

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el desarrollo de una educación inclusiva de calidad

Débora Brocca

Iván Mauri

Victor H. Sajoz Juric

DÉBORA BROCCA: *Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación con orientación en Tecnología Educativa, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Instituto de Formación docente Virtual Educa. Organización de Estados Iberoamericanos. Centro de altos estudios universitarios. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Tesista de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la UNC.*

Ha realizado diferentes cursos de posgrado referidos a Educación y Tecnología Educativa. Actualmente, se desempeña como asesora pedagógica del Departamento Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias de la Administración (FCA) del Instituto Universitario Aeronáutico (IUA).

También es Coordinadora del área de Gestión y Capacitación en el Programa de Educación a Distancia (PROED) de la UNC. Es docente capacitadora de diversos cursos relacionados con Tecnología Educativa y Educación a Distancia para docentes de niveles universitarios, secundarios y de educación especial. Fue Coordinadora de la Modalidad de Educación Especial para el Programa Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Posee publicaciones en temas relacionados a la educación a distancia, la comunicación educativa en entornos virtuales y la incorporación de las tecnologías en la enseñanza, entre otros.

IVÁN CHRISTIAN MAURI: *Profesor en Ciencias de la Educación. Actualmente cursa la Maestría Psicología Cognitiva y aprendizaje, FLACSO. Fue docente en diversas materias en Institutos de Formación Docente. Capacita en ofertas educativas para docentes de nivel universitario, medio y Educación Especial. Participó de diversos eventos educativos a nivel nacional.*

VÍCTOR HUGO SAJOZA JURIC: *Profesor de Lengua y Literatura Francesas de Enseñanza Superior. Traductor Público de Francés. Universidad Nacional de Córdoba. Escuela Superior de Lenguas. Magíster en Educación a Distancia. Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile. Docente y Coordinador Académico de la Maestría en Procesos Educativos Mediadados por Tecnologías (Centro de Estudios Avanzados - UNC). Profesor Titular Regular. Cátedra: Traducción Jurídica y Lengua Francesa II – Facultad de Lenguas UNC. Docente en la Licenciatura en Tecnología Educativa – UTN FRCórdoba. Docente Investigador: Categoría III. Director del proyecto de investigación Diseño de una didáctica de la enseñanza no presencial de la traducción. Expositor en diferentes eventos nacionales e internacionales.*

Resumen

El uso de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el ámbito educativo genera un impacto, ansiedad y gran atención por parte de los distintos actores (docentes, alumnos, directivos, padres, etc.). A todas luces, implica un desafío pedagógico. Tanto viejos como nuevos interrogantes se ponen en el tapete: ¿Afecta el aprendizaje de los alumnos? ¿Contribuye a la enseñanza? ¿De qué manera? ¿Modifica el contenido? Son solo algunas de las múltiples preguntas que pueden llegar a surgir.

Enmarcar las estrategias y propuestas didácticas para la incorporación de TIC en el trabajo del aula dentro del concepto de educación inclusiva supone repensar la práctica docente a fin de que sea innovadora.

Partimos de la base según la cual la introducción de las TICs al ámbito áulico cobra sentido en tanto propicia la innovación y mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese caso... ¿Cuáles deberían ser las cuestiones a tener en cuenta para que su incorporación sea exitosa? ¿Por dónde empezar? ¿Cuál será el nudo de la cuestión?

En el siguiente trabajo intentaremos dar respuesta a estas y otras cuestiones; en tanto, se indagará sobre la relación entre TICs, ambientes de aprendizajes significativos y secuencias didácticas como marco teórico-metodológico a fin de pensar la incorporación de las netbooks (del programa Conectar-Igualdad) en la escuela.

PALABRAS CLAVE: TIC, inclusión, desafío pedagógico.

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) impactan fuerte y progresivamente en las prácticas de enseñanza, ya que abarcan más que los procesos de transmisión y apropiación de conocimiento. Por ello, es necesario que los docentes conozcan las posibilidades comunicativas y didácticas que presentan estos nuevos medios y entornos tecnológicos. Cabe, entonces, preguntarnos: ¿qué implica conocer las posibilidades comunicativas y didácticas de las TICs?; a grandes rasgos, podemos decir que implica que el docente no solo debe conocer y valorar estos nuevos instrumentos tecnológicos y las nuevas maneras de representar el conocimiento que ellas posibilitan, sino que, además, debe comprender que está frente a una nueva cultura del aprendizaje.

