

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

Variantes de la configuración del tiempo y el espacio en el marco de la tecnología educativa resiliente.

Couce, Alan.

Cita:

Couce, Alan (2022). Variantes de la configuración del tiempo y el espacio en el marco de la tecnología educativa resiliente. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-084/941>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoq6/rpW>

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

VARIANTES DE LA CONFIGURACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO EN EL MARCO DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA RESILIENTE

Couce, Alan

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente escrito indaga las variantes en la configuración del tiempo y el espacio en las propuestas de enseñanza universitaria en el marco de la tecnología educativa resiliente. La hipótesis implica que en la enseñanza con tecnologías se enriquecen las alternativas de configuración del tiempo y del espacio en comparación con la enseñanza tradicional. Ello impacta en la forma de aprendizaje y su adecuada comprensión contribuye a mejorar el diseño de las nuevas propuestas. De esta forma, se estableció un abordaje comparativo entre un modelo tradicional de la enseñanza y propuestas de aulas ampliadas con la inclusión de tecnologías. Asimismo, se sugiere profundizar la investigación a través del conocimiento sobre la situación local como instancia indispensable para el diseño de experiencias adecuadas al contexto y a las personas involucradas. Del análisis realizado, se desprende que la inclusión de tecnologías enriquece la configuración tiempo-espacial de las propuestas de enseñanza. En consecuencia, el desafío radica en sacar provecho de los recursos disponibles (como celulares e Internet) para la construcción de modelos que integren y respondan adecuadamente a las necesidades educativas contemporáneas en propuestas acordes y significativas para los actores que participan de las mismas.

Palabras clave

Tecnología educativa - Tiempo - Espacio - Enseñanza

ABSTRACT

TIME AND SPACE CONFIGURATION VARIANTS IN THE CONTEXT OF RESILIENT EDUCATIONAL TECHNOLOGY

This paper explores the time and space configuration variants for university teaching proposals within the context of resilient educational technology. The hypothesis indicates that teaching with technologies enriched the alternatives of space and time configurations in comparison with traditional teaching. This has an impact on the way of learning and its proper understanding contributes to improving the design of new proposals. In this way, a comparative approach was established between a traditional model of teaching and proposals for expanded classrooms which includes technologies. Also, it is suggested to deepen the investigation through knowledge about the local situation as an indispensable instance for the design of experiences appropri-

ate to the context and the people involved. From the analysis carried out, it can be deduced that the inclusion of technologies enriches the temporal-spatial configuration of the teaching proposals. Consequently, the challenge lies in taking advantage of the available resources (such as smartphones and the Internet) for the construction of models that integrate and adequately respond to contemporary educational needs in significant proposals for the actors that participate in them.

Keywords

Educational technology - Time - Space - Teaching

INTRODUCCIÓN

En diciembre de 1951, se publicó el cuento de Isaac Asimov titulado "¡Cómo se divertían!". En el mismo, se plantea un futuro en el que el edificio escolar y los libros quedaron obsoletos, dando paso a una educación en el domicilio con profesores mecánicos y automatizados adaptados a cada alumno. Los niños de ese futuro se sorprenden al descubrir que en algún momento la enseñanza fue diferente, en espacios especializados, tiempos compartidos con otros niños y con personas reales como docentes. Más de 70 años después de la aparición de ese breve escrito de ciencia ficción, las transformaciones en las variables de las propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías son evidentes, si bien no exactamente iguales al escenario imaginado por Asimov.

De esta forma, la evolución de la tecnología educativa, acelerada algunas veces en su vertiente resiliente por circunstancias específicas, determina cambios en la enseñanza. El presente escrito se propone indagar algunas variantes en la configuración del tiempo y del espacio en la educación superior a partir de un contrapunto entre una situación de enseñanza tradicional y las transformaciones que aporta la tecnología educativa resiliente en la actualidad.

La hipótesis que orienta esta lectura implica que en la enseñanza con tecnologías se enriquecen las alternativas de configuración del tiempo y del espacio en comparación con la enseñanza tradicional. Ello impacta en la forma de aprendizaje y su adecuada comprensión contribuye a mejorar el diseño de las nuevas propuestas.

