el conocimiento y la acción, procesos que coadyuvan a la potenciación de las transformaciones esperadas; por supuesto que todas estas fases van integradas por procesos reflexivos permanentes de todos los investigadores involucrados (Colmenares Escalona, A., 2012, p, 107).

4.3.1 Fase I: Delimitación del problema: de consumidores a prosumidores.

Los componentes centrales están conformados por el desarrollo de distintas etapas. En la primera de ellas se delimitó el problema divisando la posibilidad real de producir cambios sustantivos. En este sentido, la preocupación central estuvo en poder dar un salto cualitativo en el uso de TIC dentro de las prácticas educativas de las ciencias sociales y humanísticas, por lo que resultó sustantivo identificar qué implicancias didácticas pedagógicas eran necesarias para producirla y cómo podían confluir ambas dimensiones en el contexto educativo y social donde está emplazada la institución. El paso de usuarios a prosumidores fue una idea general clave que encierra y proyecta los cambios significativos buscados.

La temática se centralizó en la noción de prosumidores desde las ciencias sociales y humanísticas, la cual se encuentra atravesada transversalmente por la

conurrencia de elementos prácticos y teóricos que confluyen de lleno en las formas de construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde una realidad plausible convoca al manejo de herramientas TIC insertas en la web 2.0 y el uso intensivo de la infraestructura que la institución cuenta para su desarrollo. Significa también reflexionar sobre las prácticas educativas tradicionales para luego, modificarlas permitiendo vivenciar el aprendizaje significativo y los andamiajes desde acciones motivadoras que presenten la innovación educativa como vehículo para proporcionar calidad educativa. Busca reconocer los cambios contextuales desde distintas dimensiones, la primera relacionada con las prácticas sociales de la sociedad de la información y el conocimiento, la segunda, tiene como fin, reconocer el desafío que plantea la inclusión en la diversidad dentro de las aulas y la institución, como resalta Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010) es necesaria un entrada al contexto que permita visualizar las acciones y protagonistas que rodean y actúan en el problema que se pretende trabajar.

4.3.1.2 El diagnóstico

Como indica Latorre (2005), el diagnóstico permite poner en situación al problema, elaborando imágenes o ideas, generando una explicación comprensiva de la situación actual para rotular el punto de partida y volver sobre él en cada fase de avance.

El diagnóstico se inicia desde el marco teórico que le da sustento a la investigación. Inicialmente se pasó revista sobre el marco normativo de la escuela secundaria, principalmente de la Ley de Educación Nacional, resoluciones del Consejo Federal de Educación y la implementación de la NES en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El análisis busca los puntos de confluencia entre prácticas de enseñanza y aprendizaje y la incorporación de las TIC para el desarrollo de las nociones fundamentales de la prosumición en la educación secundaria desde una perspectiva que tenga como horizonte la innovación educativa, la inclusión y el trabajo colaborativo en la diversidad para la calidad educativa.

Para conformar un marco de referencia general de la investigación se analizaron textos sobre las teorías de aprendizaje significativo y andamiaje para ponerlos en diálogo con la didáctica general y de las ciencias sociales en particular.

Se llevó adelante una observación de campo con visos de orientación propios de la etnografía particularista, a decir de Álvarez Gayou Jurgenson (2003) la utilización de una metodología holística que opera sobre el grupo seleccionado para poder obtener los datos claves que develaron la pregunta inicial con respecto al qué y al cómo sucede.

4.3.2 Fase II: co-construcción del Plan de Acción

La segunda fase parte desde la delimitación inicial del problema y se traslada a la búsqueda de datos e informaciones relevantes que permitan elaborar, por intermedio del consenso grupal, las trazas de líneas de acciones posibles.

4.3.2.1 Observación participante

Este tipo de orientación en la observación de campo, permitió registrar las percepciones sobre uso de las TIC con herramientas de la web 2.0, caracterizar las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje y dimensionar el contexto social donde la institución está emplazada. Se desarrolló una observación participante que como indica Callejo, J. (2002) permite conocer y reconocer las prácticas sociales de los agentes en sus contextos a partir de su ubicación espacial, temporal y social.

La observación participante dio lugar a la elaboración de notas de análisis sobre las subjetividades, elementos verbales y no verbales, y permitió constatar los niveles de uso de recursos educativos ligados al aula virtual y a la prosumición. Cada uno de estos elementos contribuye a puntualizar líneas ejes de análisis, como así también delimitar el campo de la problemática que presupone el pasaje de usuarios a prosumidores.

La observación inicial autorizó a conocer y detallar los datos relevantes del contexto como plantean y recopilan Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010) se trata de inmersión inicial que consiste en abandonar una simple contemplación para desempeñar una observación con propósitos y de que de forma activa tenga en cuenta: 1) el ambiente físico, entorno espacial ampliado, 2) ambiente social y humano, grupos, subgrupos e interacciones, roles, liderazgos y jerarquías, 3) actividades, referida a acciones individuales y colectivas, 4) artefactos que utilizan los miembros del grupo, 5) hechos relevantes, cronología, historias y rituales, y 6) retratos humanos que poseen los participantes.

4.3.2.3 La selección de muestras

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010) sostienen que la selección de casos y su número están en estrecha relación con el contexto y con los propósitos que sigue la investigación. En este sentido, presentan tipos de muestreos que son eje central de los análisis cualitativos, pero no exclusivos de estas investigaciones, los cuales denominan de las siguientes formas: de participantes voluntarios, expertos, casos-tipo o por cuotas. Por otra parte y en base a diversos estudios realizados por distintos autores, introducen las siguientes muestras de tipo cualitativas: diversas o de máxima variación, homogéneas, en cadena o por redes, casos extremos, por oportunidad, teóricas o conceptuales y confirmativas. Los autores sugieren que las muestras aquí presentadas pueden registrar formas puras o entrecruzadas entre sí en dos o más variantes.

La investigación utilizará la combinación entre muestra homogénea, la cual selecciona un patrón común funcional al objeto de investigación y de caso-tipo donde se pone atención en la profundidad, calidad y tipo de información suministrada. De esta unión surgen “las llamadas “muestras típicas o intensivas”, que eligen casos de un perfil similar, pero que se consideran representativos de un segmento de la población, una comunidad o una cultura (no en un sentido estadístico, sino de prototipo)” (Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., 2010, p. 398).

4.3.2.4 Codificación de los datos

Álvarez Gayou Jurgenson (2003) designa a la codificación como un proceso flexible que categoriza la información recogida en el campo. Los datos en la investigación cualitativa son vectores del problema analizado junto con las preguntas y el marco de referencia desde donde se realiza la interpretación.

La codificación se inició junto con la reflexión inicial sustentada en el marco teórico de la investigación. Esta lógica ordeno el trabajo de campo preparando la indagación y abordaje por los distintos medios antes presentados, pero también configuró la codificación posterior con la concreción de tres ejes directrices que permitieron poner relevancia a hilos conductores que producirían el entramado final del análisis de datos.

Los ejes estructurantes codificados fueron abordados desde una perspectiva multidimensional. La primera codificación se relaciona con el contexto macro y micro de la institución, la segunda con la utilización de las TIC en la web 2.0 y en clave prosumidoras, la tercero y última, sobre las prácticas educativas de los actores escolares.

4.3.2.5 Las entrevistas

Álvarez Gayou Jurgenson (2003) denomina a la entrevista como una conversación que posee estructura y propósito buscando recabar información sobre las miradas de los entrevistados y los significados de sus experiencias. De esta manera, las entrevistas semiestructuradas permiten ordenar secuencialmente los temas y preguntas por lo que su diseño debe estar en correlato con dos dimensiones, la temática en relación a la investigación y la dinámica que tiene en cuenta lo interpersonal.

De las contribuciones que *a priori* se obtuvieron de la observación participante inicial se elaboraron los cuestionarios de las entrevistas. Esta representa la intervención directa sobre el campo, la cual comienza con entrevistas estructuradas a docentes que permita obtener, a decir Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010), una muestra homogénea que deviene de regularidades sustantivas que pueden observarse en el perfil y los rasgos, centrándose principalmente en el tema a investigar.

Las entrevistas estructuradas individuales se realizaron al total de profesores del departamento de ciencias sociales y humanísticas, proporcionando una muestra desde dónde profundizar los elementos centrales de la problemática. Las regularidades pueden hacerse tangibles a partir de la unidad que brinda el entrecruzamiento de los objetos de estudios y la didáctica de sus disciplinas junto a la cultura escolar preponderante en el centro. Con esta mirada se logran analizar los rasgos comunes en sus prácticas educativas con TIC en la web 2.0, lo que hace posible enriquecer el diagnóstico como punto de referencia inicial entorno a la prosumición educativa.

En primer lugar, las preguntas de carácter general apuntaron a reconocer el uso de tecnologías en sus cotidianidades como así también las coordenadas que consideran ideales para el dictado de clases. En segundo lugar, las preguntas de ejemplificación buscaron información sobre recursos digitales y actividades áulicas y extra áulicas. En

tercer lugar, la pregunta estructurante recabo información sobre el aula virtual. Por último, se les solicitó opinión sobre el uso de las TIC en la institución.

Las nociones de diversidad, inclusión, innovación educativa y prácticas educativas dentro de la sociedad de la información y el conocimiento fueron abordadas con entrevistas en profundidad realizadas al director de estudios, un miembro del equipo de orientación escolar y tres profesores que cumplen sus funciones en cursos de los cinco años educativos de la escuela secundaria.

El segundo grupo de entrevistas semiestructuradas la componen ocho estudiantes de cuarto y quinto año. Esta selección se basa en que los alumnos del cuarto año de estudio atravesaron toda la trayectoria educativa con la plena utilización del aula virtual, pudiendo acceder a prácticas educativas colaborativas en torno a la escuela 2.0., utilizando la herramienta desde el ingreso a la institución. A diferencia de estos, los alumnos de quinto año vivenciaron prácticas educativas con y sin su utilización por lo que las percepciones subjetivas y objetivas de su uso pueden servir de contraste entre ambas experiencias, a la vez que permite ponerlos en diálogo con las regularidades y singularidades que posee la visión de uso de esta herramienta que tiene el profesorado de ciencias sociales y humanísticas del instituto.

El ser prosumidores en educación contempla la relación entre prácticas educativas, niveles de apropiación y uso de TIC de forma contextual ya que resulta sustantivo indagar sobre las formas que adoptan las construcciones del conocimiento y el alcance que poseen la innovación educativa para la inclusión en la diversidad. Por lo tanto, el contexto técnico, de infraestructura y emplazamiento social de la institución son apreciados en relación dialógica con las actividades de enseñanza, dando origen así al entendimiento inicial de la problemática a investigar.

4.3.2.6 Entrevista y dinámica de grupo

Junto con las entrevistas semiestructuradas se elaboró una entrevista grupal para conocer las prácticas de enseñanza aprendizaje más habituales en torno al aula virtual y la web 2.0, como así también develar sus posiciones y conocimientos sobre el trabajo en la diversidad e inclusión.

Flick (2007) valora las ventajas de la entrevista de grupos ya que proporcionan datos significativos, estimulantes y poseen apoyatura para recurrir a los recuerdos de acontecimiento. Rescata la importancia de los debates de grupo ya que junto a la dinámica proporcionan fuentes de conocimiento respecto a: 1) cómo se producen, manifiestan y circulan las opiniones, 2) las disposiciones frente a opiniones no adecuadas, 3) como medio para certificar afirmaciones o miradas. Así el grupo puede aportar información sobre cómo se construyen las opiniones. Por último distingue entre debates de grupos homogéneos y heterogéneos, los primeros permiten nociones esenciales en relación a la pregunta de la investigación y los segundos para visualizar la pluralidad de visiones en torno a la pregunta investigativa.

En el debate de grupo se generaron dos insumos producidos con la participación docente. La confección de Nubes de palabras que se constituyen en fuentes proveedoras de información para el análisis y la comprensión. “En definitiva los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. La distinción entre investigar para ofrecer explicaciones e investigar para impulsar la comprensión” (Stake R., 1999, p. 42).

La reflexión sobre el uso de herramientas TIC en clave prosumidoras y aplicables a las ciencias sociales y humanísticas constituyeron el núcleo central de la confección de un mural padlet, para luego indagar sobre las correspondencia de las prácticas didácticas pedagógicas y los conceptos de aprendizaje significativo, andamiaje y trabajo colaborativo contextualizados.

4.3.3 Fase III Plan de Acción

Latorre (2005) enuncia que el plan de acción constituye un elemento central de la investigación-acción ya que se percibe como estratégico para el cambio y mejora que opera sobre la práctica. Esta etapa comienza luego del proceso sintetizador que emana del entrecruzamiento del diagnóstico situacional y la revisión documental como producto de una relación dialéctica entre contexto, intención y acción.

Las acciones diseñadas operan en tres intersecciones que facilita el modelo TPAK el tecnológico pedagógico, el pedagógico disciplinar y el tecnológico disciplinar contextualizados en la realidad de la institución educativa.

4.3.3.1 Acciones tecnológicas pedagógicas

Las entrevistas y trabajos grupales como los encuentros de formación en servicio plantean el uso práctico de dispositivos tecnológicos propios de la web 2.0. Si bien la selección de los recursos y herramientas es acotado, la intención es que el cuerpo docente vivencie desde la praxis sus potencialidades generando un proceso de autorreflexión y reflexión grupal para su aplicación pedagógica.

4.3.3.2 Acciones pedagógicas disciplinares

Para que el uso de las tecnologías prosumidoras no sean vivenciadas, ni reflexionadas como elementos embellecedores de prácticas educativas tradicionales, se revisan y contextualizan los lineamientos generales del andamiaje, aprendizaje significativo y colaborativo con el fin de convocar a la reflexión colectiva y la puesta en marcha de formas desafiantes de pensar y construir el conocimiento áulico y extra áulico.

4.3.3.3 Acciones tecnológico disciplinar

Teniendo en cuenta las particularidades didácticas de las ciencias sociales y humanísticas se orientan acciones para el cuerpo docente experimente la planificación y utilización de herramientas didácticas prosumidoras de manera que experimente el trabajo colaborativo con los pares.

4.4. Fase IV Reflexión

Colmenares Escalona (2012), Fueyo Fernández (2011), Latorre (2005), Pere Blanco (2012) dan trascendental importancia al proceso reflexivo, el cual está presente en cada una de las fases ligando, repensado su contenido, operando en el análisis de los datos y la información para luego constituirse en mediador entre el cierre e inicio de los ciclos que son portadores de cada una de las fases aquí presentadas. La reflexión interpela la realidad para producir significación y resignificación de la relación entre teoría y acción.

El proceso reflexivo entre las fases iniciales permitió establecer ejes estructurantes y facilitadores de los análisis de los datos recogidos en la observación

participante, las entrevistas individuales y grupales como así también, de las actividades grupales.

Capítulo 5: Análisis de datos

Los ejes directrices que permitieron abordar el análisis de datos se fusionaron en la elaboración de categorías de análisis. En su interior cada una de ellas posee sub categorías que permiten abordar las facetas que comportan el todo. Desde las complejidades internas, la presentación total expone los resultados que dan forma a los objetivos propuestos.

5.1 Categorías y sub categorías

La codificación de categorías y sub categorías está elaborada sobre tres ejes estructurantes: el primero se relaciona con el contexto macro y micro de la institución, el segundo con la utilización de las TIC en la web 2.0 y en clave prosumidoras, el tercero y último con las prácticas educativas de los actores escolares.

Los ejes estructurantes que devienen en la elaboración de categorías y sub categorías fueron analizados por intermedio del proceso o técnica de triangulación. El primero entre equipo directivo, profesores y la observación participante, el segundo y tercero entre profesores, equipo de conducción-equipo de orientación escolar (EOE) y alumnos. El objetivo de esta metodología de triangulación es corroborar las existencias de distintas perspectivas frente a un mismo objeto de análisis. La intención final pasa por la comparación para la búsqueda de contrapuntos y regularidades en las respuestas que dieron los actores y permitieron desarrollar la composición final del análisis de datos.