En este punto, rescatamos los aportes de Elena Barberá (2004), quien afirma que *“la necesidad de integración de nuevos elementos de tipo tecnológico no debe violentar al profesor actual ni forzarlo a convertirse en un experto profesor virtual; simplemente (...) debe hacerle tomar consciencia del papel que juega la tecnología sin despreciarla ni tampoco mitificarla, sino poniéndola en su lugar justo de ayuda a los procesos de enseñanza y aprendizaje en calidad del recurso educativo que es.”* (negritas nuestras).

La nueva cultura del aprendizaje a la que deben enfrentarse los docentes conlleva considerar que las actividades que los alumnos desarrollan en contextos mediados por tecnologías y, más precisamente, en entornos virtuales de aprendizaje incluyen dimensiones cognitivas, afectivas y de autorregulación. Y es justamente en esos escenarios donde el docente es caracterizado como un facilitador, orientador, moderador o tutor capaz de guiar y sostener la actividad constructiva de los alumnos. De esta manera el docente aparece como un acompañante cognitivo y afectivo, como un animador de la inteligencia de sus alumnos.

Por lo tanto, cuando hablamos de incorporación de medios tecnológicos a la práctica áulica, no podemos limitarnos a la herramienta en sí misma, sino que debemos tener en cuenta todas las decisiones que el docente toma, o sea, la selección del contenido, su planificación, las actividades, las características del alumno... porque, de lo contrario, podríamos incorporar al aula el mejor multimedia y aun así favorecer una forma de conocimiento que desarrolla en los alumnos un conocimiento ritualizado y exteriorizado.

La construcción de conocimiento

¿Cuáles son las metas, los objetivos de la educación? El objetivo es lograr que los alumnos no solo retengan, sino comprendan y usen activamente el conocimiento. Es decir, que los alumnos aprendan más y mejor, y aquí radica el eje vertebrador de una educación inclusiva, entendiéndola como la “*aspiración por un **mejor aprendizaje y rendimiento de todos los alumnos, pues una condición necesaria para prevenir la exclusión social en una sociedad que, precisamente, se define como del conocimiento y el aprendizaje es garantizar el máximo rendimiento a todos en las competencias necesarias para participar posteriormente con plenitud en la vida laboral y social***”. (Echeita, G; Rodríguez, V. 2007: 24).

Para lograr el desarrollo de una educación inclusiva, es necesario propiciar un tipo de aprendizaje particular: *el aprendizaje significativo*, que debe ir acompañado con una determinada situación de enseñanza. ¿Cómo se logra el desarrollo de este tipo de aprendizaje?

En primer lugar, recordemos que Ausubel distingue entre aprendizaje memorístico y significativo. Según este autor, el aprendizaje memorístico o por repetición es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir, carecen de todo significado para la persona que aprende. Es el tradicional aprendizaje por asociación: “*se da cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias*” (Pozo, J. 1989: 212).

En el caso del aprendizaje significativo en cambio, el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores; depende de la posibilidad de relacionar de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe (Pozo, J. 1989: 213).

Entonces, para cumplir con las metas de la enseñanza antes mencionadas (retención, comprensión y uso activo del conocimiento), es necesario diseñar ambientes de aprendizaje que demanden en los alumnos una actitud activa y crítica, donde:

...predomine el pensamiento y no solo la memoria... El fundamento racional que lo sustenta puede reducirse a un simple enunciado: el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Solo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo (Perkins, D. 1995: 20,21).

Diseñando ambientes de aprendizajes significativos con la ayuda de las nuevas tecnologías

Como vimos, el aprendizaje significativo surge como consecuencia del pensamiento y demanda un fuerte compromiso intelectual por parte del alumno para poder asociarlo de manera no arbitraria a sus esquemas previos.

Como docentes, el desafío consiste, entonces, en generar una situación didáctica donde los alumnos puedan poner en juego su pensamiento en situaciones desafiantes cognitivamente.

Se trata de planificar un espacio (en un sentido amplio) donde haya una diversidad de elementos, todos orientados a un mismo fin: actividades de comprensión; y, por lo tanto, aprendizajes significativos.

