



# Enseñar a buscar información sobre problemas sociales: la perspectiva docente

<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.11873>

**Virginia Saez** 

Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina

## Resumen

Este artículo examina las condiciones y las estrategias pedagógicas que guían las actividades de búsqueda y selección de información en la enseñanza de temas socialmente significativos en las clases de Ciencias Sociales de la educación secundaria en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Entre 2022 y 2023, se llevó a cabo una recopilación de datos que incluyó el análisis de 98 encuestas y 65 entrevistas seleccionadas mediante muestreo teórico, realizadas en diversas instituciones educativas, tanto públicas como privadas, ubicadas en distintas zonas del AMBA. Desde la perspectiva de los docentes, se identificaron brechas cognitivas en las prácticas de búsqueda y selección de información, lo que demandó la implementación de estrategias didácticas diferenciadas. La investigación concluye que es necesario ampliar el tiempo destinado a la búsqueda y selección de información sobre temas de relevancia social y que las intervenciones docentes, reticentes y dialógicas, son fundamentales para la construcción del conocimiento social.

## Palabras clave

Escuela secundaria; enseñanza de las Ciencias Sociales; prácticas de enseñanza, problemas sociales; alfabetización informacional; alfabetización mediática

## Registro

Artículo de reflexión  
Recibido: 25/07/2024  
Aceptado: 18/11/2024  
Publicado: 28/12/2024

# Searching and selection of information on social issues from the perspective of teachers

## Abstract

This article analyzes the conditions and didactic interventions that guide searching and selecting information in teaching socially relevant issues in Social Sciences classes in secondary education within the Metropolitan Area of Buenos Aires (AMBA). Data collection took place during 2022 and 2023, involving analysis of 98 surveys and 65 interviews selected through theoretical sampling from various public and private secondary education institutions across different geographical locations within AMBA. From a teaching perspective, cognitive gaps were identified in searching and selecting information that required differentiated teaching devices. It is concluded that it is necessary to expand didactic time dedicated to searching and selecting information on socially relevant issues. The presence of hesitant and dialogical teaching interventions is essential for the construction of social knowledge.

## Keywords

High school; Social Science education; teaching practices; social problems; information literacy; media literacy.

## License



## Cómo citar este artículo

SAEZ, Virginia. Enseñar a buscar información sobre problemas sociales: la perspectiva docente. En: Entramado. Enero - junio, 2025. vol. 21, no. 1 e-11873 p. 1-18. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.11873>

## 1. Introducción

Los nuevos desarrollos de tecnología y comunicaciones digitales producidos por la revolución tecnológica de principios de siglo XXI se han incrementado drásticamente con la pandemia de COVID-19. Esto provocó cambios revolucionarios en la educación formal, lo que hace esencial para las sociedades actuales el compromiso con el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza.

La globalización de la información y la proliferación de medios digitales ha comportado aspectos positivos, pero también nos plantea retos como la desinformación, la infocracia ([Han, 2022](#)), los discursos del odio, entre otros. Distintos estudios ([Morduchowicz, 2021](#); [Saez, 2022](#) y [Saez y Percara, 2023](#)) examinan las nuevas formas de informarse en la digitalidad. Si bien identifican que los medios digitales habilitan a una mayor autonomía, hay un riesgo de fragmentación y endogamia; un mayor peligro de homogeneización. En términos de ciudadanía digital las redes amplían nuestra capacidad de participación, pero favorecen las visiones antagónicas de los problemas sociales de la actualidad ([Aruguete y Calvo, 2023](#)).

Ante estas circunstancias, la escuela secundaria se sitúa como uno de los espacios claves para la formación de una ciudadanía plena. Desde las clases de Ciencias Sociales se torna imprescindible generar ambientes y propuestas para favorecer prácticas alternativas de resignificación y reflexión sobre las problemáticas sociales. Propiciar un acto pedagógico donde la función de saber sobre los problemas sociales tenga presencia y se posibilite pensar en los problemas sociales que los actores sociales viven en su cotidianidad. Siguiendo a [Chevallard \(1997\)](#), transformar la escuela en un lugar donde se responda a preguntas vivas. Situar en el centro de la enseñanza de las Ciencias Sociales las cuestiones socialmente vivas, que generan debates, disputas o conflictos en los medios y las redes sociales ([Legardez y Simonneaux, 2011](#)).

Es necesario advertir que el tratamiento de temáticas de actualidad está ligado a los consumos digitales que realizan docentes y estudiantes. La desinformación como operación simbólica no es nueva, pero se ha incrementado en el ecosistema actual de medios digitales. Frente a los nuevos contextos postpandemia, donde la desinformación se ha acrecentado, se requieren nuevas prácticas en el ámbito educativo. La aparición de nuevos actores informativos nos lleva a la necesidad de desarrollar nuevas prácticas de enseñanza para informarnos y comprender los contenidos informativos como fuentes no neutrales.

Para garantizar el acceso a la información como un bien público que debe estar disponible para todos ([Tello-Leal, 2007](#)), se están intensificando los diálogos sobre la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en los sistemas educativos a nivel mundial. La AMI es definida por la Unesco como una alfabetización integral que forma en un conjunto de competencias que empoderan a los ciudadanos para acceder, analizar, interpretar, comprender, evaluar, utilizar, crear y difundir información y contenido multimedia en todos los formatos, utilizando diversas herramientas, de forma crítica, ética y creativa ([Unesco, 2022](#)). Se amalgaman dos campos diferentes. Por un lado, la alfabetización mediática, que se focaliza en la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión. Y por el otro, la alfabetización informativa que se centra en la relevancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. En esta combinación se incorpora la preparación de conceptos y capacidades vinculadas a la alfabetización digital.

Distintas indagaciones proponen incluir la AMI en la educación sistemática como parte de la formación ciudadana ([Carballar, 2022](#); [Frau-Meigs, 2022](#); [Saez, Cappadona y Nemirovsky, 2022](#)). Se identifican inconvenientes en el estudiantado para distinguir datos, de opiniones, valoraciones subjetivas, promesas y propuestas ([Breakstone, Smith y Wineburg, 2021](#)). En Latinoamérica, estudios realizados en México y Argentina investigaron cómo las escuelas preparan a los estudiantes para desenvolverse en el ecosistema de medios e información digital. En el contexto mexicano, [Varela-Ordorica, Sandra Araceli y Valenzuela-González, Jaime Ricardo \(2020\)](#) identificaron niveles de conocimientos del estudiantado en el uso de las tecnologías, de acuerdo con sus propias percepciones. Recién aquellos que poseían un nivel medio lograban hacer búsquedas de información empleando buscadores especializados. Y aquellos que poseían

nivel experto, avanzaban hacia el uso de herramientas y aplicaciones de búsqueda de información, diseño, software educativo. En todos los niveles de conocimiento, se identifica la falta de conectividad en los establecimientos educativos como un obstáculo para buscar información. Concluyen que el aumento de dispositivos tecnológicos y la mejora de la conectividad contribuirían a estimular la búsqueda de información en internet.

Por su parte, desde Argentina, Flora Perelman y su equipo evidenció que ser usuario de una computadora no es suficiente para hacer búsquedas de información. Además de los conocimientos técnicos e informáticos, se presentan desafíos asociados que surgen al interactuar con los textos digitales tales como: construir el significado multimodal, descifrar si lo que aparece en el buscador es pertinente y confiable, identificar la procedencia de la información y las fuentes que los sustentan, entre otros. Concluyen que las propuestas de enseñanza tienen un rol central en la adquisición de conocimientos complejos que demandan las búsquedas de información en entornos electrónicos ([Perelman, 2010 y Perelman et al. 2007](#)).

En correspondencia con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que propone el estudio de la comunicación y las Tecnologías de la Información como contenidos curriculares necesarios para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, el objetivo de esta investigación fue analizar las operaciones de búsqueda y selección de la información en el estudio de las cuestiones socialmente vivas en la educación secundaria del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Nos preguntamos ¿Cómo piensan los profesores, de la escuela secundaria, las búsquedas y selección de información de las cuestiones socialmente vivas en las clases de ciencias sociales? ¿Cómo diseñan las propuestas de enseñanza? Para tal fin se construyó una tipología con cuatro estrategias pedagógicas.

Desde la perspectiva docente, se identificaron brechas cognitivas en las prácticas de búsqueda y selección de información que requirieron de estrategias pedagógicas diferenciadas. Cada uno de ellos responden a las diferencias en la capacidad de procesamiento de información, la comprensión de los discursos sociales y la elaboración de un pensamiento reflexivo ([Mora-Torrero, 2008](#)). La presentación de esta tipología pretende contribuir a reducir las brechas cognitivas y colaborar en un aprendizaje profundo de las cuestiones socialmente vivas, que contemple la complejidad de la realidad social.