Categoría	Subcategoría	Recursos para la obtención de Datos
Contexto Institucional	Externo e interno	-Nota de campo -Análisis de documentos -Observaciones
	Infraestructura edilicia	-Nota de campo -Observaciones
	Infraestructura TIC	-Nota de campo -Observaciones

Categoría	Subcategoría	Recursos
TIC y web 2.0.	Utilización de TIC	-Entrevistas -Notas de Campo -Observación participante
	Recursos digitales y actividades	-Entrevistas -Notas de Campo -Observación participante
	Prácticas educativas y TIC	-Entrevistas -Notas de Campo -Observación participante -Debate de grupo

Categoría	Subcategoría	Recursos
Las prácticas educativas de los actores escolares	Prácticas de enseñanza y aprendizaje	-Entrevistas -Notas de Campo -Observación participante
	Innovación y calidad educativa	-Entrevistas -Notas de Campo -Observación participante
	Diversidad e inclusión	Entrevistas -Notas de Campo -Observación participante -Debate de grupo

5.2.1. El contexto

El contexto es analizado como una continuidad que pone en diálogo y retroalimentación permanente elementos externos e internos. Se trata de situar el análisis teniendo en cuenta la confluencia de las variables socioeconómicas de la población escolar y sus familias, los lineamientos fundacionales de la institución y su misión educativa para componer un marco de referencia que permita caracterizar la

relevancia que adquiere en el contexto desde la infraestructura hasta las prácticas educativas.

5.2.1.1 Contexto externo e interno

La institución está ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Comuna 13, barrio de Belgrano, es una escuela pública de gestión privada, con una oferta académica de tres modalidades: Arte y Cultura, Administrativo Contable, Humanidades y Ciencias sociales.

En la actualidad, el nivel tiene una población escolar de quinientos treinta y ocho alumnos/as entre los doce y dieciocho años de edad, de primer a quinto año, divididos en tres cursos por año.

Quienes allí asisten tienen trayectorias escolares continuas y pertenecen a sectores medios de la comuna y sus alrededores. El nivel socioeconómico de las familias, es pensado en torno a tres aspectos que se consideran centrales: ocupación del o los sostenes de familia, ingresos económicos y nivel educativo.

Hay clase media y clase media baja, gente que trabajan los dos y que trabajan mucho y llegan ajustados. Después hacia arriba tenés todas las variantes que puedas. Nunca hicimos estadísticamente un análisis de cortes socioeconómicos pero sabemos claramente que hay familias en la que los papás son encargados de edificios, para colocarlos en un plano de menor formación y papás que son ambos profesionales y que tienen carreras muy interesantes en sus profesiones. (Entrevista-Director de estudios A)

García del Junco y Brás dos Santos (2008) caracterizan a los trabajadores según su ocupación y tarea identificando cuatro tipos: a) cuello blanco, administrativos o de labores de oficina, b) cuello rosa, identificados con el sector de servicios c) de cuello del conocimiento, quienes son empleados que participan de procesos que generan mayor valor añadido a las organizaciones, d) de cuello azul, operarios ligados principalmente a la industria o quehaceres manuales.

Para poder caracterizar, a grandes rasgos, el nivel socioeconómico de las familias se tuvieron en cuenta las nociones orientativas de la entrevista, las notas y

observaciones de campo, las charlas informales con docentes y alumnos, lo que permite identificar la preeminencia de los tres primeros tipos de trabajadores, de los cuatro arquetipos que presentan García del Junco y Brás dos Santos reconociendo la posibilidad de la existencia de sostén o sostenes de familia de la cuarta categoría analítica pero en forma aislada.

Las variables socioeconómicas de las familias contribuyen en la elaboración de una caracterización general de la población escolar del nivel secundario en términos objetivos y subjetivos.

Yo veo chicos que son responsables, creativos y muy activos con muchos recursos tanto materiales como intelectuales y con proyecto, esto como la percepción más optimista y más general. (Entrevista-Director de estudios A)

El director de estudios A reconoce por otra parte, la concurrencia en la escuela de lo que denomina interferencias, las cuales asocia a la sobrecarga de actividades extraescolares, el consumo problemático, la nocturnidad o la soledad diurna en parte de la población escolar.

El instituto Santa Ana y San Joaquín pertenece a la congregación Hijas de Santa Ana la cual tiene su origen en Italia de mediados del siglo XIX. En la Argentina, la presencia se remonta al año 1913 con asentamientos en el norte del país, el conurbano bonaerense y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En Marzo de 1960 inicia su primer ciclo lectivo secundario con cuatro divisiones de primer año de orientación comercial. El ideario educativo busca la formación integral y trascendente de las personas fundamentadas en los principios evangélicos, el Magisterio de la Iglesia y el carisma congregacional. Se propone formar cristianos comprometidos en transformar la realidad con su permanente actuar libre y responsable.

La misión educativa busca fortalecer las relaciones humanas, el amor recíproco, la entrega desinteresada, la donación generosa y humilde a los otros, especialmente a los más pobres e indefensos, el respeto por el prójimo, las diferencias individuales, la diversidad de criterios, la práctica permanente de la búsqueda del Bien Común. En este sentido el Director de estudios A, del nivel secundario confirma la continuidad en el presente de los principios rectores fundacionales.

Las hermanas cuando llegaron atendieron muchísimo a madres solteras, a chicas que vivían en la calle o en situaciones de vulnerabilidad, con las madres que trabajaban en la empresa Campomar y esto generó que haya una mirada de atención y cuidado sobre las familias más necesitadas. Con el tiempo, el ambiente de Belgrano fue cambiando pero se conservó siempre ese aspecto de incluir a familias de diverso origen, hoy por hoy, conviven en la escuela familias con muy buen pasar económico y familias de gente trabajadora y humilde. Esto hace uno de los valores de la escuela, en la riqueza, en el intercambio, en las miradas diversas, diferentes, en el poder convivir desde lo diferente o desde la diferencia. (Entrevista-Director de estudios A)

La planta funcional está compuesta por dos directores de estudio, prosecretaria, bibliotecaria, asesor pedagógico, un psicólogo, una psicopedagoga, una jefa de preceptores a cargo de seis preceptores y cincuenta y un profesores programáticos y extra programáticos.

El nivel secundario tiene un funcionamiento matutino, con talleres por la tarde como parte del Proyecto 13 en el cual se encuentra enrolado, lo cual le permite contar con docentes nombrados por cargos que dividen sus actividades entre el dictado de materias de sus competencias y proyectos pedagógicos que se desarrollan en contra turno dentro de la institución.

5.2.1.2 Infraestructura edilicia

El espacio educativo integral lo conforman un jardín maternal e inicial, escuela primaria, secundaria, terciario y conservatorio de música. La unidad académica ocupa $\frac{3}{4}$ de manzana. La escuela secundaria está emplazada en un edificio de 4 pisos que funciona en el horario de 7.30hs. a 17.30hs. de lunes a viernes, luego en el turno vespertino el espacio es dedicado al nivel terciario.

La planta baja está compuesta por un teatro para 300 personas, oficinas de administración, sala de maestranza, mantenimiento, portería, un patio al aire libre y capilla. En el primer piso está la dirección, secretaría, preceptoría, sala de profesores y de entrevistas, seis aulas, un laboratorio y patio descubierto. El Segundo piso lo integran el espacio del equipo de orientación escolar (EOE), salones de artes plásticas, música y

el departamento en la fe del Instituto Santa Ana y San Joaquín, seis aulas para el dictado de clases. El tercer piso lo componen la biblioteca, sala de informática, tres salones de usos múltiples y tres aulas para el dictado de clase. Por último en el cuarto piso se encuentran el gimnasio cerrado dedicado para el dictado de clases de educación física y la piscina que en la actualidad se encuentra fuera de funcionamiento.

5.2.1.3 Infraestructura TIC

A partir del año 2014, la institución cuenta con televisores Smart y CPU en las aulas, dos salas de videos y un salón con pizarra digital interactiva. Un salón de informática con veinte computadoras, una biblioteca con sala de lectura y siete computadoras que pueden ser utilizadas por todos los miembros de la comunidad educativa tanto en horario de clase como fuera de él. Cuatro computadoras más están emplazadas en sala de profesores donde asisten por semana aproximadamente cuarenta de los cincuenta y uno profesionales de la educación que tiene la escuela secundaria.

Todos los espacios mencionados cuentan con conexión a internet. También posee aula virtual provista por la empresa e-ducativa donde es posible trabajar con foros, wikis, correo electrónico y repositorios entre alumnos, docentes, el EOE y equipo de conducción, tanto en el quehacer de clase como de extra clase.

5.3.1 Las TIC en la web 2.0

En el nivel secundario del instituto, el equipo de conducción trabaja en la innovación de las prácticas educativas y las formas de construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los recursos didácticos en torno a las TIC que se incorporaron ponen el acento en la alfabetización digital y tecnológica.

En el equipo de orientación escolar, se reconoce el presente como una etapa de transición en las formas que se toma tanto la enseñanza como el aprendizaje, o sea,

todavía sigue siendo el contenido muy fuerte en sí, que lo recuerden, que lo sepan, cuando en realidad hoy se puede descubrir por otro lado. Donde más se está buscando, más allá que sea lo que se pida hace bastante tiempo y después está la práctica real, en habilidades de comprensión, de búsqueda de información, de reflexión de juicio crítico,

que este sea el objetivo en sí mismo. Que con un chico que pueda debatir, que pueda argumentar ya tenga la materia de alguna manera aprobada o sabida, que el saber pase más por esas habilidades. (Entrevista-miembro A- EOE)

El objetivo está puesto en desarrollar el pensamiento crítico y creativo basado en el trabajo cooperativo y colaborativo. Buscan potenciar habilidades y competencias propias del siglo XXI convirtiéndose en una institución que tiene como norte el aprendizaje autónomo y prosumidor.

En este sentido se realizaron una serie de propuestas educativas, dentro de lo que permite el marco normativo para la educación secundaria. Se conformaron parejas pedagogías para el abordaje multidisciplinar de materias del área de las ciencias sociales, artísticas y ciencias naturales. También se modificó el sentido y mirada de la informática como asignatura con un cuerpo de contenidos secuenciados.

La conducción de la institución considera la informática como una herramienta transversal que debe relacionarse con la construcción de conocimientos de todas las asignaturas. Los profesores de informática pasaron de tener horas frente a los cursos a constituirse en facilitadores, para la aplicación de estas herramientas en las diversas asignaturas y trabajar junto con quienes soliciten su apoyatura dentro y fuera de la sala de informática. También se les asignó el rol de divulgadores de aplicaciones y recursos que relacionen las distintas disciplinas con las TIC y la web 2.0.

5.3.1.1 Utilización de la TIC

A partir del conocimiento de estas decisiones y disponibilidad de recursos, uno de los núcleos de las entrevistas giró en torno a los niveles de uso e incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje y sobre las formas latentes de producir conocimiento en el trabajo áulico y extra áulico.

Con el fin de develar lo tácito frente a estas herramientas, previo al inicio de los encuentros presenciales, se elaboró una nube de palabras que entremezcla y dinamiza las percepciones del profesorado en la relación entre educación y TIC.

Ambas propuestas buscaron información del profesorado sobre las habilidades y destrezas en torno a estas herramientas, como así también la utilización en el proceso de

enseñanza aprendizaje que permita establecer un punto de partida y posible arribo en la intervención planteada.

Las entrevistas parten de la relación que cada docente tiene con las TIC en general, para luego poder abordar su percepción del impacto en las prácticas de enseñanza aprendizaje desde la llegada a la institución y finalmente, reconocer el uso efectivo que se realiza de ellas como herramientas potentes para generar nuevos escenarios en la construcción de conocimientos prosumidores mediados por TIC.

El cuestionario que incluyó a todos los docentes del departamento se inició con las siguientes preguntas: ¿Cómo considera su relación con las TIC? ¿Cuál cree que es el impacto que tienen las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje desde su llega a la institución?

Las respuestas del profesorado del departamento indican que su relación con las TIC puede ubicarse entre buena y muy buena, siendo esta última valoración la que mayor presencia tuvo al momento de la descripción. Respecto al impacto de las TIC en la institución, la valoración de su desembarco fue considerada por la totalidad como positiva utilizando en la descripción palabras y frases como posibilidades, considerable, favorables para la interacción y la comunicación o cambios importantes.

A las percepciones y valoraciones positivas por parte de los docentes sobre el uso personal y el impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje se le contrapone las respuestas sobre las herramientas que utilizan con mayor frecuencia. Los entrevistados indicaron en primer orden una utilización propia de los usuarios, dando preeminencia a herramientas como el mail interno, archivos con bibliografía digitalizada y comunicación de notas sobre evaluaciones realizadas en el aula. Quedaron relegadas a un segundo orden aquellas herramientas que podrían incentivar o ser aplicadas en trabajos cooperativos, colaborativos o prosumidores, como por ejemplo las wikis y foros. También los alumnos entrevistados recalaron en la misma apreciación.

Todos los profesores usan el aula virtual, pero solo te suben el archivo y nada más. Archivos y link de archivos y nada más. Vos le podes preguntar algo o te mandan mensajes para recordarte de traer algo, la mayoría de profesores que tuve lo usaron para subir archivos.
(Entrevista-Alumna A)

En este mismo sentido comentan el uso del aula virtual otros alumnos entrevistados enfatizando sobre el uso meramente instrumental que de ellas se realiza.

La mayoría de los profesores, por no decir todos, manda los textos que vos necesitarías para la clase o para estudiar por ahí, es una plataforma, al menos la que tenemos nosotros está muy buena, tiene muchísimos recursos pero la mayoría de los profesores no la saben usar o la usan como si fuera un Dropbox, una nube, la usan solo para subir y descargar archivos, nada más. (Entrevista-Alumno B)

Yo siento que todavía los profesores no están muy relacionados con la tecnología entonces capaz que a veces me mandan algo pero ¡uh! Lo mandaron mal. No saben cómo fijarse, no saben algo, es más un problema de aprender a usarla. A mí el aula virtual me parece re cómoda es más me parece que se deberían dar más cosas por ahí y no tanto material físico. (Entrevista- Alumno C)

La reafirmación de lo antes dicho quedó de manifiesto cuando se los consultó a los profesores sobre qué herramientas del aula virtual les parecían las más provechosas. En las respuestas denotan nuevamente un uso operativo de las TIC. A modo ilustrativo y representativo de las respuestas obtenidas se presentan las siguientes explicaciones que realizaron sobre las herramientas que les parecen más provechosas,

La agilidad del repositorio a la hora de subir archivos. La posibilidad de compartir material, archivos, link, etc. (Entrevista- Profesor A)

El mail interno que me permite a mí y a mis alumnos una comunicación rápida y segura. Los archivos que me permiten subir documentos y material para que puedan descargarlos. (Entrevista- Profesora G)

La valoración de las herramientas se relaciona con la fluidez de la comunicación unidireccional más que con la distribución de saberes del aula y el trabajo extra áulico. El centro de interés está en el beneficio que conlleva la llegada veloz de materiales y comunicaciones efectiva que no modifican prácticas educativas tradicionales.

Poner el acento en la interactividad que facilita el aula virtual, reclama la presentación de experiencias colaborativas de trabajo, apropiados desde prácticas que puedan ser recreadas en los espacios de capacitación con los que cuenta la institución.

5.3.1.2 Recursos digitales y actividades

Con el fin de conocer de forma factual los recursos digitales que son puestos en juego para construir conocimiento, se les preguntó ¿Qué recursos digitales encuentra útiles para incluir en sus clases? y ¿Qué tipos de actividades mediadas por TIC encuentra útiles para realizar con sus alumnos?