A estos espacios se los denomina Ambientes de Aprendizaje (Ferreiro, R 2008), lo que implica pensar la situación didáctica no en los términos clásicos de un aula con los alumnos sentados y el docente parado al frente, sino de una manera más amplia, asincrónica, donde el objetivo sea: generar una situación educativa que exceda los límites áulicos tradicionales (el aquí y el ahora) para favorecer más y mejores aprendizajes en los alumnos: autónomo e independiente.

Las TICS, y en particular las netbooks bajo el modelo 1 a 1, son herramientas con un gran potencial para el diseño de propuestas educativas que traspasen las fronteras del aula y que integren el contexto social de los alumnos; las actividades se inician en el espacio áulico, continúan con el trabajo en otros espacios dentro de la institución, prosiguen en el hogar del alumno, en su vida diaria y concluyen nuevamente en el aula donde se inició. Un ejemplo de ello sería el uso de espacios virtuales (foros, redes sociales) donde se pueda compartir saberes, sacarse dudas, realizar actividades conjuntas, etc. El uso de la tecnología supone posibilidades que sin ella sería imposible llevarlas a cabo.

De esta manera, los ambientes de aprendizaje propician el desarrollo de lo que D. Edwards y N. Mercer (1987) denominan contexto y continuidad. Al hablar de contexto, se hace referencia al establecimiento de contextos mentales compartidos que suelen desarrollar un vocabulario común en la clase (relacionado, en el ámbito de la educación superior, a la adquisición del lenguaje de la ciencia o disciplina), un vocabulario con el cual los alumnos aprenden términos de referencias que guían sus acciones presentes y futuras y les permiten llevar adelante, junto al docente, el discurso educacional. La continuidad implica ver la construcción de conocimiento en el aula como un proceso por el cual los temas han de surgir y con-

tinuar, tanto dentro del aula como en otros ámbitos; las explicaciones se realizan, aceptan y repasan; de esta manera, se consolida la comprensión.

Tanto el contexto como la continuidad están en la base de las interacciones áulicas, y se desarrollan a partir de un proceso de negociación de significados.

Ahora bien, ¿cómo aprovechar el potencial de las TICs? ¿De qué manera planificar un ambiente de aprendizaje significativo, donde predominen actividades de comprensión, mediante el uso de estos recursos? Podríamos comenzar con el modelo AEI.

El modelo AEI

La incorporación de las TICs no es una receta acabada ni hay una sola forma de hacerlo. Más aun, las formas de acceder y trabajar con los conocimientos son múltiples, siempre que no se pierda de vista el objetivo.

Ferreiro y De Napoli nos ofrecen una herramienta que puede ser utilizada a modo de guía: el modelo AEI (Ferreiro, R. y De Napoli, A. 2007. P. 339) que significa: A: de acceso; E: de Empleo, e I: de Integración. Es decir, pensar el uso de la tecnología en pasos o momentos: un primer paso (A) de Acceso a la tecnología, pero con ello no alcanza; debemos transitar por el segundo momento (E) de Empleo de la tecnología para, finalmente, llegar al tercer momento (I) de Integración de la tecnología. Es deseable ser capaces de llegar al tercer momento (I), ya que solamente integrando la tecnología en la vida áulica con un criterio pedagógico nos aseguraremos el éxito en su uso.

A fin de llevar a cabo este análisis, los autores proponen “la prueba AEI: una serie de preguntas guía que nos brindarán un criterio a la hora de seleccionar e integrar tecnologías” (Ferreiro, R. y De Napoli, A. 2007. P. 342.) Se trata de un cuestionario que nos pareció bastante claro y potente al momento de pensar un ambiente de aprendizaje.

La prueba AEI consiste en las siguientes preguntas: ¿Con qué tecnología se cuenta? ¿Cuál se podría emplear? ¿Cuál es la más apropiada, dado el currículo, el tipo de institución, tipo de alumnos, contenidos y objetivo de aprendizaje? ¿Se cuenta con la conectividad necesaria de voz y dato si la tecnología lo requiere? ¿Sabemos emplear la tecnología seleccionada? ¿Sabemos emplear los alumnos y los docentes implicados en la implementación del diseño y desarrollo de la lección la tecnología seleccionada? ¿Se percibe una atmósfera de aceptación al empleo de

las tecnologías en la institución o en el aula? ¿Se requiere de sensibilización e inducción previa a su correcto empleo? ¿Se percibe que la tecnología seleccionada es necesaria e imprescindible para lograr el objetivo de aprendizaje? ¿Sin el empleo de la tecnología(s) seleccionada(s) está “en juego” la calidad de la enseñanza? ¿Se cumple en el desarrollo de los contenidos con los principios y funciones didácticos?