Las implicaciones de este estudio son de gran relevancia para el campo educativo, particularmente en el contexto de la enseñanza de Ciencias Sociales en la educación secundaria. Al identificar las brechas cognitivas en las prácticas de búsqueda y selección de información, el estudio ofrece una comprensión profunda de cómo los docentes abordan temas socialmente relevantes en un entorno de creciente digitalización. Las estrategias pedagógicas propuestas a través de la tipología construida permiten atender esas brechas y fomentar un aprendizaje más reflexivo y crítico. De manera práctica, los resultados podrían influir en el diseño de nuevas metodologías didácticas que promuevan la alfabetización informacional y mediática, contribuyendo a una formación más completa de los estudiantes en cuanto a la gestión y análisis de la información en el contexto digital.

Además, este estudio resalta la importancia de preparar a los docentes con herramientas que favorezcan una enseñanza dialógica y participativa, esencial para la formación de una ciudadanía crítica y activa. En resumen, este trabajo ofrece un aporte clave al campo educativo, brindando estrategias que pueden ser implementadas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en torno a los problemas sociales actuales, a la vez que promueve el desarrollo de competencias cruciales en la era digital.

## **La alfabetización mediática e informacional postpandemia**

La revisión de la literatura aborda diversos aspectos clave relacionados con la alfabetización mediática, informacional y el uso de herramientas digitales. En este contexto, la UNESCO desempeña un papel fundamental en la promoción de la alfabetización mediática a nivel global, destacando sus acciones y perspectivas en este ámbito. En el contexto de la postpandemia, la alfabetización mediática e

informativa adquiere una relevancia aún mayor ([Frau-Meig, 2022](#)). Eventos y publicaciones recientes ([Hernando-Gómez, García-Ruiz y Buenestado-Fernández, 2022](#)) subrayan que la alfabetización mediática e informativa es un imperativo en la era digital, en la que la sociedad se enfrenta a un flujo constante de información fragmentada. La comprensión crítica de los medios de comunicación se ha vuelto esencial para la ciudadanía digital.

[Hidalgo Toledo \(2020\)](#) discute los desafíos de la era digital, centrándose en la identidad hipermedial y la inclusión digital, aspectos que exigen una respuesta activa en el ámbito de la alfabetización mediática. Se presentan propuestas para transformar el currículo educativo, integrando de manera efectiva la alfabetización mediática y digital. Esto incluye la necesidad de enfoques pedagógicos innovadores que fomenten el aprendizaje activo. En línea con estos aportes, [Chancusig Ruiz \(2023\)](#) identifica diversas herramientas digitales efectivas para promover la alfabetización mediática, entre las cuales destacan los podcasts, como una herramienta valiosa para mejorar las habilidades de análisis crítico de los medios entre los estudiantes, y los periódicos digitales, que constituyen un recurso educativo relevante para facilitar la alfabetización mediática e informativa en el ámbito educativo.

Por otro lado, [García-Umaña, Ulloa y Córdoba Pillajo \(2020\)](#) señalan que las búsquedas de información en la postpandemia presentan desafíos que van más allá de la simple tecnificación, requiriendo una reflexión profunda sobre el impacto de las tecnologías digitales en la humanidad. En este contexto, los desafíos sensibles se presentan como una dimensión clave para comprender la enseñanza de las ciencias sociales en el aula.

Esta revisión de la literatura proporciona un marco teórico y crítico que respalda la necesidad de estrategias pedagógicas efectivas, adaptadas a las demandas de la era digital. Asimismo, identifica los desafíos que presentan el transhumanismo y el metaverso, los cuales requieren una alfabetización mediática adaptada a estos nuevos escenarios. Esto implica que las estrategias educativas deben transformarse para abordar estos cambios.

En consecuencia, esta investigación parte de la importancia crítica de la alfabetización mediática e informativa en la era digital, destacando su papel fundamental en la formación de ciudadanos plenos, informados y críticos. Se sostiene que, dado el aumento de la desinformación y la polarización en el entorno digital, las nuevas alfabetizaciones son esenciales para el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que permita a los individuos discernir la información de manera efectiva.

Se aboga por la integración de herramientas digitales en el currículo educativo como una estrategia eficaz para fortalecer las habilidades críticas y analíticas de los estudiantes. Estas herramientas pueden facilitar experiencias de aprendizaje interactivas y significativas. Además, se promueve una reflexión profunda sobre el impacto de las tecnologías digitales, sugiriendo que la alfabetización mediática e informativa puede contrarrestar la deshumanización y fomentar un uso ético y consciente de la tecnología. Finalmente, se destaca la necesidad urgente de alfabetización mediática y su integración en la educación, en contraste con posturas que cuestionan la efectividad de estas medidas, abogan por enfoques regulatorios o señalan las limitaciones en la inclusión y el acceso a la tecnología.

## Enfoque metodológico

Se llevó a cabo una investigación cualitativa, consistente con la disposición de lograr un análisis complejo y profundo del objeto estudio y producir hipótesis sustantivas ([Sirvent, 2003](#)). Se confeccionó una muestra intencional heterogénea, recolectada con estrategia de bola de nieve.

Se realizó una investigación cualitativa, acorde al objetivo de realizar un análisis exhaustivo y complejo del objeto de estudio y generar hipótesis significativas ([Sirvent, 2003](#)). Se seleccionó una muestra intencional heterogénea utilizando la estrategia de bola de nieve para su recolección. El trabajo de campo se llevó a

cabo durante 2022 y 2023 y tuvo dos etapas. En un primer momento mediante encuestas, diseñada en un google form, y, luego del análisis de esos resultados, se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Se llevaron a cabo en total 98 encuestas auto administradas y 65 entrevistas semi-estructuradas ([Piovani, 2018](#)) con profesores de diversas materias del campo disciplinar de las Ciencias Sociales. Estos docentes provienen de instituciones de educación secundaria, tanto de gestión estatal como privada, ubicadas en distintas zonas geográficas del AMBA.

El estudio incluyó un conjunto de acuerdos anticipados con los profesores para realizar la investigación. Para la toma de las encuestas y las entrevistas se firmó un consentimiento informado, para garantizar la confidencialidad y el carácter voluntario. Los instrumentos de recolección de información se organizaron a partir de las 3 perspectivas descriptas. El cuestionario, en una primera instancia, fue ensayado por profesores de una escuela secundaria del AMBA, después de esa prueba se acondicionaron los interrogantes y se configuró la versión definitiva del cuestionario. Durante el primer semestre de 2024 nos abocamos a consolidar, sistematizar y codificar los datos de la encuesta y las entrevistas.

El análisis de la información se desarrolló con el Método Comparativo Constante. Este procesamiento de orden y clasificación conceptual alude a la disposición de los datos en categorías según las propiedades y dimensiones y posteriormente a la utilización de la descripción para elucidar esas categorías ([Strauss y Corbin, 1998](#)). El análisis tuvo dos fases. En un primer momento, se revisó, organizó y clasificó los resultados de las encuestas, y luego se llevó a cabo una distinción temática de las entrevistas para reconocer semejanzas y diferencias entre los resultados.

La construcción de una tipología de estrategias pedagógicas pasó por distintas etapas y se validó mediante dos mecanismos. Primero, se realizó un trabajo de recolección de datos donde se analizaron las encuestas y entrevistas, sometidas a un análisis y ubicación en la tipología. En segundo lugar, hemos utilizado el material de las entrevistas investigadas en el estudio, sometiéndolas a un nuevo análisis desde la perspectiva de la tipología y a la ubicación en los tipos encontrados. A diferencia de los análisis iniciales que llevaron a tipologías de caso construidas después de los datos, ya que la tipología tomaba forma el lugar de una construcción a priori, se acentuaba.

Para construir estas estrategias pedagógicas hemos comparado las distintas experiencias relevadas reconstruyendo las categorías e indicadores utilizadas en cada una y volviendo a los datos registrados y a las descripciones en un proceso recurrente.