Todos indicaron los videos como primer recurso y en segundo lugar los archivos, quedando en evidencia que si bien, se multiplicaron los espacios y tiempo de comunicación, las herramientas del aula virtual refuerzan, casi exclusivamente, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de otrora en los espacios hasta hoy conocidos como propios de la escuela.

Para conocer en qué medida la web modifica las formas de hacer, de aprender y de vincularse con el conocimiento en la comunidad educativa de estudio, como así también conocer las aplicaciones que se utiliza en este sentido, se los consultó sobre los sitios, portales y fuentes donde obtienen recursos didácticos. En esta misma dirección se indagó sobre las aplicaciones que utilizan para trabajar con los alumnos. La mayoría hizo referencia a programas o series televisivas de Canal Encuentro u otros sitios oficiales como Educ.ar.

Se mencionaron en las respuestas programas como el Word y editor de imágenes de Windows. Esto permitiría inferir que se busca reforzar la certidumbre del proceso donde se incorpora algo nuevo, adoptando las herramientas tecnológicas como elemento que refuerza lo que se viene haciendo en las aulas pero de forma embellecida. Existe un reconocimiento de la actual situación y desde el Equipo de Orientación Escolar se indica que

es una de las cuestiones que más nos cuesta a todos, no solamente en cuanto a lo que el docente quiere cambiar, sino también al nivel del equipo de orientación, directivos ¿que ofrecerles de capacitación?
(Entrevista-miembro A- EOE)

La primera de ellas es desafío, planteada como situación difícil, que presupone la adopción de ciertas destrezas para poder combinar educación y TIC. La segunda es oportunidad, reconociendo que el espacio y tiempo propios de la institución los lleva a incorporar las TIC, ya no solo en su uso básico sino como herramienta de construcción poderosa para los procesos de enseñanza aprendizaje. La tercera es intercambio, elemento central para una modificación en la comunicación, abandonando la unidireccionalidad de los mensajes por otra recíproca, fluida con y para los alumnos y entre los colegas. La cuarta y última es rapidez, asociada a la velocidad y al acortamiento de tiempos en la comunicación.

Cada una de ellas encarna elementos propios, necesarios y constitutivos de aspectos técnicos de la prosumición y orienta a la intervención hacia una propuesta para trabajar en la tríada didáctica docente-alumno-conocimiento, retroalimentada permanentemente por una nueva forma de apropiación de las tecnologías: la prosumición.

Por otra parte, el uso del Mural Padlet fue presentado como herramienta para experimentar el trabajo colaborativo y una lectura de los conceptos de andamiaje, aprendizaje significativo y colaborativo.

Se les solicitó una breve lectura en formato papel de los conceptos teóricos junto a la realización de un resumen, que en pocas líneas, detalle los aspectos centrales del texto. Luego debieron subirlos al mural con sus dispositivos móviles y compartir en lectura colectiva la síntesis producida por cada uno de los grupos.

La herramienta funcionó como experiencia para la toma de notas de campo a fin de registrar qué conocimientos sobre herramientas digitales poseía el profesorado, como así también registrar sus percepciones sobre el trabajo colaborativo con otros pares.

El agrupamiento de profesores para el trabajo grupal fue de libre elección, se vivenció un trabajo armónico con pares, basado en la lectura colectiva, el subrayado y la construcción cooperativa del texto definitivo. La subida en todos los casos la realizó un solo miembro con la lectura de otro, los restantes miembros experimentaron el ingreso al mural mediante sus teléfonos, generando preguntas de uso entre ellos. La

actividad concluyó con las posibilidades que la herramienta posee para el trabajo áulico. (Nota de campo N° 3)

Como se indica en el marco teórico es necesario atemperar, por intermedio de trabajos colaborativos, la presencia de las TIC puesto que no se trata de poner el acento en su uso sino en una apropiación, creación y recreación de nuevos escenarios donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.4. Las prácticas educativas de los actores escolares

Las prácticas educativas son entendidas como experiencia de intercambio de todos los actores escolares, dentro de una institución, la cual es atravesada por la cultura del centro y una contextualización social más amplia. Por lo tanto de estas interacciones influyen en de forma directa en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que tiene lugar en el aula.

5.4.1.1 Prácticas de enseñanza y aprendizaje

Las dos preguntas que acompañaban el cierre del cuestionario buscaron recabar información en dos sentidos; el primero, sobre sí las preferencias para organizar el trabajo áulico y extra áulico estaba puesto en lo individual o en la conformación de grupos con sus alumnos. El segundo, por conocer cómo sería una clase ideal desde lo didáctico pedagógico.

El profesorado colocó en primer orden el trabajo grupal de orientación cooperativa. En el formato que tendría una clase ideal las respuestas fueron dispares, aunque se pueden reconocer dos tendencias. Una de ellas hizo foco en los recursos o las herramientas, planteando que lo ideal sería,

Alumnos con su P.C. que pudieran acceder a distintas páginas.
(Entrevista- Profesor C)

Aquellas en que se pueda ver a través del uso de ciertos recursos la apropiación de contenidos trabajados. (Entrevista- Profesor B)

De estas líneas parece surgir una concepción donde el docente sigue siendo el centro, poniendo a la tecnología como recurso y en clave de manual escolar, o sea repitiendo un método centrado en la verbalidad aunque no necesariamente monolítica.

Todavía hay dificultades en el uso bien concreto del aparato, operacional. Después está cuando se animan y ven la aplicación, ya sea en el sistema de calificaciones o en cualquier otra aplicación, vamos a lo concreto, sirve para esto lo aplico para esto. (Entrevista-miembro A-EOE)

Por otro lado se puede presentar un segundo grupo que tomaron como tendencia el proceso de enseñanza aprendizaje desde otro sentido, y delinearon su clase ideal a partir de

contar con un mayor acceso a la sala de informática o a la pizarra digital interactiva para que los chicos puedan interactuar en la misma escuela. (Entrevista-Profesor C)

tener un ida y vuelta permanente con los alumnos y verlos divertidos, cuesta lograrlo a pesar de que lo siga intentando. Ellos se divierten pero no tengo los resultados esperados. (Entrevista-Profesor D)

Esta tendencia la representa otra mirada de los entornos digitales y el aula virtual como herramienta y vehículo para proponer actividades prosumidoras, pero tiene las características de ser

un grupo muy diminuto o limitado que se anima a una cuestión más creativa, cuando hay una cuestión más creativa, en líneas generales, siempre fue como una cuestión de animarse a hacerlo de a dos, ¡encontré esto! y van probando, pero recién van a los alumnos cuando lo tienen muy aprendido. Tiene que ver con la seguridad del docente frente al aula. (Entrevista-miembro A-EOE).

Esta lectura que distingue en la identificación generalista de dos vertientes se complementa con el análisis sobre las prácticas educativas que realizan desde la dirección del nivel secundario del instituto.

Muchas prácticas son obsoletas, creo que los docentes nos resistimos a los cambios de manera bastante grosera en algunos aspectos o irreflexiva. El docente o la idea del docente como formador o como aquel que acompaña en la formación, debería contemplar un aspecto mucho más flexible, sin embargo todavía, incluso en los docentes jóvenes a veces te encontrás con estructuras muy rígidas. (Entrevista Director de Estudio A)

Más adelante profundiza la idea de resistencia desde una noción contextual ampliada puesto que sostiene que

esa inseguridad, en algunos casos por razones personales, en otros casos es que los cambios han sido tan rápidos que nos cuesta acomodarnos y entonces en lugar de darnos el tiempo para hacerlo, nos resistimos y decimos ¡No esto está todo mal! Creo que la práctica docente sigue padeciendo la falta de animarse a lo distinto, de jugar con el conocimiento de otra manera. (Entrevista Director de Estudio A)

Pero el análisis se torna aún más agudo cuando la misma pregunta se realiza entre los alumnos/as del instituto. En las respuestas no existen disparidades, ellos se colocan en una sola tendencia cuando caracterizan su clase ideal

Tiene que haber un ida y vuelta, interacción entre el docente y el alumno y el contenido, o sea está bueno que sea algo de lo que podamos opinar antes de que el profesor nos explique, como tener un punto de vista, porque si el profesor te viene con su idea y su opinión todo junto no te deja a vos formular tu opinión antes de aprender el tema con solo un punto de vista. Está bueno que tenga material interactivo tipo imágenes y videos porque nos llega mucho más eso. (Entrevista alumna A)

A mí me gusta entender el porqué, con más participación de los alumnos ¿por qué pensás vos que es esto? más que ¿Por qué es? Como lo interpreta cada uno, que pienso yo sobre el tema y ahí me va a guiar a lo que fue, porque yo me pongo más en el lugar de las personas. El año pasado tuvimos que analizar, por ejemplo, tipos de sociedades utópicas, etc. Y a mí me hubiese re gustado, porque tipo que lo pensé, que nos separen en grupo y nos hagan defender cada pensamiento, por ejemplo ¿porque para mí el capitalismo es ideal?, ¿porque hay que tener una

monarquía?, ¿porque lo más parecido a una sociedad utópica es el comunismo?, cosas así, que nosotros nos tengamos que poner en el lugar de los pensadores y tener que relacionarlo. Nosotros somos una generación muy audiovisual, los videos son fundamentales para nuestra formación. (Entrevista alumna C)

Sentirse cómodo con el profesor, que no exista una relación tensa o muy estricta, que no sea todo pizarrón o todo explicación, que se complemente con videos, fotos y cosas así. (Entrevista- alumno B)

Las notas de campo realizadas en la actividad y entrevista grupal permiten registrar que las estrategias de enseñanza y aprendizajes se encuentran en tensión con el contexto sociocultural y los abordajes de los contenidos propuestos a los estudiantes. Se visibiliza en las respuestas, que si bien, el profesorado utiliza dinámicas de trabajo grupales, las formas de construcción del conocimiento están alejadas de los intereses del alumnado, principalmente en las formas que se intercambian y comparten significados.

Los formatos que toma la enseñanza, como así también la presentación de las tareas, no son percibidas como orientadas a la comprensión, por lo que se limita la motivación para las construcciones colectivas, que permitan apoderarse de nuevos significados.

Si bien las propuestas surgidas de los alumnos hacen hincapié en recursos audiovisuales. Desde esta perspectiva en la entrevista grupal a docentes se expuso el siguiente planteo

Los chicos más que centrarse en clases con mayor presencia de video o imágenes están pidiendo de forma implícita una modificación de lo que realizamos en clase. Una variación de recursos y actividades que trascienda lo que habitualmente usamos o hacemos para dar clase. Tiene que ver con intercalar recursos que modifiquen el ritmo monótono de lo que sucede en el aula, que la explicación esté acompañada por un video, un audio pero que también les habilite la palabra desde una participación activa de ellos, en definitiva clases más dinámicas que cambien el sentido actual. (Entrevista-grupal A)

Evidentemente lo que subyace en las respuestas y los planteos docentes es la necesidad de componer tareas desafiantes que permitan relacionar, con diversas herramientas y desde las múltiples dimensiones de análisis a la sociedad y el hombre.

Tomando lo que proponen las ciencias sociales y humanísticas, como campos disciplinares relacionados con el hoy y el contexto inmediato de los estudiantes solicitando a los docentes un nuevo rol, ya no como único referente de los contenidos disciplinares, sino como facilitador y gestor de nuevas situaciones de clases.

5.4.1.2 Innovación y calidad educativa

La infraestructura que posee la institución en TIC, permite el desarrollo de escenarios propios de la escuela web 2.0, lo que entraña la introducción de modificaciones sustanciales en las formas de enseñanza aprendizaje.

Se trata de apropiarse de los lineamientos para las NES, resignificando desde de las prácticas contextualizadas lo que se denomina usos críticos de TIC y cultura digital.

Yo creo que la innovación es aceptar que vivimos en un cambio permanente, hay algunas miradas filosóficas que hablan de esto, lo único permanente es el cambio y, hoy por hoy, en el mundo tecnológico donde los cambios nos atraviesan rápidamente y nos pasan por encima, aceptar a estar atentos y comprenderlo. (Entrevista-Director de estudio A)

Agrega uno de los docentes del departamento que tiene a su cargo la materia de Historia en los primeros años y por la tarde ofrece un taller sobre sociedad y estado para los años superiores

Innovación para mí significa poder estar al tono con las últimas novedades que hay, haciendo cursos, hablando con compañeros que te acercan determinado uso de la tecnología. En el caso nuestro, de la historia es una, pero uno la puede contar desde diferentes lugares y modos a partir de esos aportes tecnológicos, a partir de las innovaciones, a veces textos, que uno no conoce y algún compañero te dice esta tal cosa o tal película, entonces se trabaja desde otro lugar. Nosotros egresamos de un profesorado que estaba preparado para un tipo de escuela que ya no existe y si te quedas en eso, ya cuesta de por sí ahora,

pero si uno no trata de *aggiornarse* un poco y estar a tono con las inquietudes de los chicos los perdés en el camino. (Entrevista Profesor H)

En la observación de campo realizada en la última jornada de espacio de mejora institucional realizada en el establecimiento, se abordó la posibilidad de poner en juego distintas estrategias de evaluación que abandonen el formato tradicional. Los planteos fueron atravesados por cuestionamientos que se asociaban con los resultados propios de la evaluación sumativa y las obligaciones administrativas cuantitativas que existen en el quehacer docente.

La modificación de las estrategias de evaluaciones y sus formatos no es un nuevo planteo sino un tema que se viene trabajando recurrentemente desde el equipo de conducción con los profesores. Algunos indicios de modificaciones estratégicas, en este sentido, pueden empezar a observarse desde las prácticas.

Yo antes pensaba la evaluación como la producción escrita donde escupían el conocimiento. Hoy veo las cosas distintas, toda la clase es un proceso de evaluación desde que uno hace el repaso hasta que termina en una producción, que puede ser escrita, oral, un mapa conceptual, un esquema, un gráfico, un video, el análisis de una película. (Entrevista Profesor H)

También la profesora rescata la evaluación como herramienta de profundización del proceso de enseñanza y aprendizaje, de instancia de trabajo con otros y enfocado en el proceso de producción reflexivo de los estudiantes, más que como resultado acabado, y reconoce que las modificaciones fueron producto de una resignificación de sus prácticas como así también de

La invitación de la dirección que están permanentemente diciendo la necesidad de trabajar con la tecnología. Todas las cosas que dicen intento hacerlas propias algunas están destinadas para mí y otras no, pero cuando hay una invitación así, que es reiterada, primero que yo manifiesto esto no sé, pero no me quedo en el no sé trato aunque con miedo. (Entrevista Profesor H)

Las palabras de los estudiantes también van en correlato con lo aquí planteado.

Es necesario una evaluación donde el profesor no esté solo en el momento de la prueba, sino constantemente evaluado al chico, para hacer un seguimiento, para ver si necesita alguna ayuda o un reforzamiento, las actividades de repaso están buenísimas antes de las pruebas te dan un modelo el que podés aplicar todo lo que vas viendo. (Entrevista-Alumna D)

Debería centrarse en sí el alumno entendió o comprendió el tema y no nada más en su capacidad de memorizar los temas, como todos hacemos de aprender de memoria, poder dar un ejemplo, poder demostrar eso que aprendí con alguna situación de la vida cotidiana. (Entrevista-Alumna B)

En los análisis de docentes y alumnos está pendiente la posibilidad de realizar un práctica evaluativa que comprenda a todos los actores que asisten a la escuela, queda claro igualmente, que si bien la evaluación va tomando un formato polisémico, solo se desarrolla en un formato unidireccional. Esto es, del docente a los alumnos y del docente al propio docente. Producir evaluaciones horizontales y multidireccionales queda como una práctica pendiente para reflexionar y accionar.