Este trabajo se enmarca en el campo de la *Tecnología Educativa*

entendida como el “conjunto de medios, métodos, instrumentos, técnicas y procesos bajo una orientación científica, con un enfoque sistemático para organizar, comprender y manejar las múltiples variables de cualquier situación del proceso, con el propósito de aumentar la eficiencia y eficacia de éste (...), cuya finalidad es la calidad educativa” (Sancho Gil, 2009, p. 58).

A su vez, la *Tecnología Educativa Resiliente* es aquella que emerge en tiempos de crisis, tales como guerras o catástrofes naturales, ofreciendo oportunidades de aprendizaje adecuadas al contexto de emergencia. En este caso, se trata del contexto de la pandemia por la Covid-19 y las medidas ante ella implementadas. Estas circunstancias conllevan diversas respuestas coordinadas por las instituciones para afrontar la continuidad pedagógica, en ámbitos que se vieron restringidos tales como la universidad pública (Nosiglia, 2020).

Unicef (2020) explica que para garantizar la continuidad de los aprendizajes, las autoridades educativas establecieron decisiones rápidas. Con ellas se dio respuesta a la emergencia sanitaria con la finalidad de transformar el modelo presencial a modelos de educación a distancia.

No obstante, para capitalizar de manera resiliente esta enseñanza remota de emergencia se torna inevitable reflexionar sobre sus variantes, alcances y limitaciones. El estudio de estos aspectos es imprescindible si se espera formalizar en los programas y didácticas de las materias (Lugo y Kelly, 2011) para continuar el cambio a largo plazo, si es que se lo considera beneficioso.

Por ejemplo, Pardo Kuklinski y Cobo (2020) invitan a ponderar el aprendizaje remoto en la formación, intentando no replicar en la virtualidad modelos de aprendizaje obsoletos. Este problema fue llamado *coronateaching* por Pedró (2020). A nivel local, entre las propuestas del medio se ofertaron guías para rediseñar las prácticas educativas y el rol docente en entornos virtuales (Educ.ar S.E., 2021).

La mencionada pandemia es un escenario complejo de alta incertidumbre (Huertas, 1993) y vulnerabilidad, con multiplicidad de respuestas para su afrontamiento. El análisis y discusión de las mismas desde una perspectiva resiliente puede contribuir a la construcción de conocimiento y motorización de cambio social en materia de educación, partiendo de las comunidades educativas como protagonistas.

Pero atención, Litwin (2009) advierte en no creer en la inclusión directa de la tecnología como solución mágica a todos los problemas educativos. A este respecto, Maggio (2018) señala la lentitud de la mutación en las aulas y Sánchez Gil (2009) explica la estructura inflexible que caracteriza a los centros educativos y que se resiste a cambios profundos. Lugo y Kelly (2011) reafirman la necesidad de impulsar transformaciones en las configuraciones institucionales y en la gestión del conocimiento en la institución educativa como desafío pendiente sobre el cual continuar trabajando.

Es habitual la propuesta de reinventar y replantear el rol docente

(Litwin, 2000; Maggio, 2018; Educ.ar S.E., 2021; Pardo Kuklinski y Cobo, 2020), pero entre las modificaciones que plantea este contexto, este escrito hace foco en las variables de tiempo y de espacio.

Como referencias, se observan trabajos como el de Álvarez González (2019) que invita a abrir el aula al mundo, expandiendo el intercambio de las prácticas de manera similar al *aula porosa* que plantea la Dra. Carina Lion (Universidad ORT Uruguay, 2015). El Profesor Oscar Trinidad relata experiencias de *aula extendida* (Educar Portal, 2013), mientras que Fernández Enguita (2018) plantea el concepto de *hiperaula* que resalta lo amplio, lo móvil, lo diverso y lo reconfigurable en el escenario de enseñanza.

Se observa como factor común de estas conceptualizaciones la variabilidad en la forma en que se configuran el tiempo y el espacio, lo que tiene implicancias también en las formas que adquiere el aprendizaje. Ante esto, Burbules (2014) plantea el *aprendizaje ubicuo* que se produce en cualquier momento y lugar. También, Gros (2015) propone un *aprendizaje sin costuras* con transiciones más continuas entre los contextos de aprendizaje en una formación que contemple la capacitación de las personas para transitar distintos espacios. No obstante, se espera prevenir que la misma se torne en una experiencia extremadamente fragmentada y dispersa por una cantidad excesiva de carga emocional y cognitiva.