El proceso reflexivo que guió esta investigación se basó en la necesidad de adaptar constantemente las estrategias y enfoques utilizados, en función de los hallazgos emergentes. A lo largo del estudio, se empleó un enfoque reflexivo de ciclo continuo, que involucró la constante evaluación crítica de las metodologías, instrumentos y resultados obtenidos. Para facilitar este proceso, se utilizaron diarios de campo y notas reflexivas, que permitieron una reflexión más profunda durante la recolección y análisis de los datos. Estos registros fueron una herramienta clave para interpretar las interacciones entre los docentes y los estudiantes en las entrevistas y encuestas, lo que a su vez ayudó a ajustar las categorías y subcategorías que iban emergiendo durante el análisis.

Además, se implementaron espacios de reflexión colaborativa, tanto entre los investigadores como con algunos de los participantes del estudio. En estos espacios, se discutieron las primeras interpretaciones de los datos, y se cuestionaron las presunciones y enfoques iniciales. Este proceso permitió realizar ajustes metodológicos y conceptuales que enriquecieron la interpretación de los datos. El análisis se guió también por una aproximación cuidadosa de la propia implicación, que supuso cuestionar la influencia de las propias perspectivas y sesgos de los investigadores en la interpretación de los datos, buscando siempre mantener una visión amplia y plural de los fenómenos observados. De este modo, el proceso reflexivo no solo se centró en los datos, sino también en las implicaciones teóricas y prácticas del estudio, permitiendo que los resultados fueran más representativos y ajustados a las realidades del contexto educativo estudiado. Elaboramos un sistema general de desafíos afectivos-cognitivos, ponderamos estos desafíos de acuerdo

con la significatividad y el valor descriptivo y seleccionamos los más relevantes. Esto nos permitió un trabajo gradual de ampliación y precisión a partir del cual se validó la tipología conformada. A saber:

1. Grupos de búsquedas libres sin un encuadre teórico previo.
2. Talleres de búsquedas orientadas
  - 2.a. Contextualización previa del contenido
  - 2.b. Taller de búsqueda orientada en fuentes de soporte impreso y digital fiables
3. Los Talleres de análisis de fuentes
4. Los grupos de reflexión sobre notas periodísticas

Cada uno de las estrategias pedagógicas está caracterizado desde las distintas perspectivas de análisis utilizadas: social, psíquica, instrumental. Desde la social se consideraron como categorías de análisis las formas de comunicación, la interacción, los modos de participación y el enmarcamiento. Por su parte desde la perspectiva psíquica se analizaron las ansiedades, frustraciones y temores que se hacen presente en la formación. Y, desde la instrumental guiaron la observación las categorías la demanda de aprendizaje, la tarea y los desafíos afectivos-cognitivos propuestos.

El profesorado identificó brechas cognitivas cuando los estudiantes realizan operaciones de búsqueda y selección de información en las clases de Ciencias Sociales. Por esta razón, se diseñaron diversos dispositivos que abordan distintos desafíos afectivos- cognitivos. Luego se presentarán haciendo especial énfasis en las condiciones e intervenciones didácticas que se desarrollan en cada uno.

## 2. Estrategias pedagógicas

En la etapa postpandemia, el profesorado de Ciencias Sociales ha identificado la necesidad de una ampliación del tiempo didáctico ([Sensevy, 2011](#)) destinado a la búsqueda y selección de información sobre cuestiones socialmente vivas ([Legardez y Simonneaux, 2011](#)). Con la vuelta a la presencialidad en 2021, los profesores han dedicado más tiempo en clase a la recolección de datos sobre temáticas de actualidad ([Saez y Cappadona, 2023](#)).

En la escuela secundaria, la enseñanza de las ciencias sociales propone abordar los problemas sociales para construir conceptualizaciones teóricas y contextualizar históricamente las problemáticas socioeconómicas y culturales, basándose en la experiencia individual y en la pertenencia a determinados colectivos sociales ([Saez, 2023](#)). Los temas de actualidad se tornan un insumo para promover la implicación del estudiantado con el conocimiento disciplinar y el escenario social.

Si bien reconocemos los condicionamientos estructurales y los factores macrosociales de las instituciones educativas, proponemos pensar las potencialidades de las acciones del profesorado y los saberes que se ponen en juego para afrontar brechas cognitivas que surgen cuando se propone la búsqueda y selección de información de las cuestiones socialmente vivas, dentro del contexto de la educación secundaria.

Para ordenar el análisis proponemos la categoría de estrategia pedagógica para presentar las distintas intervenciones docentes y cómo se configuran las condiciones didácticas en las aulas. Por un lado, desde las tres perspectivas de análisis (instrumental, social y psíquica) se analizan distintos ejes para describir como definen la tarea de búsqueda y selección de un problema social. Y, por otro, diferenciamos en cada estrategia, como propician elementos de la Alfabetización Mediática e Informacional y se promueven capacidades propias de la Alfabetización Digital.

### 2.1. Explorar sin límites: La búsqueda libre en acción

La estrategia grupos de búsquedas libres sin un encuadre teórico previo tiene como objetivo que el estudiantado, organizado en grupos de trabajo recolecte información, en fuentes de soporte impreso y/o digital, sobre una cuestión socialmente viva que propone la profesora a cargo. Es una actividad que el



profesorado sitúa al inicio del desarrollo de un tema. El pensamiento docente parte del supuesto de que la búsqueda y selección de internet consiste en una habilidad o una técnica informática. Las condiciones didácticas mínimas que se identifican son: la disponibilidad de materiales (libros, revistas o dispositivos electrónicos) para hacer las búsquedas y conocimientos ofimáticos por parte de los estudiantes. Respecto al tiempo didáctico, se presentan dos variantes: desarrollar en el tiempo de la clase o solicitar la producción como actividad extra-clase. En esta última opción, se prolonga el tiempo didáctico en tanto la recolección se produce fuera de las aulas.

Fundamentan la elección de esta estrategia en que el uso del buscador electrónico es una práctica exploratoria sencilla, que el estudiantado puede desarrollarla sin una consigna orientadora. Una profesora expresa “consiste en buscar en libros, revistas y escribir algunos términos y presionar clic para obtener la información que necesito, y, luego cortar, pegar y guardar en una carpeta” (Profesora, 44 años). Los desafíos afectivos-cognitivos que promueve refieren a la búsqueda y recuperación de la información y al tratamiento de la información.

El desafío de localizar y recuperar información refiere a diseñar un plan de trabajo para abordar la tarea, seleccionar dónde buscar información y poner en marcha estrategias de búsqueda. Por su parte, el desafío referido al tratamiento de la información se puede expresar en distintos niveles: primero, ordenar y clasificar la información; y segundo, agrupar y organizar la información recuperada.

Ahora bien, la demanda de aprendizaje implícita que promueve la tarea refiere a comprender los recursos informativos disponibles: comprender cómo se elabora, organiza y almacena la información (formatos y soportes); conocer los distintos tipos de recursos existentes (tipos de documentos); comprender las características y utilidades de cada tipo y conocer cómo acceder a los recursos informativos en las bibliotecas y en Internet. Por su parte, otra demanda de aprendizaje implícita, en el tratamiento de la información, refiere al uso de las tecnologías digitales para procesar información.

Los modos de participación que se promueven son intragrupales. Se despliegan estrategias de búsqueda y selección de información de forma autogestiva al interior de cada grupo. Las interacciones entre estudiantes se desarrollan al interior de cada equipo de trabajo y sin intervención docente.

Respecto a la dimensión psíquica, el profesorado identifica que esta estrategia al tener una consigna abierta con un rol activo del estudiantado, en algunos estudiantes provoca ansiedades por no tener esa guía docente y aumenta el temor a equivocarse.

## ***2.2 Aprender a buscar: guiando el proceso de descubrimiento***

Talleres de búsquedas orientadas es una estrategia que tiene como propósito ofrecer un espacio y un tiempo didáctico para buscar y seleccionar información, en fuentes en soporte impreso y/o digital, sobre una cuestión socialmente viva con consignas pedagógicas y/o con fuentes delimitadas para evitar la “búsqueda sin brújula” (Profesor, 42 años).

El pensamiento docente parte de considerar que el estudiantado a pesar de tener saberes tecnológicos enfrenta problemas para buscar información sobre temas sociales. Una profesora expresa “Los estudiantes tienen saberes técnicos sobre manejo de buscadores web y de cómo funciona la biblioteca de la escuela, pero aparecen problemas de otro orden.” (Profesora, 51 años).

Se parte del supuesto de que la búsqueda y la selección de información son operaciones complejas, y es necesario considerar las ideas provenientes de su historia socio-cognitivo-cultural que guían sus representaciones. En algunas ocasiones las representaciones estudiantiles, entran en conflicto con las formas organizativas y los contenidos que aparecen en la web o en los materiales impresos. Por tal motivo, se identifica como necesario orientar la búsqueda de información por medio de una contextualización previa del contenido a buscar y/o la selección de fuentes de búsqueda.