5.4.1.3 Diversidad e inclusión

El reconocimiento de la diversidad conlleva necesariamente la valoración de la diferencia desde un plano de igualdad. El equipo de conducción de la institución toma la diversidad como

Un rasgo de esta escuela tanto de los chicos, de las familias y los docentes y esto ha sido una propuesta nuestra. Si bien uno busca cierto perfil de docente y busca cierto recorrido para establecer cierto perfil de alumno, nos ha preocupado mucho siempre aceptar lo diferente o la mirada distintiva pero si hay la posibilidad de escucha, de poner sobre la mesa las diferencias, de hablar. La clave para vivir en la diversidad, en un ambiente con diversidad es el ejercicio de la tolerancia. (Entrevista Director de estudios A)

El respeto, aceptación y reconocimiento de los rasgos individuales de los cuales todas las personas son portadoras debe experimentarse desde una convivencia y comunicación con el otro que se iguala en la singularidad distintiva. El aporte de la siguiente mirada es profundamente aclaratorio.

Va de la mano lo inclusivo de la diversidad. Justamente tenemos diversidad en muchas cuestiones desde cuestiones físicas, en cuestiones de aprendizajes, modalidades de aprendizaje. Capacidades distintas, diversas. Lo diverso tiene que ver con lo distinto y en la enseñanza también. Si bien decimos que todos enseñamos o se apunta a un tipo de enseñanza, en realidad las modalidades de enseñanza también, lo rico que tenemos es la diversidad, por eso es tan rica la pareja pedagógica, esa complementariedad, esa riqueza, esa búsqueda, ese discutir las prácticas de enseñanza, también debería ser, porque si no la inclusión hace foco en el alumno, en recibir a todos, porque todos somos diversos. En realidad, también recibimos a todos a nivel docentes, porque todos tenemos una riqueza distinta para dar y enseñar. (Entrevista-Miembro A del EOE)

El cuerpo docente del departamento de ciencias sociales y humanísticas también trabaja en este sentido desde las tareas áulicas, las planificaciones y actividades.

Con la escucha mutua, invitando a la reflexión y al diálogo entre pares y valorando los aportes de todos los alumnos. No estigmatizando respuestas. (Entrevista-Profesor E)

La posición educativa institucional se nutre de la riqueza que puedan aportar prácticas de enseñanza tanto estructuradas, como creativas y la pluralidad de propuestas que puedan existir. Si se toma a las dos posturas antes mencionadas como las extremidades de un arco posible, la complementariedad donde se retroalimenten y conviven cada de las propuestas pregonan por una inclusión de aprendices y enseñantes y dando pericia real a la inclusión.

El tema de la escuela inclusiva es redundante y no debería ser necesaria la aclaración. Solo con nombrar escuela, está innato, implícito

el tema de lo inclusivo. Lamentablemente hay que aclararlo porque, hoy por hoy, todavía estamos en un proceso de esta mirada. Porque todavía en la escuela se sigue mirando la homogeneización, se reclama en algunos sectores esto, pero en realidad la escuela en sí misma debería ser inclusiva y para todos. (Entrevista-Miembro A del EOE)

La diversidad e inclusión en educación pueden ser abordadas como trama si se conectan con las prácticas educativas áulicas. Su incorporación debería quedar plasmada como eje transversal del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero para que esto suceda debe ser apropiada por el cuerpo docente y ejercitada permanentemente por los alumnos, de tal manera, que se constituya en habilidad social para convivir, proporcione a la educación una impronta de innovación educativa orientada hacia la calidad.

Las actividades por intermedio de la web 2.0 y de carácter prosumidor ofrecen una ingeniería técnica que facilita la innovación y calidad educativa reforzando un trabajo que atienda la diversidad con inclusión.

Capítulo 6: Conclusiones Diagnósticas

6.1. *Análisis FODA Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas*

6.1.1 Fortalezas

- Equipo directivo comprometido con la innovación en las prácticas educativas.
- Equipamiento Tecnológico.
- Etapa de apropiación de las TIC por parte del profesorado.

6.1.2 Oportunidades

- Capacitación permanente en servicio.
- Entorno familiarizado con el uso de la Web 2.0.
- Predisposición a conocer nuevas estrategias didácticas TIC.

6.1.3 Debilidades

- Preservación de asignaturas como nichos individuales.
- Tensión frente a las TIC como herramientas de enseñanza.
- Resistencias subyacentes frente a las transformaciones.

6.1.4 Amenazas

- Prácticas de enseñanza aprendizaje propias de la escuela tradicional.
- Ausencia de alfabetización digital.
- Brecha digital generacional

6.2. Conclusiones del diagnóstico

Del análisis de los datos recolectados, resultaron aspectos centrales la mirada sobre las TIC, sus usos como herramientas de la enseñanza, y las formas que toma el aprendizaje con otros en la web 2.0. También surgió la impronta con la que la cultura escolar tiñe las formas en que se construyen el conocimiento en torno a los contenidos. Cada uno de los datos conforma un entramado para comenzar a diseñar el plan de acción que permita el pasaje de un departamento usuario de las TIC a otro prosumidor.

Insertarse en la red de relaciones de la institución, observar desde su interior las formas en que se establecen y funcionan las diversas prácticas educativas y a través de ellas comprender, diseñar, planificar y desarrollar formas de intervención constituyen una empresa de magnitud, principalmente si la problemática está centrada en torno a los desafíos que imponen las ciencias sociales y humanísticas, los medios, las tecnologías de la información, la comunicación y la cultura participativa de los prosumidores.

6.2.1 Las características del proceso de enseñanza aprendizaje entorno a las TIC

Trazar una única línea de análisis concluyente significaría simplificar y condicionar de manera taxativa el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrolla el profesorado del departamento de ciencias sociales y humanísticas del instituto. Sin embargo, pueden elaborarse categorías analíticas con significaciones que permitan ordenar la heterogeneidad presente.

Dentro de las respuestas otorgadas por los miembros del equipo de conducción como así también el de orientación escolar se menciona, de forma recurrente, la heterogeneidad en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales van en correlato con las notas elaboradas en las observaciones de campo. Esta composición permite distinguir tres tendencias que nuclean a la casi totalidad de posturas. Las categorías están lejos de representar comportamientos unilaterales, sino que son patrones que distinguen regularidades dentro de las prácticas docentes. Para su identificación y análisis, de forma conceptual y restringida, se pueden denominar como posturas cercanas a lo que se reconoce como posiciones tradicionales, innovadoras e intermedias.

La primera categoría puede situarse cercana a lo que se denomina escuela tradicional. La tendencia muestra prácticas de enseñanza centradas en el profesor como dueño único del conocimiento y el alumno confinado a la realización de tareas escolares de clase y extra clase basadas en un aprendizaje casi memorístico, donde lo relevante está puesto en la repetición de conceptos o la composición de actividades que están asentadas en conceptualizaciones de manual. En esta tendencia las TIC son utilizadas para replicar actividades que podrían desarrollarse sin ellas, repitiendo las formas de elaboración que buscan información más que procesos críticos y son elaboradas sin tener en cuenta las singularidades de la que son portadores los alumnos. Su existencia es relevante, no por el número de profesores que cuenta entre sus filas, sino por la

capacidad de prédica que posee entre el plantel docente, ya que sus prácticas se las relaciona con la línea que guiaba, en otros tiempos, a la institución en general.

Una segunda categoría podría ubicarse próxima a la innovación educativa. Los profesores despliegan prácticas de enseñanza basadas en el diálogo permanente con los alumnos otorgándole voz y proponiendo actividades creativas en función de sus intereses. Las estrategias de aprendizaje tratan de inducir al desarrollo del pensamiento crítico e intentan utilizar las TIC como herramientas para empoderar el quehacer de los alumnos focalizándose en las formas de construcción del conocimiento, alentando el pensamiento autónomo y el trabajo con otros a partir de la tolerancia a la diferencia. Su composición numérica es más importante que la primera, pero está lejos de constituirse en mayoría plena.

La tercer y última categoría la componen quienes utilizan estrategias de enseñanza que podrían denominarse como intermedias. Aquí los profesores trabajan con una mixtura donde combinan, no de forma estricta, elementos tradicionales e innovadores. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje fluctúan entre la unidireccionalidad y espacios activos de participación para los alumnos. Se utilizan las TIC como medio inacabado acompañando el proceso con actividades centradas en el manejo restringido de los contenidos. El grupo mayoritario de los profesores del departamento pueden enrolarse en esta categoría.

La observación sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los tres grupos permite inferir que, hacia adentro de cada uno de ellos, se producen distintos tipos de intercambios que potencian sus cualidades. También, es necesario reconocer que las posturas, por sus propias existencias, muchas veces restringen y retraen el diálogo, pero aun así no cercenan la posibilidad de escucha y trabajo entre la totalidad de los miembros.

6.2.2 La tensión entre usuarios y prosumidores

Las conclusiones diagnósticas permiten visualizar diferentes tipos de tensiones en el pasaje de usuarios a prosumidores: las relacionadas a las estrategias de enseñanza y aprendizaje y al uso de TIC y las del conocimiento respecto al uso de TIC en educación. La primera produce una deconstrucción de lo que se viene realizando en las prácticas educativas dejando en evidencia las contradicciones y ambigüedades en los

procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica un análisis y revisión de muchas creencias arraigadas en paradigmas sobre la educación en la escuela secundaria. La segunda contrapone la relación general que dice tener el profesorado con las TIC y la necesidad de recibir capacitación para su uso educativo.

El primer desafío es aprenderlas y aplicarlas. Hace mucho tiempo que pertenezco a la institución y es increíble el avance que ha tenido en su uso y en la posibilidad de poder aplicarlas por el equipamiento.
(Entrevista-Profesor G)

En este punto, se permite concluir que es necesario tener en cuenta los usos sociales de las tecnologías que realiza el profesorado para poder reconocer el punto de partida desde donde abordar las esferas que produzcan los avances hacia su uso educativo.

La nube de palabras elaborada por los profesores sobre la relación educación y TIC, permite interpretar que las palabras desafío, oportunidad, intercambio y rapidez, las cuatro más recurrentes, necesitan de decisiones motivadoras para exhortarlos a su uso.

La tensión por la falta de conocimiento de las TIC debe actuar de oportunidad para aprender haciendo, utilizando algunas de estas herramientas en sentido prosumidor. Habilitar espacios para que desde la operación práctica los profesores las conozcan y experimenten con ellas recreando instancias que inviten a la reflexión para su implementación en escenarios educativos.

Existe una relación entre tensión y desafío dada por la presencia de las herramientas TIC en la institución y la falta de experticia en su manejo y conocimiento de aplicación. El aula virtual posee herramientas para poder armonizar esta relación desde un uso guiado que apunte a consolidar un tipo de prosumición situada en las coordenadas contextuales de la institución. Se trata de iniciar un uso sostenible para ir de un intercambio entre profesores a otro entre los profesores y alumnos y de alumnos a alumnos y profesores, de manera tal, de componer escenarios donde se vivencie el trabajo colaborativo en la praxis.

Las respuestas que proporcionaron los profesores en las entrevistas dejan la certeza de que el colectivo reúne las condiciones necesarias para la utilización básica de

las TIC en educación, lo que perfila la intervención hacia una aplicación que ponga a su disposición un abanico de herramientas que puedan ser aplicadas en consonancia al área de ciencias sociales y humanísticas, para ser pensadas y readaptadas a su núcleo de competencia profesional, disipando las tensiones por la falta de conocimiento de las herramientas.

6.2.3 La prosumición como estrategia de enseñanza aprendizaje

El fortalecimiento del uso de TIC en clave prosumidora debe recrear opciones de trabajo que inviten el abandono de la unidireccionalidad en las clases, que convoque al abordaje de temas áulicos desde un diálogo con el hoy, pensando y repensando una nueva relación entre el contenido, las habilidades sociales y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El análisis de datos permite concluir que la aplicación de la prosumición debe tomar, dentro del departamento, una presentación flexible para poder ser utilizada de forma situada, pero sobre todo, para ser aprendida y aprehendida por los profesores como estrategia de enseñanza y aprendizaje que permita revisar lo que se hace y hacia donde es posible ir. Como propuesta de transformación debe dejar espacio para que tome forma lo que el cuerpo docente sostiene desde lo discursivo. Esto es actitudes positivas para la conformación de escenarios que impulsen y estimulen el aprendizaje prosumidor dando cuenta de una verdadera transformación de los roles de profesores y estudiantes.

Una clase interactiva, donde se utilicen diversos medios que capten la atención de mis alumnos. (Entrevista-Profesor F)

Para que el discurso se convierta en acción que impacte en las aulas es prioritario que la prosumición sea reconocida como estrategia de enseñanza aprendizaje donde se yuxtaponen construcción del conocimiento-TIC/web 2.0-marco normativo, de tal forma que propicie una apertura de debate con las prácticas docentes disciplinares, pedagógicas y didácticas sobre todo con aquellas que están basadas, como señala Gómez (SAM), en una enseñanza verticalista centrada en lo verbal y en el libro, donde el profesor concentra todas las funciones educativas. Estas posturas, necesariamente, deben ser puestas en diálogo con las teorías del aprendizaje que modifican esta lógica,

con el trabajo colaborativo en la web 2.0 y con los diseños curriculares transversales sobre educación y cultura digital.

Por lo antes dicho, toma relevancia que el cuerpo docente elabore una definición de prosumición situada, de modo tal, que se puedan reconocer qué elementos conceptuales que lo componen están potenciados y cuáles debilitados en el contexto departamental.

6.2.4 Prosumidores: el trabajo y diálogo con otro

El análisis de datos deja concluir que existe la necesidad de establecer espacios para la creación de oportunidades, de la colaboración con otros colegas privilegiando el intercambio, para que se potencien y adquieran habilidades técnicas, pero sobre todo para que se modifiquen concepciones sobre las prácticas docentes arraigadas en perspectivas alejadas de la realidad y protegidas por una falsa epistemología disciplinar que garantiza la no contaminación del saber.

La valoración positiva, que realiza el profesorado, de la interacción cooperativa en el trabajo de clase y extra clase para las actividades de los alumnos, deja vislumbrar que los requerimientos básicos para crear líneas de acciones prosumidoras para las materias del departamento están presentes. La combinación entre contenidos de las asignaturas con las TIC necesita de una atmósfera que privilegie el diálogo en espacios y tiempos flexibles.

Las características de la población escolar y su estrecha relación con las TIC constituyen el escenario donde se corporiza la sociedad de la información y el conocimiento, y es a la vez, la base fundamental para la creación de un escenario prosumidor, sobre todo cuando la preferencia por el trabajo grupal es de preponderancia al momento de poner en juego los dispositivos didácticos y pedagógicos.

Las primeras experiencias de parejas pedagógicas habilitan el diálogo entre diversas visiones del quehacer docente y enriquecen las propuestas de aula, fortaleciendo el trabajo con otros en un plano de igualdad que posibilita el debate y la diversidad de miradas frente a contenidos que necesitan ser analizados desde múltiples ángulos.

De la experiencia de intercambio pueden surgir propuestas transversales que apunten a la prosumición mediada por el trabajo colaborativo, habilitando la posibilidad cierta de repensar la organización de las planificaciones de clases y en consecuencia los materiales, desde las nociones elementales del aprendizaje ubicuo y aula aumentada.

El diálogo con otros toma entidad real cuando los profesores compartan sus trabajos para sentirse valorizados y motivados, a la vez que experimentan las resignificaciones que se deben realizar frente a todo acto educativo.