Ahora bien, el marco teórico de este escrito supone un pensamiento complejo (Morin, 2015) desde el cual identificar las variables intervinientes en el objeto a abordar, poniendo el foco sobre las características del tiempo y del espacio. Ello implica separar modelos educativos, comparar, analizar y sintetizar (Morin, 2015).

Por un lado, el análisis de las instituciones educativas y sus prácticas más tradicionales se fundamenta en los estudios de Foucault en *Vigilar y castigar* (2004). Por otro lado, el abordaje de la inclusión de tecnología en educación se conceptualiza desde la triangulación contenido, contenedor y contexto conceptualizada por Cobo (2016) como perspectiva crítica basada en la evidencia.

Además, el concepto de interfaz aportado por Scolari (2008, 2018, 2020) permite examinar las relaciones e interacciones en la red de actores, instituciones y tecnologías en todos sus formatos (físicos o digitales).

Como trasfondo se sostiene una perspectiva socio-constructivista del conocimiento apoyada en los desarrollos de Vigotsky (2006), la cual se nutre asimismo de la cognición distribuida (Cole y Engestrom, 2001).

Al momento, se observa el proceso de retorno a la presencialidad plena en la universidad. No obstante, persisten los interrogantes sobre el lugar a brindarle a las estrategias implementadas durante la educación remota de emergencia en las cursadas actuales. Por ello, se torna imperante un análisis que brinde orientación para la toma de decisiones durante la planificación vigente.

Retomando el cuento de Asimov (1976), es evidente que una mayor inclusión de tecnología no garantiza necesariamente una mejor educación, así como tampoco es precisa esa sesgada postura nostálgica según la cual todo tiempo pasado fue mejor. Cabe recordar que habitamos una época líquida (Bauman, 2005) que se licúa a un ritmo acelerado de tal manera que cuando pensamos entenderla y cernirla, entonces ya cambió delante de nuestros ojos. En este fluido constante observamos borbotones de emergentes (Williams, 1988) durante el movimiento de los cambios sociales y culturales a la velocidad del desarrollo tecnológico e industrial.

Al analizar, se sugiere no caer en extremismos apocalípticos ni tampoco en optimismos excesivos (Eco, 2004). En esta misma línea, Burbules (2014) sugiere intentar integrar y superar dicotomías tradicionales.

De esta forma, se observa que no es posible captar la época actual en su totalidad ni predecir con certeza el rumbo futuro que tomará la educación. Sin embargo, las herramientas conceptuales que se esperan desplegar en este escrito aportarán nociones orientadoras sobre las configuraciones del tiempo y del espacio valiosas para el diseño de la enseñanza con tecnologías en la universidad.

El tiempo y el espacio en el modelo tradicional de la enseñanza.

Carlos Neri (2014) caracteriza al modelo tradicional de la enseñanza como industrialista y lo describe como el núcleo duro de la educación. Siguiendo a Foucault (2004), explica las características del modo industrial que tomaron las instituciones educativas como escenario socialmente válido para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La representación social que se ha construido a lo largo del tiempo reúne a la institución educativa con el aprendizaje y se encuentra en sintonía con el modelo Taylorista-Fordista (Neri, 2014). Sus principales elementos consisten en impartir el mismo contenido en el mismo tiempo; el conocimiento externo a la institución educativa, descontextualizado para su transmisión y extrapolado; compartimentos estancos y con rituales repetitivos que se materializan en las aulas, los cronogramas y las prácticas educativas, siendo priorizada la memoria en exclusión de la significaciones de los sujetos (Neri, 2014).

En la institución educativa clásica se observa la presencia de un programa anual, tiempo uniforme, división de áreas y competencias, y exámenes como control de calidad. Los contenidos esperan ser impartidos al mismo tiempo a alumnos agrupados en una clase presumiendo un mismo nivel de desarrollo y de conocimientos previos. En este esquema la institución representa la posesión del saber, siendo los alumnos considerados mayormente como una *tabula rasa* en la cual se inscriben las lecciones impartidas (Neri, 2014).