De una forma bastante práctica, poseemos criterios potentes para guiarnos sobre la incorporación de las TICs en estos ambientes de aprendizaje de manera tal que se pueda amalgamar el contenido, las actividades y los recursos en función de un objetivo previamente establecido, y así lograr “un ambiente de aprendizaje tal que los recursos tecnológicos permitan optimizar, tanto el proceso como el resultado esperado” (Ferreiro, R. y De Napoli, A. 2007. P. 342).

Es probable que al principio la incorporación de las TICs genere cierto temor, pero luego, a medida que va pasando el tiempo y se va afianzando su uso, cada vez se va a hablar menos de la incorporación de las TICs hasta llegar a un punto donde se va a naturalizar su utilización. En este caso, el uso de las TICs va desde lo visible a lo invisible.

El rol docente en ambientes de aprendizajes significativos con TICs

Como se ha afirmado anteriormente, el éxito de los ambientes de aprendizaje significativos depende de la existencia de actividades de comprensión. El uso adecuado de la tecnología implica, en este sentido, un verdadero reto pedagógico: ¿Cómo utilizar las TICs para que faciliten, tanto la retención como la comprensión y el uso activo del conocimiento? Se comparte el criterio de Ferreiro (2001, 2002) quien sostiene que no alcanza con conocer cómo se utiliza, su código de comunicación y empleo, sino también que “tendrá éxito en la medida en que el docente esté convencido de cuan útil le resulta para el logro de los objetivos de aprendizaje de sus alumnos”.

Pero, además, San Martín Alonso sostiene que “es el método didáctico el que le da sentido pedagógico a tales recursos, puesto que los vincula con unos determinados propósitos educativos, un proceso y los contextualiza en el ámbito de la interacción”. Esto quiere decir que es el método o proceso metodológico lo que le otorga sentido a la incorporación de los recursos.

La práctica educativa se desarrolla, desde sus albores, tratando de generar ambientes de aprendizajes significativos, los cuales implican un conjunto de ele-

mentos que favorecen las condiciones para que los alumnos logren actividades de comprensión. Entendiendo la comprensión como “capacidad de pensar y desempeñarse flexiblemente con los conocimientos que cada uno dispone” (Stone Wiske et al., 2005, p.125). Para ello, en dichos ambientes, debería predominar el siguiente tipo de actividad: los denominados desempeños de comprensión, esto es, acciones donde los alumnos “piensen por sí mismos y lleguen a ser capaces de aplicar lo que saben apropiada y creativamente” (Stone Wiske et al., 2005, p.125).

Lograr desempeños de comprensión en los alumnos no es una tarea fácil. Sin embargo, el docente como par avanzado (en términos vigotskyanos) tiene mucho por hacer. La incorporación de las TICS supone nuevos desafíos, una oportunidad de mejorar las prácticas pedagógicas, de andamiar el proceso y de generar nuevos ambientes de aprendizajes a través de las conversaciones entre docentes y alumnos.

Se redefine la relación: los alumnos son poseedores de un saber (el técnico) y los docentes de otro saber (pedagógico). Las TICs permiten a los alumnos acceso a gran cantidad de información que, con otra herramienta, es casi imposible alcanzar. La gran pregunta es: ¿Qué hacer con esa información? ¿Cómo transformar información en conocimiento socialmente válido?

Se insiste en este punto: el conocimiento se construye a partir de la actividad constructiva del alumno y de la información que pudiera recolectar. La relación pedagógica se resignifica y, en particular, el rol docente. Ahora es el encargado de generar un ambiente de aprendizaje significativo con la ayuda de las nuevas tecnologías donde el alumno pueda pensar con esa información y transformarla en conocimiento socialmente válido mediante diversas actividades de comprensión. Es por eso que el docente siempre va a ser poseedor de un conocimiento válido, distinto del que tiene el alumno, lo cual le va a permitir seguir sosteniendo la asimetría y, por lo tanto, la autoridad. La relación siempre será asimétrica.

Muchas veces ocurre, sin embargo, que la resignificación del rol docente implica una situación de crisis y de angustia porque no se sabe cómo actuar ni qué hacer.