En cuanto al formato de las actividades, se solicita la búsqueda individual o en equipos de trabajo, de acuerdo con las configuraciones grupales. Y, en función de los formatos de actividad, los modos de participación que se promueven son diversos.

Respecto a la dimensión psíquica, el profesorado identifica que la estrategia está asociada con ansiedades y temores al momento de seleccionar la información para que responda a la consigna solicitada.

### 2.2.1 Preparando el terreno: enmarcar el problema social

La estrategia contextualización previa del problema social parte del diagnóstico de identificar en el estudiantado un escaso conocimiento de sus necesidades de información y, por consiguiente, con obstáculos para elaborar estrategias de búsqueda acertadas. Una profesora describe

Para hacer las búsquedas les falta formación temática. Acumulan información y hay datos importantes que no están teniendo en cuenta. Pierden de vista el recorte en función de lo que encuentran en la red. Los tengo que resituar el contexto. Entonces, antes de que busquen reencuadro en el mapa mental de la disciplina. (Profesor, 48 años)

Un desafío que aborda el taller es la construcción de significado de aquello que se quiere investigar en las fuentes de soporte impreso y/o digital. Esta elaboración del sentido la lleva el estudiantado; quien tiene que analizar si lo que van encontrando en las fuentes es adecuado (si se vincula con la información que están buscando) y si es confiable.

Este taller de búsqueda de información está orientado con encuadres teóricos y técnicos diversos, como los de orientación didáctica, sociológica, antropológica o de multirreferencialidad teórica. En un primer momento del taller, se presenta el tema social desde una o varias perspectivas teóricas. Y en un segundo momento, ya contextualizado y delimitado el tema social, el desafío afectivo-cognitivo propuesto refiere a la búsqueda y recuperación de la información: localizar y recuperar información, en fuentes en soporte impreso o digital, focalizada en un aspecto de ese tema, un problema social o un suceso vinculado, que no esté evidente en las fuentes.

Uno de los propósitos del taller es situar la web como recurso informativo: conocer las principales características de la información disponible en Internet y aprender a utilizar los buscadores. Diseñar un plan de trabajo para abordar la tarea y poner en marcha estrategias de búsqueda. El propósito es generar condiciones didácticas para que el estudiantado pueda buscar información en fuentes confiables y analizar si es pertinente para la investigación solicitada. Una profesora explica: “Tiene que haber un propósito, no se puede buscar información por buscar información. Sino para dar respuesta a algún problema. No sirve que diga traigan información sobre un tema porque pegan lo que dice Wikipedia” (Profesora, 47 años)

Otro desafío afectivo-cognitivo consiste en evaluar los resultados y el proceso de búsqueda: en comprender, analizar e interpretar críticamente los resultados de la búsqueda en función del tema específico solicitado. Se trata de producir una solución a un problema social que requiere una indagación específica.

Se promueven intervenciones didácticas vinculadas a la exactitud como “¿Se indica que fuentes de información han consultado?” (Profesor, 48 años) y a la actualidad de la información como “¿La información está vigente o actualizada? ¿La actualidad es importante para tu tema?” (Profesora, 45 años)

La demanda de aprendizaje implícita es reconocer la necesidad de información y determinar cuál sería la información pertinente que podría dar respuesta a ese problema social e identificar cuáles son los sitios fiables en donde encontrarla.

### 2.2.2. ¿Cómo encontrar fuentes confiables?

El taller de búsqueda orientada en fuentes de soporte impreso y digital fiables surge de identificar en el estudiantado la falta de conexión entre el conocimiento previo sobre el tema a investigar y la heterogeneidad



de las fuentes disponibles. Algunos indicios de las brechas cognitivas que identifican para trabajar en esta estrategia refieren a que el estudiantado “No saben que es buscar bibliografía, la tiene que dar el profesor” (Profesora, 42 años); “No leen material académico previamente a la cursada.” (Profesor, 34 años) En función de este diagnóstico, el profesorado provee las fuentes en soporte impreso y digital (enlaces y/o documentos) donde hacer la búsqueda y se solicita que exploren los materiales y hagan búsquedas en los sitios especificados.

El pensamiento docente que guía la estrategia se fundamenta en garantizar la búsqueda de información en materiales confiables. El profesorado reconoce como fuentes confiables los materiales producidos por organismos especializados y académicos y/o alojados en bibliotecas; revistas académicas y recurseros institucionales de ministerios gubernamentales, universidades y organismos científicos tecnológicos.

Los desafíos afectivos-cognitivos propuestos apuntan, por un lado, a la búsqueda y recuperación de la información en fuentes fiables. Y, por el otro, a evaluar los resultados y el proceso de búsqueda: identificar y seleccionar la información relevante y comparar la información de diversas fuentes.

A pesar de que desde hace más de una década se identifica que el comportamiento informativo del estudiantado se basa en la lectura digital basada en hipertexto (Gómez, 2010), recién a partir de la pandemia una parte del profesorado incorporó las fuentes en soporte digital dentro de las actividades de búsqueda de información.

La incorporación de internet como recurso informativo conlleva desafíos afectivos-cognitivos referidos al tratamiento de la información con tecnologías digitales, como aprender a utilizar los sitios específicos provistos por el profesorado. Una profesora explica “Tardan un tiempo hasta que pueden entender google scholar y Scielo. Son diseñados con límites y capacidades y tienen que ver con una perspectiva. No les resulta tan sencillo hacer las búsquedas, por eso les enseño cómo tienen que hacer para buscar allí.” (Profesora, 44 años) Otro profesor enuncia: “a pesar de la recomendación de las webs para búsquedas, los estudiantes no las usan si no es en la clase, porque no saben.” (Profesor, 41 años)

El taller propone al estudiantado recorrer progresivamente los espacios de búsqueda en la web. En un primer momento se sugiere una visita inicial de la página y luego compartir los resultados con pares. El propósito es que, tras el recorrido en la web y el intercambio con otros, asuman un control gradual de la estructura global de los sitios de búsqueda. Una profesora describe: “Es un ejercicio necesario. No saben activar motores de búsqueda” (Profesora, 42 años). La dinámica del ingreso a la web en diferentes momentos, junto con indicaciones del profesorado sobre el funcionamiento de cada sitio, permite al estudiantado localizar de forma particular según los sentidos sobre lo social que construyen con otros.

La demanda de aprendizaje implícita es que puedan centrar la atención en localizar información en fuentes fiables, ya garantizadas por el profesorado. Se desarrollan intervenciones didácticas vinculadas a la autoridad de los sitios como “¿A qué institución u organización pertenece?” (Profesora, 44 años) la exactitud como “¿la información puede ser contrastada o verificada?” (Profesora, 42 años) y a la actualidad “¿Cuándo se editó y publicó la información en el sitio?” (Profesor, 41 años).

### **2.3. Desentrañando fuentes: Talleres de análisis crítico**

Tras considerar que la búsqueda y selección de información de cuestiones socialmente vivas plantea desafíos en relación con la interpretación, los talleres de análisis de fuentes emergen de identificar en el estudiantado la carencia de criterios para distinguir entre fuentes fiables y confiables, de soporte impreso y/o digital, sobre problemas sociales. El profesorado describe: “los estudiantes no tienen tantos recursos para buscar información, hay muchas fuentes y no todas las fuentes no son confiables” (Profesor, 31 años) “Buscan en medios digitales no siempre con buen criterio académico.” (Profesora, 44 años). La propuesta de esta estrategia tiene como objetivo proporcionar herramientas para identificar información engañosa o falsa. Para lograrlo, se diseñan condiciones didácticas, con actividades de indagación individual y

socialización colectiva, para fomentar una construcción colectiva y situada del análisis de fuentes válidas para el conocimiento social.

La actividad del taller consiste en buscar información sobre un tema social en el que se esté trabajando, y discernir si las fuentes son verdaderas o falsas, confiables o no confiables. Para ello, se solicita al estudiantado que traigan la fuente o cita de la bibliografía correspondiente. En el caso de fuentes digitales, tienen que proporcionar el enlace de donde proviene la información. Posteriormente, se propone analizar las argumentaciones desarrolladas e identificar las fuentes bibliográficas utilizadas para determinar su fiabilidad.

Un desafío al implementar la estrategia es la selección entre la gran cantidad de materiales disponibles. Por esta razón, en ocasiones se limita la cantidad de las fuentes que pueden consultar y se ofrecen distintas variantes según las dificultades observadas en el grupo clase particular. Algunas medidas incluyen: restringir la cantidad de fuentes periodísticas a menos de la mitad las presentadas y/o limitar un porcentaje específico información buscada en fuentes en soporte impreso.