Lo que manifiestan los estudiantes y lo que enuncian los profesores en las entrevistas sobre la clase, reviste importantes divergencias, las cuales deben ser insumo necesario del trabajo y diálogo, sin que ello implique un juzgamiento sesgado y persecutorio, sino poner a funcionar la escucha, reflexión y resignificación de lo que dos de los principales actores escolares tienen para decir. Se trata de vivenciar la evaluación 360°, asumiendo la visión de los otros como enriquecedora de la propia práctica educativa.

6.2.5 El plan de acción: prosumidores

La conclusión permite retomar desde la realidad institucional el análisis presentado en el marco teórico sobre el uso de TIC. El departamento se encuentra, como indica Sandholtz y Reilly (2004) en una etapa de apropiación, donde la inclusión de la tecnología como herramienta busca objetivos educativos, pero se deberán planificar y diseñar intervenciones para llegar a lo que los autores denominan como invención, esto es, a partir de que las tecnologías se utilicen como herramientas flexibles se configurarán escenarios para nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje que promueven procesos activos, interactivos y creativos.

El desarrollo del plan de acción no está libre del reciclaje de resistencias, tensiones y tintes propios derivados de los usos dispares de las TIC o el cuestionamiento de profesores que convierten su labor en compartimientos individuales. Pero es preeminente generar esta movilización, ya que la propuesta de intervención está centrada y orientada a las prácticas educativas, a los procesos de aprendizajes y busca que los docentes se apropien de la prosumición como forma de construir contenidos y conocimiento por medio de las TIC, dejando en claro que el centro no son las TIC, sino

una nueva forma de apropiación, creación y recreación escenarios donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La capacitación en servicio permite, también, crear espacios de trabajos y reflexión, donde se produzcan encuentros entre los profesores que apliquen las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje y quienes aún se encuentran en una etapa de uso operativo.

Reforzando lo que se delineó en el marco teórico, el profesorado del departamento de ciencias sociales y humanísticas está habitado, por lo que Sancho Gil (1998) denominó como tecnófobos y tecnófilos, con una marcada preeminencia hacia la primera categorización. En el medio de éstos, se ubican la mayoría de los docentes, que se ven desafiados por la incorporación de las TIC como herramientas didácticas y pedagógicas.

Dar a conocer herramientas TIC, que actúen de disparadoras para la elaboración de estrategias de enseñanza y elaboración de actividades concretas, puede actuar de puente motivador para insertarse en una creación prosumidora que facilite y delimite los preceptos básicos de la innovación y calidad educativa, desde propuestas que permitan trabajar en la diversidad y con una mirada inclusiva.

La intervención pensada en el espacio de capacitación debe invitar a que los profesores, desde sus distintas improntas didácticas y pedagógicas, trabajen de manera activa con los recursos, las herramientas digitales del aula virtual y el equipamiento general, para que su utilización genere interpelaciones sobre rol de los profesores como meros transmisores del conocimiento, reconfigurando y reorientando las prácticas hacia nuevas formas de enseñar, aprender y organizar las clases. Estas dotaciones llaman a pensar desde la experiencia, el concepto de aula aumentada y trabajo colaborativo, los cuales deben ser canalizados desde un análisis grupal que los ayude a pensarse con otros, como tarea colectiva no individualizada, pero sí con sus propias características particulares.

Como ya se mencionó anteriormente, la escuela secundaria forma parte del Proyecto 13 que fue puesto en funcionamiento en 1970 por resolución del Ministerio de Educación de la Nación, y al cual se acogió el instituto a partir de 1978. Su integración al proyecto le permite tener profesores de tiempo completo en el establecimiento

favoreciendo la implementación de distintos programas de actividades programáticas y extra programáticas; contando también, con espacios para un continuo y sistemático perfeccionamiento, lo que permitiría elaborar un plan de acción para transitar el camino y sortear las tensiones que implica el pasaje de un departamento de ciencias sociales y humanísticas usuario de la web a otro prosumidor, sin la necesidad de disponer del tiempo extra del profesorado.

La infraestructura existente, la disponibilidad de herramientas web y la permanente invitación que realiza el equipo directivo a su aplicación, convocan a los docentes a su utilización. Aunque esta situación implica recepcionar mayores demandas de equipamiento o mayor infraestructura para el trabajo dentro de la escuela, como así también, pensar nuevas estrategias que permitan apropiarse desde la educación de otras tecnologías de uso social que se encuentran presentes en el aula, como son los dispositivos móviles.

Sería bueno que los alumnos contaran con su computadora personal en el aula. Me permitiría planificar clases en las que accedieran a sitios web para poder hacer trabajos prácticos. Búsquedas interactivas, foros y wikis, videos y Power Point. (Entrevista-Profesor A)

Contar con mayor acceso a la sala de informática o de pizarra digital para que los chicos puedan interactuar, en la misma escuela. (Entrevista-Profesor G)

El aula virtual cubre con mayor cuantía tareas extra aula, posibilita poner en marcha trabajos orientados a la innovación educativa y permite adentrar al mundo prosumidor a aquellos docentes que aún tienen cierta resistencia por desconocimiento a su utilización, pero no menos cierto es que se pueden pensar estrategias para su uso desde los dispositivos móviles.

Las condiciones iniciales para su aplicación están dadas, pero la prosumición extendida demandará también, un acompañamiento con la apertura de nuevas herramientas que permitan su aplicación en el horario escolar propiamente dicho.

Los ejes estructurantes con que se analizaron los datos, con el contexto macro y micro de la institución, la utilización de las TIC en la web 2.0 en clave prosumidoras y las prácticas educativas de los actores escolares, deben convertirse en conocimiento y

acción para dotar de sentido al primer ciclo de la intervención, que por intermedio de la reflexión en cada etapa, se retroalimente, como así también, dé nacimiento, a nuevos ciclos que enriquezcan las prácticas educativas del centro.

Utilizar las herramientas TIC en sentido educativo de forma individual y producir con colegas de forma colaborativa contenidos transversales del departamento en la web 2.0 son acciones que conllevan a la reflexión sobre una prosumición que tenga como norte las prácticas educativas que se realizan con los alumnos.

Desde la perspectiva hasta aquí presentada, se impulsan los objetivos del plan de acción en la búsqueda de la aplicación y desarrollo de habilidades retroalimentadas permanentemente con la reflexión, elementos cruciales para poner en circulación a la prosumición.

La diversidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje demanda un plan de acción que cuente con una pericia que pueda ser lo suficientemente plural para tener en cuenta todas las prácticas docentes, haciendo parte e interpelando al profesorado desde distintos planos y proponiendo un trabajo introspectivo sobre sus prácticas individuales y colectivas.

Es necesario que el plan pueda mantenerse equidistante de las tres categorías con que se analizaron las estrategias de enseñanza y aprendizaje para no ser rotulado e invalidado por su filiación. No se trata de proponer una intervención inmaculada, puesto que reconoce el debate que puede abrir. En definitiva, se trata de abordar nuevas formas de producir, consumir y distribuir conocimiento. De alguna manera establecer las condiciones necesarias y claves para la prosumición implica inmiscuirse en una “mutación simbólica y cultural que involucra las bases sobre las que se construye la institución escolar” (Dussel, I. y Quevedo L., 2010, p. 11).

Los elementos diagnósticos presentados permiten trazar los puntos fundamentales de la intervención, apuntando primordialmente a la prosumición como eje transversal relevante, que redunde en una mayor calidad educativa, que incluya a los alumnos como sujetos de derecho educativo y que consolide su quehacer autónomo dentro de la pluralidad y en la diversidad. En definitiva, “implica entonces ir hacia una organización pedagógica que estructure un diálogo más fluido, más abierto, más desafiante con los saberes que se producen y circulan en la sociedad.” (M EGC, 2017).

Capítulo 7: Objetivos de la Propuesta de Aplicación Profesional

7.1 Introducción

La utilización de herramientas TIC en la web 2.0, en su calidad de herramientas educativas, facilita la construcción de conocimientos otorgándole al proceso de enseñanza y aprendizaje una fisonomía creativa. Permite buscar, investigar e indagar en el universo colectivo de los alumnos a modo de erigirse como un mediador; tratando de encontrar las formas de hacer prosumidor tanto el contenido como el conocimiento que se desea construir.

Desde esta perspectiva, las prácticas educativas prosumidoras, presentan toda su potencialidad y capacidad de servir como estrategia para la circulación de información y la inducción de cambios cualitativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de ciencias sociales y humanísticas.

La planificación de la propuesta de aplicación ronda en torno a estimular a los profesores en el trabajo colaborativo, con la finalidad de crear conocimiento significativo y resolver problemas, proveyéndoles de la capacidad técnica e instrucción propias del aprendizaje ubicuo, junto con la oportunidad de desarrollar destrezas básicas en torno a las TIC y la web 2.0.

La posibilidad de recrear espacios de intercambio de materiales y actividades de estudio *online* permitirá al docente conformar un abanico más amplio de seguimiento del aprendizaje, como así también, ser facilitador de oportunidades educativas alternativas que incluya a las diversas singularidades presentes en el aula.

Lo sustancial y significativo será integrar curricularmente la prosumición, con una adecuada articulación pedagógica, siendo un elemento central en la motivación de los grupos el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo.

Las TIC atraviesan cotidianamente la escuela y el aula; resignificando la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje y los vínculos alumnos-docente y alumnos-alumnos, por lo tanto, desarrollar trabajo en torno a ellas conforma una ayuda en la dotación de habilidades sociales de uso cotidiano, sobretodo en una sociedad dónde la cultura participativa es fundamental.

Los contenidos prosumidores son herramientas didácticas que alientan a un proceso de síntesis conceptual, como así también, a la construcción de un proceso de abstracción y relación entre lo teórico y lo empírico promoviendo la formación de sujetos críticos, participativos y generadores de conocimiento.

7.2 Fundamentación

El instituto Santa Ana y San Joaquín ha realizado inversiones y esfuerzos significativos para dotar de infraestructura de TIC al establecimiento, lo que redundo en iniciales beneficios para las prácticas educativas.

Para transformar esos beneficios iniciales en progresos sustanciales, es necesario el aumento de oportunidades de aprendizaje para el colectivo docente del departamento, fomentando espacios de capacitación inspirados en conocimientos y herramientas de uso educativo y creativo de las TIC a través del aula virtual y en la web 2.0.

Las habilidades y destrezas con los que se pueda dotar al profesorado impactarían en el desarrollo de preceptos relacionados a la calidad de la enseñanza, generando actos educativos que tengan como horizonte la inclusión en la diversidad, que se manifiesta en el alumnado del nivel secundario.

Además, para lograr transformaciones en la calidad educativa será necesario realizar variaciones conceptuales y culturales sobre las experiencias de aprendizaje, que permitan seguir abogando por cambios significativos que inviten al abandono de la zona de confort didáctica y pedagógica, bloqueando las resistencias emanadas de la reproducción en las que se está acostumbrado a pensar la clase.

Partiendo de la ponderación contextualizadas de las actuales prácticas de enseñanza y aprendizaje en torno a las tecnologías, es necesario guiar y diseñar el marco para la adopción del trabajo colaborativo prosumidor, teniendo en cuenta que su sola aparición conceptual no es sinónimo de adopción en la práctica.

Entonces, no se trata solamente de la introducción de una herramienta o un dispositivo en las prácticas educativas, sino con la circunspección necesaria, construir las claves para la incorporación de la prosumición como alternativa transformadora de la realidad próxima.

7.3 Objetivos de la propuesta

- Utilizar herramientas TIC orientadas a la construcción colectiva del conocimiento.
- Construir una definición situada de prosumidores en la Web 2.0
- Producir de forma colaborativa una secuencia didáctica prosumidora.
- Reflexionar colectivamente sobre los desafíos que proponen los alumnos entorno a las prácticas educativas.

7.4 Fundamentación de los objetivos de la propuesta

Llevar a cabo acciones operativas para la incorporación de las TIC prosumidoras constituye el eje central del primer objetivo. Se busca recrear escenarios de aprendizajes que puedan poner en acto las potencialidades de diferentes herramientas TIC para una construcción del conocimiento en las asignaturas del departamento.

El punto de partida está en el uso operacional y colectivo de las TIC, para que los docentes como uno de los actores principales, puedan relacionarlo con los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollan en las asignaturas de ciencias sociales y humanísticas.

La aparición en la institución de las tecnologías educativas relacionadas a la web 2.0 no puede quedar librada a un uso contingente, por lo que resulta sustancial profundizar la sinergia entre contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y TIC.

El primer objetivo recorre los tres encuentro presenciales y las actividades en el aula virtual que median entre cada uno de ellos. Su desarrollo promueve una participación activa del profesorado en las actividades programadas, generando desde las distintas propuestas de intervención, la posibilidad de adoptar los propios ritmos y recorridos de aprendizaje, invitando al abandono de actitudes pasivas y a la valoración del hacer con otros.

El objetivo uno aborda las destrezas del profesorado en torno al uso de TIC, con el fin de monitorear las necesidades específicas para dar el paso de usuarios a prosumidores, comenzando a llenar la brecha, entre una y otras categorizaciones.

El segundo objetivo propone un recorrido que visualiza a cada uno de los conceptos que componen la prosumición, integrándolos de forma flexible al contexto social e institucional, para elaborar una revisión crítica y reflexiva de lo que los profesores del área vienen realizando junto con el alumnado dentro de las aulas.

Por otra parte, busca poner en el centro las necesidades de aprendizajes latentes, su ligazón con las TIC de la web 2.0 y en los lineamientos generales de las asignaturas del total del profesorado de departamento, para que del diálogo entre ambas se edifique una prosumición que pueda combinar desde la práctica, la adquisición de habilidades y su capacitación para aplicarlas.

Se trata pues, de desarrollar las referencias elementales de una prosumición situada desde donde construir una variedad de estrategias que incluyan la diversidad de miradas, para darle entidad real a los conceptos de gestión de clase y trabajo colaborativo de los actores áulicos e institucionales.

El segundo objetivo pretende aunar las actividades de la intervención con iniciativas de reflexión y posterior acción orientando al reconocimiento de los lineamientos transversales de la prosumición, integrando esfuerzos y aprendizaje en la diversidad, de manera que los conceptos puedan vivenciarse en las actividades que se realizan en el aula.

La premisa central del tercer objetivo es que el profesorado se apropie de las relaciones entre teorías del aprendizaje y prácticas docentes que necesita la prosumición, para promover la reflexión crítica sobre las estrategias didácticas y pedagógicas favoreciendo un proceso de acción-reflexión-acción.

La concreción del tercer objetivo, como todos los demás, se vehiculiza por el uso de herramientas digitales prosumidoras. Mediante el trabajo colaborativo con los pares, se busca transponer mediante la práctica los ejes primordiales del aprendizaje significativo y por andamiaje, como así también, resignificar el aprendizaje cooperativo.

En su desarrollo se intenta recrear situaciones de aulas generales e híbridas por intermedio de experiencias reales, que permitan rastrear desde la puesta común, cuánto y de qué manera se traducen en los quehaceres áulicos.

Los propósitos están centrados en reforzar el uso de recursos educativos desde una perspectiva que atañe a las teorías del aprendizaje presentadas, estimular las destrezas del profesorado, en diálogo continuado entre lo que se viene haciendo y los nuevos desafíos prosumidores.

El tercer objetivo busca auspiciar la participación colectiva, que contemple la mirada de los otros, en los diseños y actividades que los docentes ensayan en sus clases. Desarrollar experiencias de creación grupal que den cuenta de recursos y contenidos desde los conceptos de aula aumentada y aprendizaje ubicuo en la sociedad de la información y el conocimiento.

La particularidad del objetivo es centrarse en un tema que pueda ser abordado desde las distintas dimensiones que aportan las asignaturas del departamento y de conocer las herramientas TIC desde sus prácticas educativas concretas convirtiéndose en prosumidores en educación, identificando las preguntas iniciales, las caracterizaciones de las actividades y la conclusión de secuencias didácticas o planes de clase en este sentido.