Para ello, deberíamos tener en cuenta los siguientes ítems (Stone Wiske, et al, 2006: 151).

- Animarse a actuar a pesar de no saber qué hacer es un signo de valentía y no de ignorancia.
- Exponer el trabajo que aún no está totalmente pulido es una manera de aprender con los otros mediante la construcción cooperativa del conocimiento.

- Cometer errores es señal de estar dispuesto a arriesgarse a aprender y a crecer, y no prueba de fracaso.
- Pedir ayuda cuando uno no sabe cómo hacer algo es una actitud positiva.
- También es aconsejable ser un aprendiz y poder modelar el aprendizaje junto con los alumnos.
- La experiencia directa con los sentimientos de angustia que despierta el aprendizaje a menudo hace que el docente sea más sensible y más efectivo para ayudar a sus alumnos.
- Se debe tener en cuenta que se trata de una situación común a la mayoría de los docentes que usan por primera vez las nuevas tecnologías, y que no debería ser un motivo para que nieguen su uso.

Dicho esto, surge la pregunta: ¿Cómo planificar estos nuevos ambientes de aprendizaje aprovechando el potencial de las nuevas tecnologías y la motivación de los alumnos? Una posible respuesta es: mediante las secuencias didácticas.

Los ambientes de aprendizajes significativos y las secuencias didácticas

Como primera medida, y sin ánimo de ingresar en la discusión epistemológica sobre el campo de la didáctica, diremos que la didáctica es la teoría sobre la enseñanza, la disciplina que se ocupa de estudiar la relación entre el saber, el docente y al alumno. ¿Cuándo estamos frente a una situación didáctica? Cuando existe una intencionalidad de transmisión de un conocimiento socialmente válido, que se lleva a cabo dentro de la siguiente tríada didáctica: enseñante, un enseñado y contenido.

La problemática fundamental de la didáctica es preguntarse por la relación entre el conocimiento (que se convierte en contenido), el enseñante (adulto que se transforma en docente) y el enseñado (niño o joven que se convierte en alumno). El objetivo fundamental de la didáctica es el análisis de esta tríada, cuyo objetivo es lograr el aprendizaje de un determinado contenido. La tríada, a su vez, se pone en juego en una práctica pedagógica concreta, esto es, de enseñanza-aprendizaje.

Las secuencias didácticas constituyen una poderosa herramienta de planificación de la práctica pedagógica. Entendemos por secuencia didáctica (SD), siguiendo los aportes de Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992), como: “la unidad mínima del proceso de enseñanza y aprendizaje que reúne todos los elementos definitorios de este proceso: unas intenciones educativas, finalidades u objetivos deli-

mitados; unos contenidos específicos que son objeto de enseñanza y aprendizaje; un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje; una puesta en marcha en un determinado orden con el propósito de asegurar el aprendizaje de esos contenidos ; y unos criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que permiten valorar el grado en que los alumnos y alumnas han aprendido los contenidos en cuestión y han alcanzado las finalidades pretendidas.”

El eje fundamental en las SD son las actividades, las cuales son pensadas de manera ordenada, estructuradas y articuladas siguiendo un progresivo nivel de complejidad a fin de alcanzar unos objetivos educativos. Cuando hablamos de actividades se puede pensar en una variada gama, a saber: trabajo en casos, simulaciones, juego de roles, indagación, análisis, ABP, exposición, diseño, etc.

Coincidimos con Zabala Vidiella (1995) en que la secuencia didáctica constituye una potente unidad de planificación para indagar, reflexionar y mejorar la práctica docente. Como metodología de planificación, la SD no tiene una extensión determinada; puede, por ejemplo, abarcar un tema o unidad de una materia, un tema trasversal a varias asignaturas y desarrollarse en un módulo de 45 minutos, encuentros de 2 o 3 horas, en varias clases o varios meses. Puede tratarse de la planificación de un solo docente o de varios profesores.

Entonces, la secuencia didáctica:

- Supone la planificación a corto plazo, pero enmarcada dentro del mediano y largo plazo.
- Posee orden (sucesión premeditada e interrelacionada entre actividades) y ritmo (desarrolladas en un período de tiempo dado).
- Está orientada al desarrollo de una unidad conceptual (posee una unidad de sentido en si misma, un comienzo y final, aunque interrelacionada con otras secuencias didácticas).
- Debe tener la posibilidad de ser planificada, desarrollada y evaluada.
- Tiene supuestos psicológicos, filosóficos y pedagógicos subyacentes (que es necesario objetivar, pues le dan sentido).
- Debe indagar sobre los conocimientos previos de los alumnos (alumnos situados en un determinado grupo-clase y en una determinada institución).
- Debe posibilitar el aprendizaje significativo de los alumnos.
- Debe posibilitar la metacognición (tanto en alumnos como en docentes).