La estrategia también enfrenta el desafío de la comodidad que lleva a realizar búsquedas y selecciones rápidas, sin la posibilidad de evaluar si son pertinentes y fiables. El profesorado describe “los chicos se manejan con comodidad y lo primero que encuentran copian y pegan, tienen una confianza desmedida en la web” (Profesora, 42 años); “muchos copian pegan lo primero que encuentran y muchas veces no tiene nada que ver con el tema” (Profesor, 40 años)

Las fuentes digitales requieren atención especial en la estrategia pedagógica, abordando tres aspectos: el uso de Wikipedia, la interpretación de los resultados y el lenguaje multimodal. En cuanto al trabajo con Wikipedia existen consideraciones diversas por parte del profesorado. Algunos consideran relevante enfocarse en esta enciclopedia digital y colaborativa, debido a que sus páginas pueden ser editadas por múltiples usuarios. De este modo, se puede intercambiar información dentro del mismo texto, realizar nuevas contribuciones, mejorar contenido existente o corregir errores. En algunos casos se centran en explicar cómo se construye la información en Wikipedia.

Un profesor explica:

Wikipedia es muy recurrida y sin saber cómo funciona y se construye. Por eso me tomo el tiempo de explicar: comparto pantalla recorriendo las distintas solapas de Wikipedia, por ejemplo, la de discusión. Y muestro como si la usamos como base para investigar, luego hay que ir ampliando con la bibliografía que cita el artículo, las referencias, archivos, etc. (Profesor, 44 años)

Por su parte, otro grupo del profesorado considera que Wikipedia no es un sitio donde puedan profundizar en una temática y/o encontrar información confiable. Una profesora relata: “Estimulo a los estudiantes que, para el dato rápido, por una duda, pueden ir a Wikipedia, pero que no resuelvan una búsqueda solo por ahí.” (Profesora, 54 años)

Un segundo desafío es de la interpretación de los resultados encontrados. En la búsqueda en fuentes digitales el profesorado utiliza buscadores comerciales que rastrean en internet las palabras indicadas en el cuadro de búsqueda. El uso de motores de búsqueda requiere especial atención para distinguir fuentes fiables y confiables. Los buscadores se configuran como intermediadores con mecanismos automáticos para llegar a los resultados. Por lo cual, una segunda advertencia en el tratamiento de las fuentes de soporte digital es detenerse en los primeros resultados que brinda el buscador. En las intervenciones didácticas advierten que lo primero que aparece en los motores de búsqueda comerciales son anuncios o publicidades y sugieren “No confíen lo primero que encuentran en Google.” (Profesora, 47 años).

La respuesta del buscador frente a la búsqueda de los estudiantes es un listado con un gran número de entradas, que está compuesto por imágenes y videos, que aparecen uno junto a otro con sus respectivos títulos y/o epígrafes, y los textos, diversas citas con títulos, donde aparecen las palabras utilizadas en el motor de búsqueda esparcidas.

El profesorado sugiere que, al revisar los resultados del motor de búsqueda, los estudiantes no realicen una lectura rápida y superficial. En su lugar, les propone trabajar en equipos para seleccionar y explicar sus elecciones de sitios web. Esto permite disponer un tiempo didáctico necesario para investigar las fuentes en soporte digital, examinarlas con cuidado y reflexionar sobre las señales pertinentes al tomar decisiones. El objetivo es que los estudiantes no opten automáticamente por los primeros resultados ofrecidos por el buscador.

Ahora bien, para entender los resultados de la búsqueda, se requiere entrar al interior de cada resultado, sea texto, video o imagen y dilucidar su significado y procedencia, a través de indicadores de la web, que invitan a rastrear en otras páginas. Los buscadores comerciales presentan la información de forma incompleta: imágenes aisladas y fragmentos de textos de distintos géneros cuya información de procedencia no está disponible. Entonces, se necesita generar un tiempo didáctico para elaborar hipótesis sobre los datos contextuales y la exploración de otros textos relacionados para comprender la fuente de información. Para reconocer si una fuente es fiable se necesita un saber sobre sus autores y sus marcos institucionales.

El profesorado propone un recorrido de la web, que se está considerando como fuente de información, y enuncian intervenciones didácticas para garantizar la confiabilidad y el origen de las fuentes: “¿la web tiene conexión con algún organismo del estado? ¿es una página de alguna universidad?” (Profesora, 44 años) “Indico que las fuentes de soporte digital sean específicas de contenidos educativos, de un archivo particular, de museos, etc.” (Profesora, 34 años); respecto a la fiabilidad “¿cada cuánto se actualiza la información?” (Profesor, 42 años) “¿Dónde se publicó? ¿En qué contexto?” (Profesor, 34 años)

Y un tercer desafío específico de las fuentes de soporte digital es el del lenguaje multimodal, vinculado a los dispositivos que utilizan para llevar a cabo la tarea. En esta estrategia pedagógica los andamiajes tienen que ver con lo que el soporte habilitó. Una profesora aduce que: «generalmente buscan datos a través de los celulares y estos están prediseñados para mostrar determinados soportes y medios» (Profesora, 48 años). El profesorado identifica que, en la selección de las fuentes, el estudiantado tiene una predilección por los videos. Una profesora explica “En muchos casos cuando se les solicita que busquen información, buscan videos.” (Profesor, 55 años) “Cuando buscan información traen videos animados no pertinentes y muchos apropiados.” (Profesora, 49 años). Frente a esto, algunas propuestas focalizan el taller de análisis de fuentes en videos y se examina quiénes lo producen, con qué aval cuentan y se propone contrastar lo que enuncia el video con lo que dice la fuente que lo sustenta.

Los desafíos afectivos-cognitivos refieren a operaciones de evaluación en la búsqueda y recuperación de la información. Por un lado, se promueve que los estudiantes aprendan a evaluar la información crítica y competente, tras aplicar criterios para valorar la calidad de la información: fiabilidad, actualización, accesibilidad y usabilidad. Y, por otro lado, logre evaluar los resultados y el proceso de búsqueda, a través de la comparar información de diversas fuentes.

La demanda de aprendizaje implícita refiere a la búsqueda y recuperación de la información, centrándose en comprender los recursos informativos disponibles: comprender cómo se elabora, organiza y almacena la información (formatos y soportes), conocer los distintos tipos de recursos existentes (tipologías documentales), comprender las características y utilidades de cada tipo y conocer cómo acceder a los recursos informativos en las bibliotecas y en Internet.

Esta estrategia pretende abordar el desafío afectivo-cognitivo de la multimodalidad, el desafío de la confiabilidad y el desafío de la pertinencia. El propósito es que el estudiantado pueda distinguir entre los diferentes tipos de información, evaluar el contenido de un documento sin importar el soporte, y aprender a emplear diversas fuentes de información según las necesidades específicas de búsqueda.

Por ello, se ponderan promueven intervenciones didácticas vinculadas a la exactitud como “¿Es una publicación académica o está destinada un público general?” (Profesor, 43 años). El profesorado propone

intercambios para analizar críticamente las fuentes digitales según las funciones de los medios. Una profesora aduce «Les explico a los estudiantes que los sitios pagan para ubicarse entre los primeros que se muestran y que están atravesados por los intereses económicos, políticos, culturales, etc.» (Profesora, 28 años). Para garantizar la fiabilidad una profesora propone «las búsquedas deben ser en sitios serios, pero de todos modos siempre deben revisar las fuentes» (Profesora, 32 años). Y profundizan con intervenciones que promueven pensar sobre la validez de los sitios de búsqueda «¿La fuente incluye detalles sobre las fuentes que se emplearon?» (Profesor, 44 años). Y en algunas experiencias los intercambios llegan a concentrarse en «¿cómo se edita esa fuente? ¿En caso de ser un sitio quien es el editor o los editores?» (Profesora, 34 años).

Un aspecto relevante de la estrategia pedagógica es la consideración de la temporalidad de la fuente. Esto implica el desafío de encontrar la fecha de publicación de la fuente y poder situarla en relación con los avances hasta ese momento en el campo disciplinar. Una profesora explica a sus estudiantes «Necesitamos ubicar lo que leemos dentro del campo, comprender también que tal vez lo que encontremos pueda no estar vigente, porque el conocimiento va avanzando y puede ser que lo que sabemos hoy se modifique mañana ante nueva evidencia.» (Profesora, 44 años).