El diálogo que habilita la intervención entre docentes menos y más habituados al uso de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, provocará en los primeros, consultas en un marco de confianza para animarse a conocer, indagar y luego, experimentar con los alumnos a partir de las adaptaciones que reclamen los contenidos propios de sus asignaturas. En los segundos, la reflexión compartida, junto a la resignificación de lo que se viene trabajando con estas herramientas, invita a pensar y repensar lo que se hace con ellas, motivando el descubrimiento de nuevas posibilidades a las ya existentes, guiadas desde preguntas y curiosidades iniciales de los menos expertos. Para ambos, es la recreación práctica del andamiaje como metodología de aprendizaje y la búsqueda sustantiva de la innovación educativa.

El cuarto objetivo propone revisar las prácticas docentes desarrolladas hasta el momento, escuchando los puntos de vista de los alumnos, que son sobre quien impacta de lleno lo que se viene haciendo y lo que se busca modificar.

Desde las voces de los alumnos, como actores escolares centrales, se puede rastrear cuáles son los reconocimientos y en qué sentido reclaman innovación y participación. Se trata de poner en diálogo las concepciones sobre el aprendizaje y la

enseñanza de profesores y alumnos, a la vez que reclama de los primeros un proceso crítico y reflexivo de sus orientaciones didácticas y pedagógicas.

El ejercicio de escucha del otro requiere la atención precisa sobre los intereses que circulan en el escenario educativo de forma tal, que el ser prosumidor sea abordado de manera integral y no solo por la mera novedad que puede aportar una herramienta o recurso.

El cuarto objetivo propone un diálogo introspectivo en el colectivo docente como proceso de donde extraer los incentivos y las necesidades específicas que traen los alumnos. Es una invitación a la reflexión sobre voces que no se limitan a las barreras y relaciones de poder presentes en el aula. Escucha-reflexión-acción como estrategia para la mejora de las oportunidades educativas intentando aislar cualquier estigmatización que anule los planteos presentes entre el alumnado y experimentado algunos de los preceptos fundamentales de la evaluación 360°

Asimismo, es necesario contraponer e identificar cuáles son las responsabilidades compartidas que provocan concordancia y discordancia entre ambos colectivos, para luego interpretar y conocer como la prosumisión puede articular entre ambos una posición que redunde en mayor calidad educativa.

Los cuatro objetivos se presentan de forma contextualizada siguiendo los lineamientos que se desarrollaron en el marco teórico y en el análisis de datos, a la vez que se sustentan como parte de un todo, recorriendo las aristas de intersección que se presentan en el modelo TPAK. El objetivo uno con el dos y cuatro se posicionan en las intersecciones que producen el conocimiento tecnológico-pedagógico. El conocimiento tecnológico del contenido agrupa los objetivo uno y tres. El marco general contextual está dado por el objetivo dos y cuatro. Luego, junto al objetivo tres, se ubican en la intersección que produce el conocimiento pedagógico del contenido. Para su mejor apreciación ver la adaptación del modelo TPAK para la prosumición en la Figura 2.

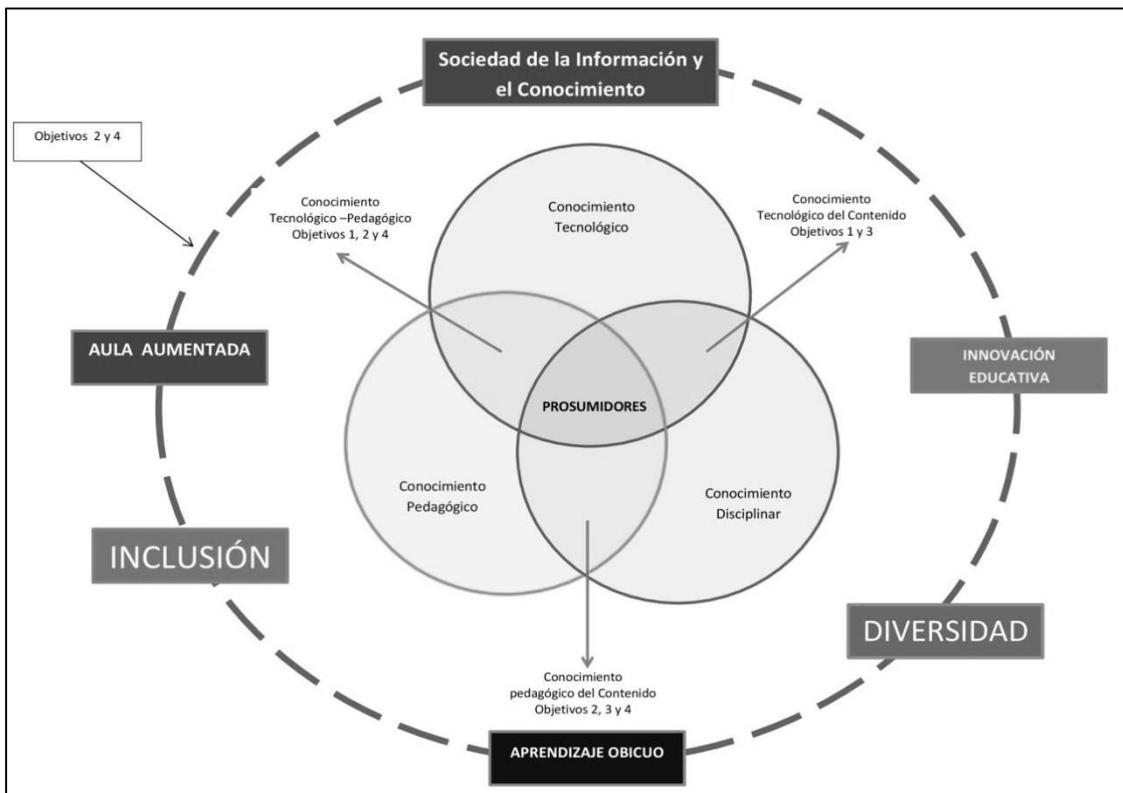


Figura 2

Los objetivos y fundamentación están enmarcados en una investigación que busca la acción. Cada uno de ellos expresa de forma explícita e implícita la confección de un entramado que conjuga ambas dimensiones, desde la apertura del debate y los consensos pasando por las operaciones y construcciones individuales y colectivas. En definitiva, de una reflexión que reconfigura el proceso de forma continua.

Capítulo 8: Aspectos específicos de la propuesta

8.1 Acciones propuestas

Se toma la prosumición como objetivo transversal que se irá retroalimentando con herramientas propias de la web 2.0 y mediante prácticas de trabajos cooperativos y colaborativos, entre los docentes del área de ciencias sociales y humanísticas, para la mejora de las estrategias didácticas y pedagógicas, permitiendo de esta manera, vivenciar lo aprehendido entre pares que trabajan en un mismo contexto.

La propuesta de intervención tiene como ejes estructurantes la realización de tres encuentros presenciales, organizados con una secuencia de treinta días de intermediación entre uno y otro. Los objetivos son hacerlos coincidir con el proceso de formación continua y en servicio que propone para el profesorado el proyecto 13, pero articulados entre sí con actividades donde los profesores utilicen los recursos y herramientas del aula virtual.

En cada uno de los espacios diseñados se busca potenciar y observar los avances, posibles reajustes o reenfoques a realizar en el proyecto de aplicación, a partir de registrar las percepciones y opiniones de índole objetiva y subjetiva de los participantes de cada una de las instancias.

8.1.1 Primer encuentro presencial: tecnológico-pedagógico

El primer encuentro busca recrear un espacio de reflexión introspectiva sobre las características generales de los procesos de enseñanza aprendizaje en torno a las TIC que se dan dentro del departamento, presentando herramientas que pueden ser adaptadas en su uso al contenido disciplinar. También busca conocer y registrar las visiones y demandas que provocan el uso de las TIC como herramientas mediadoras para la construcción del conocimiento.

Se promueve con posterioridad al encuentro, el uso de las herramientas disponibles en el aula virtual, con la creación de una wiki para que el profesorado experimente desde la práctica sus potencialidades.

8.1.1.1 Apertura del primer encuentro

Previo a realizarse la entrevista grupal los profesores anotaron de forma individual palabras sueltas en las que asocian el uso de las TIC con la educación. Recopilando la totalidad, se confeccionó una nube de palabras con una aplicación para este fin, la cual se exhibirá por intermedio de un cañón proyector. Se los invitará a observarla y reflexionar. Se presentará la siguiente guía de preguntas como disparadora de la actividad: ¿Cuál es el tamaño de sus palabras en la nube? ¿Qué reflexión general pueden realizar de las cuatro palabras que más presencia tienen? ¿Existe alguna relación entre las palabras que aparecen con el uso de las TIC que realizan en el aula? ¿Faltaría alguna otra palabra por agregar?

Concluido la puesta común inicial, se los consultará sobre la utilidad que la nube tiene como recurso para las actividades de enseñanza y aprendizaje. Luego se realizará una explicación práctica de su confección y se les habilitará en el repositorio del aula virtual, un tutorial elaborado por la especialización docente de nivel superior en educación y TIC dictada por el Ministerio de Educación de la Nación.

8.1.1.2 Desarrollo del primer encuentro

Se proyectará un fragmento del video realizado por el MOOC de Educ.ar (2015), donde, en una entrevista, Daniel Feldman indica que las TIC son un instrumento técnico que amplía posibilidades y relacionan el mundo con la escuela. Sostiene que en un mundo cada vez más escolarizado la escuela, respetando su configuración tradicional y movilizadora principalmente por los cambios que se dan en las relaciones sociales, modificó su sistema de control, por lo tanto, lo que se flexibiliza es el sistema de control más que su tiempo y espacio. Plantea que hoy en la escuela secundaria la triada compuesta por currículum, año escolar y horario permanece inalterable, lo que dificulta una circulación de conocimiento diferente entre los alumnos y los profesores. Reconoce en las TIC sus potencialidades como recurso para trabajar en la diversidad, atendiendo las particularidades de los alumnos y sobre todo, a partir de la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria, lo que convoca a mirar a la inclusión con calidad de enseñanza y en sentido de equidad educativa, como un desafío de todo el sistema educativo.

Finalizada la proyección se habilitará un espacio para conocer las opiniones que surgen de lo visto. Se guiará la puesta en común preguntando si desde sus prácticas educativas ¿Son las TIC instrumentos de expansión de oportunidades? ¿Cómo y en qué? ¿Cómo vivencian en la institución lo que Feldman denomina como flexibilidad de los sistemas de control? ¿Qué experiencias áulicas pueden comentar desde la idea diversidad escolar?

En la apertura del segundo trayecto se les repartirá papel y birome, para que emprendan la siguiente consigna: con la mirada atenta en las características y actitudes de cada uno de los personajes, colocar por lo menos dos adjetivos sobre sus comportamientos durante la escena.

Se proyectará un fragmento de la película “Bug’s Life” de Lasseter y Stanton (1998) en el recorte presentado, los personajes animados son un grupo de hormigas en el momento de la recolección de alimentos. Uno de ellos llamado Flik manipula una cosechadora que inventó para acopiar con mayor celeridad comida para el invierno. Su uso genera algunos incidentes por la ausencia de organización coordinada con otros. Rápidamente la nueva herramienta es cuestionada junto con el invento de un largavistas, hecho de una gota de agua y recubierto por una hoja verde, que le serviría a la reina para supervisar el trabajo de cosecha. Desde distintas perspectiva y tonalidades, todas sus nuevas tecnologías son criticadas por la princesa Atta y los veteranos Espina y Cornelius, quienes aducen que no se cumple con las funciones de cosecha, exhortándolo al abandono de los inventos e indicándoles la necesaria vuelta a los métodos tradicionales con los que se había cosechado siempre. La escena se completa con la curiosidad y buena recepción que la pequeña hormiga Dot tiene sobre el largavistas.

8.1.1.3 Cierre del primer encuentro

Finalizada la proyección se les pedirá que, en voz alta, respondan las siguientes preguntas: si reemplazáramos la máquina cosechadora por el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje: ¿Con cuál o cuáles de las hormigas se identificarían? y ¿Por qué?, ¿Qué relación podríamos establecer con el video de Daniel Feldman respecto a la actitud frente a la aparición de las TIC en la escuela?

Para que no se pierda el centro de las preguntas se las proyectará con el cañón durante la puesta en común y junto a ellas imágenes con los nombres de cada uno de los personajes.

Como cierre del encuentro se los invitará a ver lo que cada profesor anotó sobre las actitudes de cada personaje, para que entre todos, repensemos nuestro rol y actitudes frente a las TIC en educación.

8.1.1.4 Trabajo en el aula virtual: Posterior al primer encuentro.

Se los invitará a ingresar a la sección wikis del aula virtual en el espacio de capacitación del nivel medio. La página contendrá en su encabezado la Nube de palabras realizada en la entrevista grupal. Se les pedirá a los profesores elegir una palabra para definirla y resignificarla utilizando los conceptos trabajados en el primer encuentro. Se busca obtener un registro escrito individual que pueda dar cuenta del uso educacional de las TIC en el instituto como así también denotar la fuerza de los textos colaborativos y las herramientas TIC orientadas a la construcción colectiva del conocimiento.

8.1.1.5 Recursos para el primer encuentro

- Espacio de capacitación continua en servicio del proyecto 13. Una hora reloj
- Salón de usos múltiples.
- PC con conexión a internet.
- Pen drive con los videos y documentos con las consignas a realizar.
- Cañón proyector.
- Taco de hojas y 10 biromes.
- Grabadora de voz
- Aula virtual, espacio de capacitación nivel medio, sección wikis
- Agente de la intervención y un asistente.

8.1.2 Segundo encuentro presencial: Pedagógico-disciplinar

Este encuentro tiene como prioridad presentar la prosumición como forma de enriquecimiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de ciencias sociales y humanísticas a partir de la construcción colectiva de una definición situada de prosumidores en la Web 2.0

Se presentan actividades centradas en una relación dialógica con las teorías del aprendizaje y el trabajo colaborativo como estrategia para contribuir a la reflexión crítica de las prácticas educativas del departamento.

8.1.2.1 Apertura del segundo encuentro

Con posterioridad a la entrevista grupal, los profesores divididos en tres grupos trabajaron con el recurso mural padlet. Luego de la lectura de los conceptos de andamiaje, aprendizaje significativo y trabajo colaborativo se les pidió que realizaran una síntesis de los aspectos que consideraban más relevantes y los compartieran en el mural abierto para este fin. La imagen total pertenece al recurso utilizado, la foto de fondo es del momento de entrevista grupal, como así también, las síntesis que pueden observarse en la figura 3

The image shows a Padlet board with the title "De usuarios a Prosumidores" and the subtitle "entre todos repensamos nuestra prácticas". The board contains four sticky notes:

- al_scalola 1m**: Que bueno!
- Anónimo 1m**: **El aprendizaje significativo**
Un aprendizaje es significativo cuando se "puede relacionar de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe". Pero además es necesario que el alumno se implique afectivamente y disponga de los requisitos cognitivos necesarios.
- Luciano Slaibe 1m**: **El trabajo colaborativo**
Trabajo colaborativo es un modelo pedagógico centrado en la interacción y construcción colaborativa del conocimiento. Se basa en un soporte tecnológico de la web 2.0 como conocimiento pedagógico trabajando con el otro, compartiendo la autoridad de formas diversas.
- Anónimo 1m**: **Función de la educación y de la escuela**
Para Bruner, la escuela debería ser un espacio para el descubrimiento a través de la inteligencia. El objetivo para la labor educativa es que el individuo desarrolle los procesos cognitivos, que sea capaz de trascender, innovar y crear una cultura personal. Además postula el tipo de aprendizaje por descubrimiento, que consiste en presentar situaciones para que ellos sean llevados a descubrir el principio subyacente.
- guadamoran1 1m**: **Andamiaje**
Es sostener el progreso de los chicos y paulatinamente ir retirándonos para que tome protagonismo el alumno.
- María Gabriela Gallo 1m**: Yo trabaje con Guada y Ana

The background of the Padlet board is a black and white photograph of three women sitting at a table during a group interview.