Hemos dicho que el objetivo al cual apuntamos es la generación de ambientes

de aprendizajes significativos orientados a una educación inclusiva donde se garantice el acceso, empleo e integración de las TICs para mejorar y optimizar la comprensión de los alumnos mediante desempeños de aprendizaje adecuados y, así, mejorar no solo los procesos, sino también los resultados de una relación pedagógica. Ahora bien: ¿Qué herramientas posee el docente para planificar su clase y, luego, poder evaluarla? ¿Qué herramientas se podrían utilizar al respecto? Creemos tener una muy buena respuesta en las secuencias didácticas.

La realización de las secuencias didácticas es herramienta útil para el proceso de meta-análisis: el ejercicio de planificación, puesta en marcha y posterior evaluación constituye una manera de objetivar las propias prácticas, compararlas y (eventualmente) mejorarlas, proceso en el cual, a veces, se hace necesaria la ayuda de un profesional externo.

El rol del asesor en el diseño de secuencias didácticas

Pensar en la tarea de asesoramiento en el diseño, puesta en marcha, evaluación y mejora de secuencias didácticas implica pensar en una acción dilatada en el tiempo que conlleva momentos y acciones planificadas; no se confunde con una acción aislada y puntual.

Apunta a generar un espacio donde los docentes puedan compartir lo que hacen cotidianamente en su práctica educativa (la justifiquen, la expliquen, la argumenten), expongan sus inquietudes, los cambios que introducirían, sus ideas, sus dificultades y limitaciones. Es necesario tener presente que no se parte del “deber hacer” sino del “pueden hacer”. (Onrubia, J. 2007).

Conclusión

Como vimos, el impacto y presencia de las TICs en el ámbito educativo es innegable. Ahora bien, enmarcar su uso e incorporación dentro de una concepción macro de educación inclusiva implica, a todas luces, repensar la práctica docente a fin de lograr que sea innovadora.

Solo se puede pensar en una práctica innovadora cuando esta se orienta a buscar nuevas estrategias didácticas a fin de lograr que se aprenda más y mejor, es decir, se logre propiciar y desarrollar aprendizaje significativo.

Esto genera en los docentes no pocas ansiedades, ya que su rol tradicional y el de los alumnos se ve modificado por la presencia de estas nuevas herramientas culturales. Pensar en una primera instancia de trabajo con secuencias didácticas es una opción válida como herramientas que permiten un meta-análisis y que nos ayudan al desarrollo de ambientes de aprendizajes significativos.

Bibliografía

- BARBERÁ, E; BADIA, A (2004). *Educación con Aulas Virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. A. Machado Libros. Madrid.
- COLL, C; COLOMINA R; ONRUBIA, J y ROCHERA, M (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En *Revista Infancia y Aprendizaje*, 1992, 59-60.
- EDWARDS, D; MERCER, N (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Ed. Paidós.
- FERREIRO, R. y DE NAPOLI, A. (2008, Diciembre). Más allá del salón de clases: Los nuevos ambientes de aprendizajes. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 19 núm. 2 (2008) 333-346.
- MANSO, M.; PÉREZ, P.; LIBEDINSKY, M.; LIGHT, D.; GARZÓN, M. (2011). *Las TICs en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Paidós.
- NOVAK J. (1982). *Teoría y Práctica de la Educación*. Ed. Alianza.
- PERKINS, D. (1995). *La Escuela Inteligente: del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente*, Ed. Gedisa.
- POZO, J. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Edit. Morata
- STONE WISKE, M.; KRISTI, R.; BREIT, L. (2006). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Paidós.
- ONRUBIA, J. (2007). *El asesoramiento a la planificación y revisión de Secuencias Didácticas*. En: BONAL, J; SÁNCHEZ- CANO, M. (coord. Manual de asesoramiento psicopedagógico. Ediciones Graó. Barcelona. España.
- ZAVALA VIDIELLA, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Edit. Graó.