Respecto a la dimensión psíquica, el profesorado identifica el desafío de la atención y el sostenimiento de la tarea, una profesora explica «los lugares confiables les parecen aburridos y no chequean la información.» (Profesora, 37 años). Ahora bien, el profesorado advierte el riesgo de que el análisis de las fuentes quede reducido a identificar si la información que proporciona es fiable o no.

El objetivo de la estrategia pedagógica es más amplio, que el estudiantado pueda comprender que incluso una fuente que consideramos confiable y respaldada por evidencia ha pasado por un proceso de mediación: fue seleccionada por alguien, relatada por una persona con sus propias ideas. La decisión de un autor y un editor, de mostrar ciertos datos y no otros, fue deliberada. Además, el lugar donde se publica la información está influenciado por su financiamiento y la publicidad asociada. La estrategia pedagógica presenta como demanda de aprendizaje implícita que el estudiante pueda combinar la identificación de indicadores de fiabilidad junto con un análisis contextual del medio y la autoría de la fuente.

#### **2.4. Deliberando notas periodísticas: Espacios de reflexión grupal**

El trabajo con las prácticas discursivas de los medios de comunicación son parte del abordaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los discursos mediáticos se traman con el conocimiento disciplinar, invitan al estudiantado a significar el saber que se sitúa en común desde el escenario socioeconómico y cultural más próximo. De modo tal que, desde el pensamiento docente los debates socioculturales contemporáneos son valorados como lugar privilegiado desde el cual tejer puentes con el conocimiento académico que se tensiona, construye y reconstruye dentro y fuera del aula. Los profesores focalizan en impulsar la formación de ciudadanos con conocimiento de los problemas sociales actualidad, atendiendo a la construcción de un pensamiento reflexivo que derive en un compromiso social y comunitario con el escenario sociocultural.

Los grupos de reflexión sobre las notas periodísticas surgen tras reconocer la dificultad estudiantil para informarse sobre cuestiones socialmente vivas, analizar críticamente notas periodísticas e identificar sus posicionamientos. Los docentes advierten que ya desde la prepandemia aparecían obstáculos para informarse, pero se acentuó luego del 2020. Los profesores enuncian «los estudiantes en general se enteran de la actualidad por un meme» (Profesora, 57 años), «se informan por redes: en Facebook, porque ahí están los adultos y hablan cosas serias, en Instagram, en Twitter ...» (Profesor, 54 años)

La actividad del taller implica investigar un tema específico utilizando únicamente fuentes periodísticas. Se busca recopilar notas sobre el tema en diferentes medios de comunicación y comparar la información proporcionada, teniendo en cuenta: fuentes enunciadas, reconocer puntos de vista del autor y medio de publicación. Se ofrecen herramientas de análisis del discurso para identificar los intereses y objetivos

presentes en cada nota. Posteriormente, se facilita un espacio para la reflexión colectiva donde el estudiantado plantea sus opiniones, dudas y preguntas surgidas a partir de la lectura de las distintas notas sobre el tema. En algunos casos, se les anima a contrastar la información proporcionada por los medios con fuentes oficiales. Finalmente, se les solicita que realicen un análisis integrador que tome en consideración las diversas perspectivas presentadas en las diferentes fuentes, descartando aquella información carente de sustento.

El propósito que guía la actividad es doble. Por un lado, que puedan informarse sobre un tema social a través de distintos medios de comunicación y, por el otro, que reconozcan las representaciones sociales que hay sobre un tema, “ver el sentido común” (Profesor, 46 años) que subyace.

En cuanto al formato de las tareas, se da prioridad al trabajo en grupo y a la búsqueda de información en medios periodísticos digitales debido a su mayor accesibilidad. Las consignas se presentan inicialmente con el fin de fomentar el conflicto cognitivo y posteriormente para ayudar en la reorganización de la información. Los desafíos afectivos-cognitivos refieren a tres operaciones: búsqueda de notas periodísticas, análisis y tratamiento de la información contenida en esas notas y evaluación crítica y competente de dicha información. El profesorado enuncia intervenciones que colaboran a reconocer la autoridad, como por ejemplo “¿la nota a qué medio periodístico pertenece? ¿se divulga solo de en soporte digital?” (Profesora, 54 años).

En primer lugar, la operación de buscar notas periodísticas de un mismo tema en distintos medios informativos conlleva los desafíos de: encontrar los sitios de esos medios y reconocer sus motores de búsqueda, contrastar datos provenientes de esas notas y reflexionar sobre la fiabilidad de los métodos de búsqueda empleados. El profesorado describe: “Traen cualquier nota que les salta en el buscador, me veo en la necesidad de aclarar que es de un medio gráfico y que la escribe un periodista.” (Profesor, 48 años) “Hay una lógica que no está porque no leen diarios, no siguen a un periodista” (Profesor, 54 años).

El profesorado, a través de intercambios dialógicos, transmiten que toda información está sujeta a una mediación, lo que requiere reconocer que hay un proceso de selección detrás de ella. Cuando un periodista presenta contenido, muestra ciertos aspectos, pero también oculta otros, tomando decisiones con una intencionalidad que puede estar influenciada por factores económicos relacionados con la dinámica de la web, las redes sociales y lógicas comerciales, entre otras. Por eso, en segundo lugar, la operación de análisis y tratamiento de la información en esas notas conlleva el desafío de: procesar la información e investigar la selección de datos, comprender en detalle, analizar a la información obtenida con profundidad y reconocer la infoxicación. Aparecen intervenciones didácticas que promueven el reconocimiento de la validez como, por ejemplo: “¿el periodista menciona las fuentes de las que obtuvo información?” (Profesora, 49 años). Otras ligadas a pensar la exactitud “¿Han mencionado qué fuentes de información utilizaron? ¿Es posible verificar o comparar estas fuentes?” (Profesora, 34 años). Y un tercer tipo de intervenciones didácticas que apuntan a reflexionar sobre la actualidad “¿Cuándo se publicó la noticia? ¿Utiliza información actual?” (Profesor, 44 años).

Y, en tercer lugar, la operación de evaluación y análisis integrador que tome en consideración las diversas perspectivas presentadas en las diferentes fuentes, descartando aquella información carente de sustento. Este proceso implica: reconocer que las notas periodísticas se enmarcan en un medio con sus intereses e intencionalidades, analizar y revisar las notas, interpretar y extraer conclusiones generales a partir de la información que brindan. En este momento, gran parte de las intervenciones didácticas se centran en reconocer los puntos de vista de las notas “¿Se diseñó con la intención de influir en las opiniones? ¿Se ha omitido información de manera intencionada? ¿Qué lenguaje se emplea en este contexto?” (Profesora, 44 años).

La Alfabetización Mediática es fundamental para la educación con y a través de los medios. Esta estrategia tiene como objetivo capacitar a los estudiantes para que puedan comprender y analizar los medios, y no solo considerarlos como simples canales neutrales para la distribución de contenido informativo.



Respecto a la dimensión psíquica, las tres operaciones requieren como demanda implícita de aprendizaje la confrontación con otros, por eso las actividades se desarrollan de forma grupal, con el propósito de que los generar un espacio donde intercambiar puntos de vista. El profesorado describe la necesidad de generar un continente psíquico que pueda tolerar la proyección de la ansiedad que genera encontrarse con distintos puntos de vista, en algunos casos polarizados, en las notas.

### 3. Conclusiones

En este escrito se analizaron las condiciones didácticas y las intervenciones docentes que orientaron las operaciones de búsqueda y selección de información de cuestiones socialmente vivas en las clases del área de Ciencias Sociales en la educación secundaria en el AMBA durante 2022 y 2023.

El profesorado establece dos condiciones necesarias para llevar a cabo las estrategias pedagógicas. En primer lugar, se requiere ampliar el tiempo didáctico destinado a la búsqueda y selección de información sobre cuestiones socialmente relevantes. En segundo lugar, es fundamental la presencia de intervenciones docentes reticentes y dialógicas. La reticencia ([Sensevy, 2011](#)) se refiere a la contención del docente para permitir la autonomía de la actividad estudiantil y que el alumnado resuelva por sí mismo. Por otro lado, el carácter dialógico ([Dysthe, 2013](#)) promueve que diversas voces se expresen y los estudiantes desarrollen nuevas elaboraciones cognoscitivas.