Figura 3

El recurso será utilizado para la presentación del encuentro puesto que la imagen acompañará todo el trayecto de actividades del encuentro presencial.

8.1.2.2 Desarrollo del segundo encuentro

El desarrollo parte de la proyección del capítulo 2 de la docuficción las TIC en el aula realizada por Untref Media (2012) aquí se abordan los aspectos centrales de la inclusión de los motores de búsqueda en los trabajos con alumnos del nivel secundario. Ampliando el espectro de la inclusión de TIC en el aula y la inquietud de transformar la información en conocimiento, Vera Rexach introduce el concepto de prosumidores en educación. Desde su perspectiva plantea, un necesario cambio en el profesorado, ya que internet reclama que se abandone la pasividad del consumo para asumir un nuevo rol de usuario, pero no como productor de dispositivos, sino que con las herramientas disponibles en internet producir procesos que complementan los saberes docentes disciplinares y pedagógicos con las habilidades que los alumnos poseen para el uso de internet, generando, de esa manera, la transformación de información en conocimiento, con el reemplazo de consumo por elección. Por último, el capítulo introduce las definiciones del Glenn Postolski sobre la web 2.0 quien asevera que su desarrollo permitió nuevas formas de apropiación y uso mediante la posibilidad de crear y hacer circular los contenidos propios.

Luego de su proyección se les pedirá a los profesores construir entre todos una definición de prosumidores en educación mediante el uso de la web 2.0 en el contexto micro y macro de la institución. Una vez elaborada la definición conceptual será anotada en un pizarrón junto con todos los aportes que se realicen los profesores para su elaboración definitiva.

En la segunda parte del desarrollo del encuentro se dividirá al grupo de profesores en tres, agrupándolos de la siguiente manera: Grupo 1 Profesores de Historia, Geografía y Cs. Jurídicas Grupo 2: profesores de Sociología y Antropología Grupo 3: profesores de Psicología y Filosofía. A todos los grupos se les asignará el tema terrorismo de estado en la argentina, para que elaboren una secuencia didáctica de tres clases de 40 minutos cada una. El contenido deberá ser desarrollado teniendo en cuenta el uso de las TIC, las teorías de aprendizaje y la definición de prosumidores.

La secuencia didáctica deberá contener propósitos, objetivos, actividades, evaluación y recursos TIC a utilizar, también deberá contener una explicación de cómo se realizará cada clase.

8.1.2.3 Cierre del segundo encuentro

Los grupos presentarán los avances realizados para el cierre del encuentro. En el momento de la puesta común se verán los puntos de confluencia de cada uno de los grupos y las asignaturas, con el fin de trazar las líneas iniciales para continuar el trabajo con los recursos del aula virtual.

8.1.2.4 Trabajo en el aula virtual: Posterior al segundo encuentro

El trabajo iniciado en el cierre del segundo encuentro presencial se continuará en espacios del aula virtual. Se habilitará un foro para el intercambio de ideas sobre el armado de las secuencias didácticas. Este instrumento permite hacer flexibles los tiempos y horarios de participación, como así también el espacio de encuentro.

Se busca que los docentes acuerden una o algunas dimensiones para componer la secuencia sobre el terrorismo de estado en Argentina, y luego desarrollar los propósitos y objetivos transversales para cada una de las asignaturas.

Los grupos deberán presentar en una wiki su propuesta de clase terminada, la cual deberá ser presentada en el tercer encuentro. Dentro del foro se adjuntará el link para que los docentes puedan realizar la lectura de prosumidores en acción disponible en Educar.com.ar donde Maguregui, C. (2007) caracteriza el componente prosumidor de algunos recursos y herramientas TIC, resaltando el rol que toman los alumnos y profesores a través de su rol participativo. También se adjunta el texto de Hofer y Harris (2011) donde se presentan, de forma esquemática, cuarenta y cuatro tipos de actividades de aprendizaje para ciencias sociales, con la sugerencia de herramientas y recursos TIC para abordarlas.

8.1.1.5 Recursos para el segundo encuentro

-Espacio de capacitación continua en servicio del proyecto 13. Una hora reloj.

-Salón de usos múltiples.

- PC con conexión a internet.
- Pen drive con los videos y documentos con las consignas a realizar.
- Cañón proyector.
- Pizarrón, borrador y marcadores.
- Grabadora de voz.
- Aula virtual, espacio de capacitación nivel medio, sección foros.
- Agente de la intervención y un asistente.

8.1.3 Tercer encuentro presencial: tecnológico -disciplinar

En el tercer y último encuentro se busca promover la discusión y el intercambio entre pares para la realización en conjunto de una propuesta de prosumición.

La discusión y el intercambio deben plasmarse a partir de compartir experiencias en el uso de herramientas TIC, y a través de ellas, detectar sus posibilidades para trabajar como prosumidores en educación. Es sustancial que los profesores puedan desentrañar la relación de transformación que media en el diálogo entre contenido disciplinar y uso de tecnologías prosumidoras para poder plasmar procesos de enseñanzas y aprendizajes que se potencien por intermedio de esta relación.

Como cierre del tercer encuentro y del ciclo presencial, se busca reflexionar colectivamente sobre los desafíos que proponen los alumnos entorno a las prácticas educativas, la utilización de TIC que se realiza y el aporte que realiza la prosumición en este sentido.

8.1.3.1 Apertura del tercer encuentro presencial

Se inicia el encuentro con la presentación final de los propósitos y objetivos transversales que comenzaron a elaborarse en el cierre del segundo encuentro. Cada grupo presentará la dimensión a trabajar del terrorismo de estado en Argentina, los recursos TIC y las actividades a utilizar.

Para cada presentación se habilitará un espacio de preguntas. Finalizadas las presentaciones se les pedirá a los profesores que expongan, en una puesta en común, las ventajas y desventajas de la experiencia de trabajar cooperativa y colaborativamente con pares.

8.1.3.2 Desarrollo del tercer encuentro presencial

Reunidos con una de las profesoras referentes del departamento de informática se pasará revista por distintos recursos y herramientas TIC presentados en el texto Hofer y Harris sobre tipos de actividades de aprendizaje en ciencias sociales, principalmente aquellos que facilitan la prosumición. Algunos de ellos serán Movie Marker, Cmap Tools, Time Rime, como así también una explicación general para crear wikis dentro del aula virtual. Se dispondrán tutoriales de los recursos y herramientas digitales prosumidoras que estarán en el repositorio del espacio de capacitación del nivel secundario del aula virtual, para su uso y consulta.

En ronda, los profesores relatarán si encontraron alguna herramienta o recurso prosumidor para agregar a la secuencia didáctica. Cómo los insertarían y cuáles serían los cambios cualitativos que piensan pueden registrarse. Luego se les presentará una breve explicación sobre los conceptos con los que está relacionada la prosumición a través de un organizador gráfico múltiple núcleo. El cual se presenta en la figura 4

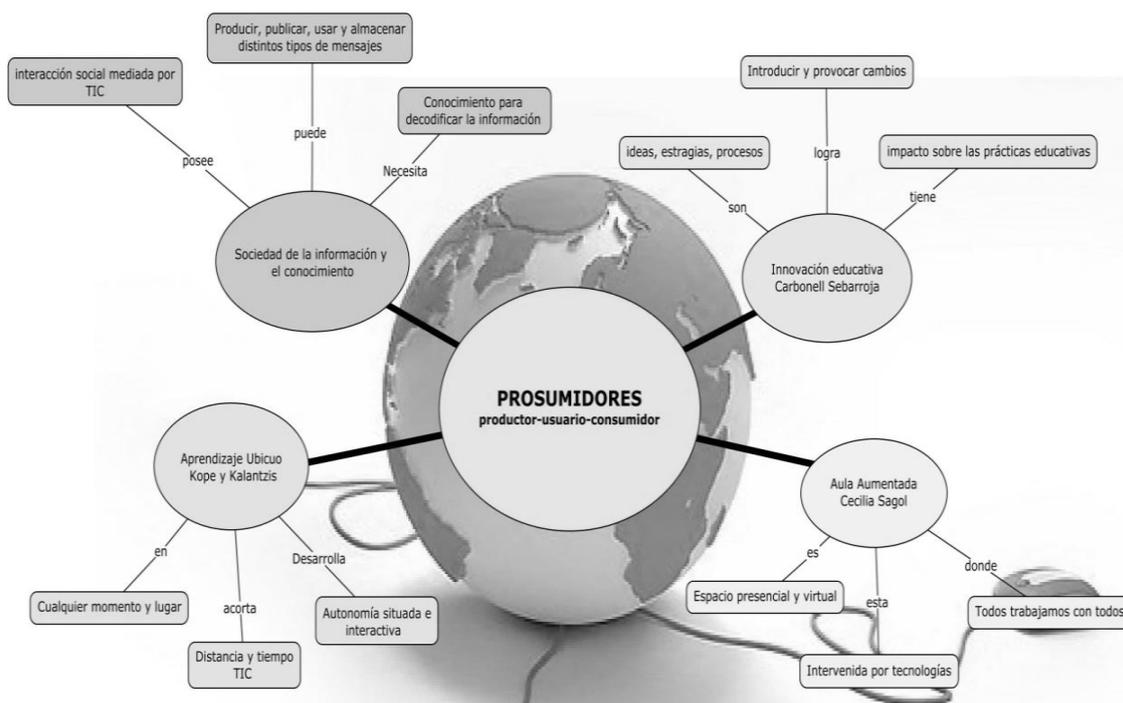


Figura 4

El segundo y último tramo del desarrollo consiste en recuperar frases que los alumnos dijeron en las entrevistas, cuando se los consultó sobre ¿qué debería tener una buena clase? Los extractos seleccionados permanecen en el anonimato y tienen previa autorización de los protagonistas para ser compartidos con el profesorado.

El formato de presentación es un podcast y los tramos seleccionados de las entrevistas son parte del capítulo de análisis de datos en lo referente al uso del aula virtual y lo que los alumnos vivencian en las clases.

Los tramos esenciales que recorre el podcast están organizados alrededor de las prácticas que se dan en el aula virtual y las opiniones sobre lo que consideran como una buena clase. Los alumnos realizan una valoración sustantiva del uso de la imagen y los videos, su participación activa como protagonistas de la construcción del conocimiento y el rol que actualmente le dan en clase y el que les gustaría tener.

La selección realizada tiene el propósito de actuar como disparadora de una reflexión sobre las prácticas educativas. Los aportes que las voces de los alumnos pueden dar invitan al diálogo, de las distintas miradas, sobre lo que ocurre en las aulas de la institución, visualizando el recorrido hasta aquí realizado y reflexionando para poner en acción los nuevos desafíos que ellos reclaman.

8.1.3.3 Cierre del tercer encuentro presencial

Se les pedirá a los profesores que realicen una síntesis personal de lo vivenciado en los encuentros, que contenga valoraciones positivas y negativas del trabajo presencial y virtual, los foros, videos, wikis, bibliografía y herramientas TIC utilizadas. También que comenten que cuestiones reforzarían o les interesaría profundizar en futuros encuentros.

8.1.3.4 Recursos para el tercer encuentro

-Espacio de capacitación continua en servicio del proyecto 13. Una hora reloj.

-Salón de usos múltiples.

-Salón de informática

-PC con conexión a internet.

- Pen drive con los videos y documentos con las consignas a realizar.
- Cañón proyector.
- Grabadora de voz.
- Agente de la intervención, asistente y un profesor de informática.

8.2 Instrumentos de evaluación

La evaluación está presente en toda la investigación-acción, manifestándose tangible e intangible en cada momento de reflexión y autorreflexión de los protagonistas. En cada una de las cuatro fases se presenta como elemento informativo que genera retroalimentación para la acción. En el final del ciclo toma un rol preponderante, puesto que allí, analiza la incidencia que generó sobre el problema, lo redimensiona o descubre nuevas temáticas para trabajar, dando paso al inicio de un nuevo ciclo. De esta manera la evaluación del proyecto de intervención toma una impronta comprensiva y holística que recorre todo el ciclo, a la vez que presenta nuevos desafíos o problemas.

La evaluación atraviesa transversalmente al proyecto de intervención y a la propuesta de trabajo por intermedio de lo que La Torre (2005) denomina como teorización, esto es una interpretación que nace de la propia práctica por intermedio de una reflexión sistémica y crítica, donde la intervención acción construye los parámetros para guiar la práctica.

Desde esta perspectiva el primer análisis evaluativo fue develado en la identificación de la evidencia empírica que la problemática produjo y en el análisis de datos a la luz del marco teórico seleccionado. Es decir, reflexionar evaluando y pensando una propuesta para los profesores del departamento de ciencias sociales y humanísticas.

Proponiendo acciones desarrolladas en encuentros presenciales e intermediados por trabajos colaborativos en el aula virtual, que permita aplicar técnicas de evaluaciones no formales y semiformales desde donde desplegar una serie de instrumentos evaluativos para fomentar el fortalecimiento y diálogo de cada una de las fases.

Analizando la evaluación de programas, Tejedor (2000), sostiene que la evaluación formativa permite una retroalimentación que posibilita incorporar cambios cualitativos, ya que mediante la interacción de la evaluación y acción educativa puede orientarse y optimizar los logros.

Los objetivos generales de la evaluación adoptan un perfil formativo corroborando si los resultados de la propuesta son significativos. Con este fin, se evalúa desde la observación participante y las notas de campo, con la confección de registros anecdóticos que tengan en cuenta los acontecimientos relevantes y las observaciones que de ellas se derivan.

Si bien las notas de campo resultan sustantivas para la evaluación final, el anecdótico puede estructurar aquellos acontecimientos que necesitan particular atención. Para su mejor visualización se presenta la figura 5

Fecha:		Hora:	
Espacio de trabajo:			
Etapa de la propuesta de trabajo:			
Grupal/individual :		Profesor/a:	
Anécdota:		Observaciones:	

Figura 5

El análisis de las producciones de una secuencia didáctica elaborada por los profesores en los encuentros presenciales y el trabajo en el aula virtual permite aplicar una lista de cotejo al trabajo grupal. Examinando los propósitos y objetivos, la apropiación de las herramientas prosumidoras, la correspondencia entre teorías de aprendizaje y herramientas TIC, la creación de actividades que favorezcan la valoración de la diversidad y colaborativas. Como se grafica en la figura 6

Fecha:		Hora:	
Espacio de trabajo: Aula Virtual			
Propuesta de trabajo: Confección de secuencia didáctica			
Recurso: Wiki			
Grupo número:			
Utiliza:		Si	No
-Propósitos que tienen en cuenta la innovación educativa			
-Objetivos que trabajan sobre el aprendizaje ubicuo y el aula aumentada			
-Herramientas prosumidoras			
-Actividades que favorecen la diversidad e inclusión			
-Relación entre teorías de aprendizaje y herramientas TIC			
-Actividades colaborativas			

Figura 6

La selección de videos y puesta en discusión consignadas, como así también las presentaciones producidas en grupos, compartidas y resignificadas colectivamente, generan una evaluación en torno al aprendizaje por andamiaje y el uso o consumición de los propios recursos. Estos dispositivos pueden ser evaluados desde una lista de cotejo que tenga en cuenta las actitudes individuales. Como muestra la figura 7

Fecha:		Hora de inicio		Hora de finalización						
Espacio de trabajo: Encuentro presencial N°										
Propuesta de trabajo: Resistencia al cambio/Debate										
Recurso: Proyección de video										
Grupo número:										
	Valora positivamente las herramientas presentadas		Se interesa por el trabajo con pares		Participa activamente del debate	Colabora activamente en el trabajo grupal		Muestra señales de resistencias		
Profesor/a	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
A										
B										
C										
D										
F										
G										
H										

Figura 7

La utilización de la nube de palabras, el mural padlet, la wiki y el foro son recursos y producciones que permiten conformar un portafolio para evaluar de forma individual y grupal la apropiación de los conceptos de trabajo colaborativo y elaboraciones colectivas. Estas actividades secuenciadas permiten verificar el trayecto desde el momento cero al fin de ciclo.

Para cada uno de los encuentros el instrumento de evaluación que se pondrá en juego es la observación libre y planificada para analizar las intersecciones de lo disciplinar, lo pedagógico y lo tecnológico propias del modelo TPACK proponiendo desde lo global revisar los modelos teóricos y articulándolos con prácticas educativas innovadoras propias de los prosumidores en educación.

Se desarrollará una evaluación que por intermedio de la recolección de información permita, en caso de ser necesario, implementar las medidas que redireccionen hacia el logro de objetivos planificados.

Cada una de las técnicas e instrumentos evaluativos permitirán la conformación de un reporte final que puede ser analizado y retroalimentado por todos los participantes de la intervención. El reporte tendrá carácter de conclusión preliminar y será la base para una resignificación que realicen los participantes de la intervención. Analizando lo ocurrido en la propuesta, permitiendo de esta manera, darle una impronta polisémica que dirija el inicio de un nuevo ciclo.

8.3 Cronograma de actividades

Actividades	Mes	Año: xxxx															
		Primero				Segundo				Tercero				Cuarto			
		1 S	2 S	3 S	4 S	1 S	2 S	3 S	4 S	1 S	2 S	3 S	4 S	1 S	2 S	3 S	4 S
Entrevistas a profesores	X																
Entrevista a directivo y miembro del EOE		X															
Entrevista a alumnos/as			X														
Entrevista y actividad grupal con profesores			X														
Análisis y tabulaciones de las entrevistas			X	X	X												
Preparación encuentro presencial					X				X					X			
Encuentro presencial						X				X					X		
Trabajo aula virtual de profesores							X	X	X		X	X	X				
Análisis de actividades grupales				X	X			X	X		X	X			X	X	
Análisis y tabulación de encuentros							X	X			X	X			X	X	

Fuente: Adaptación de SAM, Seminario final de licenciatura en educación, Módulo 4-Plan de acción.

Capítulo 9: Bibliografía

9.1 Libros

Álvarez Gayou Jurgenson, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*, México: Paidós

Anijovich R., Malbergier M., Sigal C. (2004). *Una introducción a la enseñanza en la diversidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A

Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digital*, Buenos Aires: Paidós

Batista, M. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Calixto Gómez C. (2014) *Escuela del Siglo XX basada en la web 2.0*, Albacete: Marpadal Interactive Media, S.L.

Camilloni, A. (1997). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En Aisenberg B. y Alderoqui S. (Eds.) *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones*, (pp. 25-41) Buenos Aires: Paidós

Carbonell Sebarroja J. (2002) El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León P. (Ed.) *La innovación educativa*. (pp. 11-27), Madrid: Ediciones Akal S. A

Coll, C. (2010). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Coll C. (Coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, (pp. 113-126) Barcelona: Editorial Graó, de IRF, SL

Consejo Federal de Educación (2009). Lineamientos políticos y Estratégicos de la educación secundaria, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Delgado Gadea K. (2007). *Educación Participativa. El método de trabajo en grupo*, Bogotá: Editorial Aula Abierta Magisterio

Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*, (5ª ed.) Madrid: Morata S.L.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Ferrés J. (1994). *Video y educación*, Barcelona: Paidós

Finocchio S. (1997) ¿Qué nos aporta la Didáctica de las Ciencias Sociales? En Laies, G. (Comp.) *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. (pp.75-83). Buenos Aires: A-Zeta

Flink, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata S.L.

Galli G. (2015). Hacer de la escuela un lugar para el encuentro, hacer de la escuela un lugar para todos y todas, (pp. 25-33). En: Brener G., Galli G., Greco B., Kaplan C., Bracchi C., Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: Editorial Mc Graw Hill.

Iturralde M. (2017). Los mapas conceptuales en la escuela secundaria: reflexiones y experiencias. En Avalos M. (Comp.) *Como integrar las TIC en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Editorial SB.

Jiménez León, I. (2010). *La visión de la escuela inclusiva en la sociedad*, Jaén: Íttakus

Latorre, A., (2005) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.), Barcelona: Editorial Graó.

Ley N° 26.206 (2006), Ley nacional de educación. Ley 26.206, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Meza, J (2012). *Modelo pedagógico para proyectos de formación virtual*. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2014). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la ciudad de buenos aires*. Ciclo

básico: 2014 - 2020 / adaptado por Gabriela Azar (1a ed.) Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato: arte, artes visuales. Música. Teatro*, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato: ciencias sociales y humanidades*, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato: economía y administración*, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017). *La escuela que queremos, profundización de la NES*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2011). *Lineamientos pedagógicos. Plan Integral de Educación Digital*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012) *Metas de aprendizaje Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (pp. 41-54)

Montero, I., Huertas, J. (2006). Motivación en el aula. En Huertas J. *Motivación. Querer aprender*, (291-315), Buenos Aires: Aique

Murueta, M. (2010). *Alternativas para la calidad educativa*. México DF: Editorial Amapsi

Peña, P. (2012) Posibilidades de las nubes de palabras (Word clouds) para la elaboración de actividades de contenido cultural en el aula de AICLE. En Breeze, R., Jiménez Berrio, F., Llamas Saiz C., Martínez Pasamar, C., Taberno Sala, C. (Eds.) *Propuesta docentes en AICLE*, (pp. 249-264), Pamplona: Universidad de Navarra

Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán J. (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-99). Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Pico, M. y Rodríguez C. (2011) *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*, Buenos Aires: Educ.ar S.E.

Rivas A. (2017) Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Documento básico, Buenos Aires: Fundación Santillana

Sancho Gil, J. (1998). *Para una tecnología Educativa*. Madrid: Horsori

Segal, A. (2012). Nuevas tecnologías y enseñanza de las ciencias sociales a partir de algunas ideas. En Goldin D., Kriascutzky M., Perelman, F. (Eds.) *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. (pp. 255-272). Barcelona: Editorial Océano

Sotolongo Codina P. y Delgado Díaz, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Taylor S. y Bogdan R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós

Tejedor, S. (2016). El alumno. En Pérez Tornero J. y Tejedor S. (Eds.) *Ideas para aprender a aprender, manual de innovación educativa y tecnológica* (76-79). Barcelona: Ediciones UOC- S.L.

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janes S.A

Veleda C., Rivas a. y Mezzadra F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, Buenos Aires: CIPPECUNICEF-Embajada de Finlandia

9.2 Artículos

Andreu Sánchez, C. y Martín Pascual, M. (2014). La educación audiovisual y la creación de prosumidores mediáticos. Estudio de caso. [*Versión electrónica*] *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (7), (131-147). Castellón: Asociación para el Desarrollo de la Comunicación adComunica, Universidad Complutense de Madrid y Universitat Jaume I

Borges Frías J. (2009) Presupuestos pedagógicos para el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la universalización de la educación superior cubana, [*Versión electrónica*], *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. XIV, Núm. 2, (38-50)

Callejo, J. (2002) Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación, [*Versión electrónica*] *Revista Española de Salud Pública* 76,(5), (409-422).

Colmenares Escalona, A. (2012) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), (102-115)

Cope, B. y Kalantzis M. (2009). Aprendizaje ubicuo. En *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*, Champaign: University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana.

Cusel, P., Pechin P., Alzamora S. (2007) *Contexto escolar y prácticas docentes*, ponencia no publicada, Instituto Superior de Bellas Artes de Gral. Pico, La Pampa

Díaz Barriga Areco, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Fueyo Fernández (2011). Investigación-acción aplicada a la etapa de Educación Primaria [*Versión electrónica*], *Publicaciones Didácticas*, (10), 154-159

García Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. [Versión electrónica] *Investigación Educativa*, Vol. 10 (Número Especial 2008), (1-15) Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

García del Junco, J., Brás dos Santos J. (2008). Satisfacción profesional y compromiso organizativo: un meta-análisis [Versión electrónica] *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 17, (3), (61-78)

García Galera, M., Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios, [Versión electrónica] *Comunicar*, Vol. 21(43), (10-13)

González Guerrero, K., Rincón Caballero, D.,(2013) El docente prosumidor y el uso crítico de la web 2.0 en la educación superior, *Sophia*, Vol. 9 (13), (79-94)

Gros Salvat, B. (2007). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades, [Versión electrónica] *Aula de Innovación Educativa*, 162, (44- 50)

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural [versión electrónica] *Revista Educere*, Vol. 13 (44), (235-241)

Jiménez Galán, Y., González Ramírez, M., Hernández Jaime, J. (2010) Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje) [Versión electrónica] *Innovación Educativa*, vol. 10, núm. 53, (43-53)

Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6,(2), Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.

Koehler, M. y Mishra P. (2006), Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge [Versión electrónica] *Teachers College Record*, 108(6), (1017-1054)

Lasseter y Stanton (1998) *Bug`s Life* [Cinta cinematográfica], Estados Unidos

Litwin E. (2005, Febrero). *De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza*. Presentado en conferencia inaugural del Segundo

Congreso Iberoamericano de EducaRed: Educación y Nuevas Tecnologías. Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Magadán, C. (2012), *Clase 4: El desafío de integrar actividades, proyectos y tareas con TIC*”, *Enseñar y aprender con TIC*, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Mejía Pérez (2012) De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias [Versión electrónica] *Revista Educare*, Vol. 16, núm. 1, (27-46)

Olivera Santa Catalina, M. (2016). Herramientas de aprendizaje colaborativo con TIC: creación de muros virtuales en Padlet. *Publicaciones Didácticas*. (68). Recuperado de https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_068_mar.pdf

Pere Blanco, F. (2011). Paradigma Pedagógico Ignaciano e investigación-acción: una propuesta eclesial para el desarrollo de habilidades competenciales. *Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas* (14), 149-162

Pérez Salazar, G (2011) La Web 2.0 y la sociedad de la información. [Versión electrónica] *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. LVI, (212), (57-68)

Prensky, M. (2001a). Digital Natives, digital immigrants. [Versión electrónica] *On the Horizon*, 9 (5), (1-6)

Rocha, D. (2013). Prosumidores tecnológicos, educación y cultura 2.0, *Revista Arte y Diseño*, Vol. 11 (2), (67-71)

Rogovsky, C. (2013): *¿Cómo pensar la clase con TIC en la escuela secundaria?: Cómo pensarnos como docentes y cómo pensar el proceso de trabajo con los alumnos*. Presentado en: II Jornadas del proyecto Las TIC en tutorías y orientación: La integración de las TIC en las escuelas: modelos 1 a 1, Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Provincia de Buenos Aires, Argentina

SAM, Nuevas Tecnologías en Entornos de Aprendizaje, Módulo 1-Lectura 1, Dellavedova V.

SAM, Psicología del aprendizaje y creación de nuevos escenarios Educativos, Modulo 1-Lectura 2, Gómez S.

SAM, Las ciencias de la educación en las prácticas educativas, Módulo 2-
Lectura 5, Gómez S.

SAM, Seminario final de licenciatura en educación, Módulo 4-Plan de acción.

Sánchez, J. (2003) Integración curricular de TICs conceptos y modelos, *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), (51-61)

Sánchez Carrero, J. y Contreras Pulido, P. (2012) De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. [Versión electrónica] *Icono14*, 10, (3), (62-84)

Sandholtz, J. y Reilly B. (2004), Teachers, not Technicians: Rethinking Technical Expectations for Teachers, [Versión electrónica], *Teachers College Record*, 106 (3), (487-512)

Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas, [Versión electrónica], *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, (2), (319-339)

Terigi F. (2010, Febrero). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Presentado en Jornada de apertura del ciclo lectivo 2010. Santa Rosa, La Pampa, Argentina

Toro Gómez, J. (2010). Las TIC y los nuevos modelos educativos. [Versión electrónica], *Revista Clave XXI. Reflexiones y experiencias en Educación*. Número 1. (2-9)

Venet, M. y Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10(17), (7-15).

Zañartu Correa L. (2003) Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red [Versión electrónica], *Contexto Educativo* N° 28, año V, Recuperado en:http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articulos-346050_recurso_5.pdf

9.3 Páginas Web

Artero Balaguer N. (2011, 30 de enero) *educaweb*, Recuperado el (21/10/2017) de <http://www.educaweb.com/noticia/2011/01/31/interaccion-como-eje-aprendizaje-redes-sociales-4570/>

Lasseter y Stanton (1998) Bug`s Life [Archivo de video], Recuperado: <https://www.ok.ru/video/42566421012?fromTime=258>

Maguregui, C. (2007). *Colección educ.ar/CD 26.Coleccion.educ.ar*. Recuperado de: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD26/datos/prosumidores.html>

MOOC de Educ.ar (2015). Educar en la escuela: Debates acerca de las tecnologías en la enseñanza hoy. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/rX4-RifVQHI>

Sagol, C. (2013). Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos. *Educar.com.ar*. Recuperado el (01/10/2017) de <https://www.educ.ar/recursos/116227/aulas-aumentadas-lo-mejor-de-los-dos-mundos>

Untref Media (2012). Las TIC en el aula, Capítulo 2, [Archivo de video], Recuperado de: <https://youtu.be/tr8fKAOtTPM>

ANEXO E – FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR Y DIFUNDIR TESIS DE POSGRADO O GRADO A LA UNIVERIDAD SIGLO 21

Por la presente, autorizo a la Universidad Siglo21 a difundir en su página web o bien a través de su campus virtual mi trabajo de Tesis según los datos que detallo a continuación, a los fines que la misma pueda ser leída por los visitantes de dicha página web y/o el cuerpo docente y/o alumnos de la Institución:

Autor-tesista <i>(apellido/s y nombre/s completos)</i>	Díaz Gabriel Ricardo
DNI <i>(del autor-tesista)</i>	23.073.677
Título y subtítulo <i>(completos de la Tesis)</i>	De usuarios a Prosumidores. Investigación-acción en Ciencias Sociales y Humanísticas de la escuela secundaria.
Correo electrónico <i>(del autor-tesista)</i>	Profgabrieldiaz@gmail.com
Unidad Académica <i>(donde se presentó la obra)</i>	Universidad Siglo 21

Otorgo expreso consentimiento para que la copia electrónica de mi Tesis sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21 según el siguiente detalle:

Texto completo de la Tesis <i>(Marcar SI/NO)^[1]</i>	SI
Publicación parcial <i>(Informar que capítulos se publicarán)</i>	SI

Otorgo expreso consentimiento para que la versión electrónica de este libro sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21.

Lugar y fecha: _____

Firma autor-tesista

Aclaración autor-tesista

Esta Secretaría/Departamento de Grado/Posgrado de la Unidad Académica:

_____ certifica que la tesis adjunta es la aprobada y registrada en esta dependencia.

Firma Autoridad

Aclaración Autoridad

Sello de la Secretaría/Departamento de Posgrado

[1] Advertencia: Se informa al autor/tesista que es conveniente publicar en la Biblioteca Digital las obras intelectuales editadas e inscriptas en el INPI para asegurar la plena protección de sus derechos intelectuales (Ley 11.723) y propiedad industrial (Ley 22.362 y Dec. 6673/63). Se recomienda la NO publicación de aquellas tesis que desarrollan un invento patentable, modelo de utilidad y diseño industrial que no ha sido registrado en el INPI, a los fines de preservar la novedad de la creación.