A partir de la descripción y análisis se ha desarrollado una tipología que incluye cuatro estrategias pedagógicas para la formación en la búsqueda y selección de información en las Ciencias Sociales. Cada uno de estas estrategias responde a diferentes necesidades de aprendizaje, derivadas tanto de brechas digitales como cognitivas, y da lugar a prácticas sociales que generan distintas demandas de aprendizaje. Las estrategias pedagógicas son: los grupos de búsquedas libres sin un encuadre teórico previo, los talleres de búsquedas orientadas con consignas pedagógicas y/o con fuentes delimitadas, los talleres de análisis de fuentes y los grupos de reflexión sobre notas periodísticas.

El taller de búsqueda de información está diseñado con enfoques teóricos que permiten realizar búsquedas focalizadas, al analizar previamente los problemas planteados por la enseñanza de las ciencias sociales desde esas perspectivas. Por su parte, los talleres de búsquedas orientadas, con consignas pedagógicas y/o con fuentes delimitadas, están dirigidos a grupos de estudiantes con conocimientos técnicos, pero que enfrentan dificultades al buscar datos sobre problemas sociales, desarrollar estrategias efectivas de búsqueda y manejar la diversidad de fuentes disponibles.

Por otro lado, los talleres de análisis de fuentes van dirigidos a estudiantes que tienen dificultades para discernir entre fuentes de información sólidas y creíbles, ya sea en soporte impreso o digital. En contraste, los grupos de reflexión sobre notas periodísticas se enfocan en este tipo específico de fuente debido a las dificultades que enfrentan los estudiantes para informarse acerca de los problemas sociales, analizar críticamente notas periodísticas e identificar sus posicionamientos. Y, por último, los grupos destinados a búsquedas libres sin un encuadre teórico previo van dirigidos a estudiantes familiarizados con tecnologías digitales. Estos son capaces no solo de comprender la producción, organización y almacenamiento de información en distintos formatos y soportes, sino también saben cómo acceder a recursos tanto en bibliotecas como en Internet.

Estas demandas de aprendizaje se configuran en la intersección de diversos factores. Por un lado, las distintas trayectorias educativas y las oportunidades de aprendizaje presentan distintos desafíos para la enseñanza de las búsquedas de información en las ciencias sociales ([Grisales-García, 2011](#)). Por otro lado, la brecha digital y la disponibilidad de ciertos recursos como libros, diarios y revista influyen en la brecha cognitiva. El acceso desigual a la tecnología y entendimiento de su uso pueden generar diferencias cognitivas entre aquellos familiarizados con la tecnología y los que no lo están. Esto crea una disparidad en las habilidades cognitivas.



Ahora bien, si tomamos en cuenta la dimensión social y psíquica, identificamos cómo las distintas formas de interacción y comunicación acompañaron los diversos desafíos afectivos-cognitivos. En la estrategia de grupos de búsquedas libres, los modos de participación que se promueven son intragrupales. Cada grupo despliega estrategias de búsqueda y selección de información de forma autogestiva. Las interacciones entre estudiantes se desarrollan dentro de cada equipo de trabajo, sin intervención docente. Esta propuesta de mayor autonomía en las actividades puede incrementar en el estudiantado el temor a equivocarse.

Por su parte, en las dos variantes de la estrategia de búsquedas orientadas, los modos de participación son variables y se identifican ansiedades al momento de seleccionar la información solicitada. En contraste, las estrategias de análisis de fuentes y los grupos de reflexión sobre notas periodísticas ofrecen momentos de trabajo individual, seguidos de espacios de reflexión colectiva para que el estudiantado exprese sus opiniones y se aborde el tema de los sesgos. Esta estrategia, que promueve la reflexión en grupo, es especialmente útil en la estrategia de análisis de fuentes para enfrentar los desafíos psíquicos de la comodidad y la falta de atención. Los intercambios de información entre pares constituyen espacios de construcción colectiva, potencian nuevas prácticas cognoscitivas y actúan como un estímulo que moviliza la atención y la voluntad estudiantil. Por otro lado, en los grupos de reflexión sobre notas periodísticas, el profesorado subraya la importancia de crear un ambiente que tolere la ansiedad provocada por la confrontación con diferentes perspectivas sobre problemas sociales relevantes.

La identificación y caracterización de estas estrategias pedagógicas que guían la búsqueda y selección de información en temas socialmente relevantes permite reconocer distintas formas de trabajar en las clases de ciencias sociales. Además, facilita la comprensión de las múltiples dimensiones y dinámicas presentes en las situaciones educativas, así como el encuentro con una variedad de modelos y estilos docentes y formatos pedagógicos. Todo esto, a su vez, promueve la reflexión sobre nuestros propios métodos y enfoques.

Si bien las distintas estrategias pedagógicas promueven las búsquedas y selección de información en fuentes digitales y no digitales, el profesorado identifica que los estudiantes privilegian las fuentes digitales siendo casi de exclusividad. Las dificultades comunes, que atraviesan varias de las estrategias pedagógicas (los talleres de búsquedas orientadas y análisis de fuentes), en el trabajo con las fuentes digitales está en la exploración de los sitios web. El estudiantado no consigue controlar las acciones realizadas sobre la pantalla cuando se enfrentan con resultados inesperados. Esto lleva a que necesiten de la mediación del profesorado para resolver la tarea propendiendo a tomar una posición heterónoma ([Piaget, 1974](#)). El estudiantado admite la palabra del profesorado como reglas unilaterales que trata de atenerse, independientemente de la eventualidad. Desde el pensamiento docente surge la inquietud de considerar la web, no solo como una tecnología, sino como una forma de cultura y comunicación donde se generan desafíos cognitivos más complejos. Esto nos brinda la oportunidad de aprovechar la preferencia por los soportes digitales para crear condiciones didácticas que permitan identificar y reconocer las hipótesis que se van construyendo, haciéndolas explícitas a través de intervenciones docentes.

Se han desarrollado intervenciones docentes orientadas a establecer diálogos complejos que apunten al sentido y/o conexión de las ideas, las fuentes y la autoridad; validez, exactitud, actualidad y punto de vista. Además, al trabajar con la fiabilidad, buscan evidenciar el riesgo de dicotomizar el análisis de una fuente en verdadero o falso sin reconocer problemas de sesgo, omisiones o luchas de sentido, entre otras cuestiones. Las distintas estrategias promueven una formación reflexiva que orienta al estudiantado a comprender la producción, circulación y consumo de la información. Esto va más allá del desarrollo de habilidades tecnológicas.

Estos resultados comparten los retos pedagógicos<sup>1</sup> identificados por las indagaciones de [Perelman \(2010\)](#) y evidencia el surgimiento de otros postpandemia. En el nivel secundario, las búsquedas de información sobre cuestiones socialmente vivas involucran un complejo proceso de elaboración cognoscitiva. Más allá

<sup>1</sup> Construir el significado multimodal, descifrar si lo que aparece en el buscador es pertinente y confiable, identificar la procedencia de la información y las fuentes que los sustentan.

de enseñar formas de informarse, es crucial adoptar un enfoque integral para satisfacer las necesidades informativas de los estudiantes en el ámbito de las ciencias sociales. Aunque todos se centran en la Alfabetización Informacional, algunas estrategias pedagógicas se orientan más hacia el desarrollo de la Alfabetización Mediática, como es el caso de los grupos de reflexión sobre notas periodísticas, mientras que otros se enfocan en fortalecer la Alfabetización Digital, como los talleres de búsquedas orientadas y análisis de fuentes.

La estrategia pedagógica de búsquedas libres, sin un encuadre teórico previo, asume una Alfabetización Digital avanzada en el estudiantado, lo que permite centrarse en la Alfabetización Informacional. Por otro lado, en los talleres de búsquedas orientadas, se considera que los estudiantes tienen habilidades digitales intermedias, y se busca promover tanto la Alfabetización Mediática como la Alfabetización Digital en sitios de búsqueda específicos, como Google Scholar y SciELO, entre otros.

En los talleres de análisis de fuentes se fomenta la Alfabetización Digital mediante el uso de Wikipedia, la lectura de resultados y el lenguaje multimodal. Esto se complementa con la Alfabetización Mediática, centrada en la identificación de indicadores de fiabilidad y el análisis contextual del medio y la autoría de la fuente. Finalmente, la estrategia pedagógica de reflexión sobre notas periodísticas se concentra en la Alfabetización Mediática.

De modo que formar docentes competentes en las operaciones de búsqueda y selección de la información en las clases del área Ciencias Sociales en el siglo XXI nos enfrenta, entonces, a la necesidad de focalizar la atención a los distintos desafíos afectivos-cognitivos que interpelan a los estudiantes al interactuar con los textos que circulan en la web. La solución de estos desafíos pareciera requerir del diseño de situaciones de enseñanza específicas donde esté contemplado el intercambio grupal e intervenciones docentes focalizadas a atender problemas de interpretación y la lectura multimodal.

Desde una mirada pedagógica, que retoma y jerarquiza los saberes docentes el propósito es que la tipología brinde puntos de oportunidad para el trabajo en la educación secundaria y en la formación docente. Los hallazgos de este trabajo ofrecen una mirada que focaliza sobre algunas prácticas docentes que el profesorado orienta la búsqueda y selección de información, en las clases de ciencias sociales, y habilita a profundizar en los retos de formar ciudadanos reflexivos en el siglo XXI. El aprendizaje de la búsqueda de información representa un desafío crucial en las sociedades contemporáneas. El desarrollo de propuestas que reconozcan las brechas cognitivas y las diversas necesidades de los estudiantes constituye un paso fundamental para la construcción de sociedades más inclusivas.

### ***Sobre la autora***

#### **Virginia Saez**

Doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), se desempeña como investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina.

virginisaez27@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3043-4614>

### ***Disponibilidad de datos***

La autora declara que en el artículo se encuentran todos los datos necesarios y suficientes para la comprensión de la investigación.

### ***Declaración de divulgación***

La autora declara que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

### ***Fuentes de financiación***

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Universidad de Buenos Aires

## Referencias bibliográficas

1. ARUGUETE, Natalia; CALVO, Ernesto. *Nosotros contra ellos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores 2023.
2. BREAKSTONE, Joel; SMITH, Mark; WINEBURG, Sam. 'Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait'. En *Educational Researcher*. 2021. Vol 50, N°8, p. 505–515. <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>
3. CARBALLAR, Carlos. *La alfabetización informacional, más allá de solo enseñar a buscar información*. Jalisco, AMIDI. 2022 <https://www.amidi.org/alfabetizacion-informacional/>
4. CHANCUSIG RUIZ, F. Herramientas digitales para fomentar la alfabetización mediática en la era digital. En: *Revista Ingenio global*. 2023. vol. 2, n. 1, p. 35–45. <https://doi.org/10.62943/rig.v2n1.2023.60>. <https://editorialinnova.com/index.php/rig/article/view/60>
5. CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 2 ed. Buenos Aires: AIQUE, Grupo Editor. 1997
6. DYSTHE, Olga. Perspectivas teóricas sobre el diálogo y la enseñanza basada en el diálogo. En Olga Dysthe, Nana Bernhardt, y Line Esbjørn (Coord.), *Enseñanza basada en el diálogo. El museo de arte como espacio de aprendizaje*, Copenhague: Skoletjenesten. 2013, p. 45-80.
7. FRAU-MEIGS, Divina. Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en pandemia: Desafíos y oportunidades para luchar contra la radicalización y la polarización de audiencias y ciudadanos. En: Chibás Ortiz, F., Novominsky, S. (Org.) *Navegando en la Infodemia con AMI (Alfabetización Mediática e Informacional)*, Montevideo, Uruguay.: UNESCO y Defensoría del Público de Argentina. 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381840>
8. GARCÍA-UMAÑA, A.; ULLOA, M. C.; CÓRDOBA PILLAJÓ, E. F. La era digital y la deshumanización a efectos de las TIC. *Rei-DoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, v. 9, p. 11-20, 2020. <https://doi.org/10.30827/Digibug.58663>
9. GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio. Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de las competencias informacionales en los profesores y los estudiantes. En *Competencias informacionales y digitales en educación superior [Monografía]*. Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). 2010, Vol. 7, N°2. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-gomez/v7n2-gomez>
10. GRISALES-GARCÍA, Nancy Stella. La brecha cognitiva: una realidad educativa que va más allá de la brecha digital entre las instituciones urbanas y rurales de manizales. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*. 2011. Vol. 7, N°2, p. 37-56. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134125454004.pdf>
11. HAN, Byung-Chul. *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. España: Penguin Random House. 2022. 103 p.
12. HERNANDO-GÓMEZ, Á.; GARCÍA-RUIZ, R.; BUENESTADO-FERNÁNDEZ, M. La UNESCO y su responsabilidad ante la alfabetización mediática: Acciones y perspectivas. In: *Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje*. 2022. p. 671-678.
13. HIDALGO TOLEDO, J. A. Desafíos en la era digital: identidad hipermedial, alfabetización mediática e inclusión digital. In: *Ética, comunicación y género: debates actuales*. 2020. p. 352-362. <https://www.anahuac.mx/investigacion/publicaciones/desafios-en-la-era-digital-identidad-hipermedial-alfabetizacion-mediatica-e-inclusion>
14. LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurance. (dirs.). *Education au développement durable et autres questions socialement vives*. Dijon: Educagri. 2011.
15. MORDUCHOWICZ, Roxana. *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica. 2021. 126p. <https://www.fce.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/Morduchowicz-Adolescentes-participacion-y-ciudadania-digital.pdf?srsltid=AfmBOoo0BXeU6YuBqaeWThyc41G5ta7iAMA7fxbA17rLDuBidgDnxPzJ>
16. MORA-TORRERO, Corina. *El derecho a no ser pobre*. VI Informe Anual de Social Watch. 2008
17. PERELMAN, Flora; ESTÉVEZ, Vanina; BIVORT, Maria Rosa; GONZÁLEZ, Daniela; CAPRIA, Paula; BERTACCHINI, Patricio Román. Búsqueda en internet en situaciones de estudio los sentidos que construyen los alumnos. En *Localización Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. 2007. Vol. 28, N°1, p. 16-23. <https://www.proquest.com/docview/237006823?sourcetype=Scholarly%20Journals>
18. PERELMAN, Flora. Búsqueda de información en bibliotecas virtuales en situaciones de enseñanza contrastantes. En II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro

- de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 2010. <https://www.aacademica.org/000-031/467>
19. PIAGET, Jean. El criterio moral en el niño, traducción al castellano de Nuria Vidal. España: Editorial Fontanella S.A. 1974
  20. PIOVANI, Juan Ignacio. Manual de Metodología de las ciencias sociales. Siglo Veintiuno. 2018
  21. SAEZ, Virginia. Las búsquedas de información como contenido de la Educación Mediática. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. 2022. Vol. 21, N°46, p.155-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243172248009>
  22. SAEZ, Virginia. ¿Qué aportan las ciencias sociales a la ciudadanía digital? Las cuestiones socialmente vivas como objetos de conocimiento mediados por las tecnologías. En Saez Virginia e Iglesias Andrea (2023) (comp). Formar para una ciudadanía digital: desafíos pedagógicos de la educación en medios, comunicación y tecnologías. 2023, 27-42.
  23. SAEZ, Virginia; CAPPADONA, Ana Paula. La construcción de una mirada pedagógica sobre los medios digitales. En Cuadernos del IICE. 2023, Vol. 12, p.13- 18. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/ense%C3%B1ar-y-aprender-con-medios-digitales>
  24. SAEZ, Virginia; CAPPADONA, Ana Paula; NEMIROVSKY Lucio. Aprender las cuestiones socialmente vivas con medios digitales. El caso de la formación docente en el AMBA, Argentina. En Revista Voces de la Educación (México). Dossier Desafíos Pedagógicos de la Educación Híbrida. 2022, N° especial 2022, p. 197-216. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/issue/view/42/Especial2022>
  25. SAEZ, Virginia; PERCARA, Micaela. La información en la web. Búsqueda de información y trabajo con las noticias falsas. En Cuadernos del IICE. 2023, Vol. 12, p.19- 26. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/ense%C3%B1ar-y-aprender-con-medios-digitales>
  26. SENSEVY, Guy. Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles: Boeck. 2011.
  27. SIRVENT María Teresa. El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl). 2003.
  28. STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Basics of Qualitative Research. Sage. 1998.
  29. TELLO-LEAL, Edgar. Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal. 2007, Vo. 4, N°2, p. 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011231006>
  30. UNESCO. Ciudadanos alfabetizados en medios e información: ¡piense críticamente, haga clic sabiamente!, Alfabetización Mediática e Informativa, Currículum para Profesores y Aprendientes. 2021 [https://en.unesco.org/sites/default/files/windhoek30declaration\\_wpdf\\_2021.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/windhoek30declaration_wpdf_2021.pdf)
  31. VARELA-ORDORICA, Sandra Araceli, VALENZUELA-GONZÁLEZ, Jaime Ricardo. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes. En Revista Electrónica Educare. 2020, Vol. 24, N°1, 172-191. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.10>