Las clases magistrales, más típicas de este modelo, hace tiempo que se encuentran en crisis silenciosa según Neri (2014).

Considera que redefinir este tipo de clases se torna una necesidad urgente y propone "(...) pensar si ese modelo debería seguir existiendo, cuando el educando ha mutado o se encuentra mutando a complejos procesos de interiorización de las interfaces que constituyen inmersiones en nuevos ambientes de aprendizaje" (Neri, 2014, p. 131).

Por su parte, también las investigaciones reflejan repetidamente que entre los principales obstáculos para desarrollar el potencial educativo de las tecnologías de la información y la comunicación se encuentran la cultura tradicional y la organización de las instituciones educativas (Sancho Gil, 2009).

Aquí se exploran algunas alternativas que brinda la tecnología educativa que se posicionan como emergentes distintas al modelo educativo tradicional y dominante. Neri (2014) incluso propone ir más allá de usos instrumentales con la finalidad de desarrollar un conocimiento que sea significativo para los sujetos y entonces se distancie suficientemente de propuestas didácticas de tipo prescriptivas.

Variantes del espacio y del tiempo en la tecnología educativa.

El debate sobre la tecnología en la educación no es precisamente de aparición reciente, siendo incluso capaz de ubicarse hasta 2500 años atrás (Bates, 2015). De hecho, Ong (2016) desarrolla y reconstruye parte de la larga historia sobre la tecnología de la palabra, tanto en su forma oral como escrita, que se vincula íntimamente con la actividad educativa.

Es diariamente evidente que la tecnología y los artefactos acompañan el desarrollo cultural de la humanidad, se intercambian y se transmiten generacionalmente. El análisis de sus causas de aparición y de sus efectos excede los propósitos del presente escrito, pero es posible visibilizar que existen consecuencias de este capital tecnológico en las personas y en su aprendizaje a lo largo del tiempo.

Retomando el ejemplo de las tecnologías de la palabra, Ong (2016) explica cómo los progresos tales como la aparición de la escritura posibilitan un tipo de transmisión diversa de la oralidad, con sus propias consecuencias. De igual manera, Scolarì (2018) señala que las interfaces no se extinguen, sino que se transforman y coevolucionan con los usuarios de las mismas.

De esta forma, vale la pena revisar algunas implicancias de la inclusión de tecnologías en la educación a partir de las cuales se introducen variantes en la configuración del tiempo y del espacio en las propuestas de enseñanza.

Bates (2015) explica que las dimensiones de tiempo y espacio en el contexto del uso de tecnologías y medios de comunicación afecta al aprendizaje que puede ser inhibido o facilitado, así como también habilita distintos grados de flexibilidad. Según dicho autor, en el nivel superior continúa siendo la clase o el seminario en vivo el paradigma dominante, pese a los cambios en la enseñanza, para cuyo provecho se requiere de un uso selectivo acorde a ventajas y desventajas.

A este propósito, Cobo (2016) propone pensar la combinación de contenido, contenedor y contexto en la selección de los elementos con los cuales diseñar una propuesta de enseñanza, incluyendo a la tecnología en este armado.

Modelos de tiempo y espacio enriquecidos.

La inclusión de tecnologías en distintas áreas puede causar distintos efectos e incluso la innovación puede ser resistida y dificultosa. Difícilmente de antemano se puedan saber exactamente los aportes u obstáculos que pueda realizar un hecho emergente, aunque seguramente sea resistido por lo dominante (Williams, 1988). Ong (2016) explica a este respecto que la aparición de algunas tecnologías puede despertar críticas y rechazo, como les sucedió a la escritura o a las computadoras.

Probablemente sea beneficiosa la postura crítica sobre la inclusión de una tecnología, pudiendo cuestionarse su aporte y lo que se espera de ella en su uso (Cobo, 2016). Esto implica no asumir prejuiciosamente que más cantidad de tecnología tendrá directamente mejores resultados, sin considerar otras variables en juego, o sin estudiar estos hechos con los datos que arroja la realidad.

De cualquier manera, algunas personas se animan a ir más allá para poner a prueba las ideas y observaciones. Según ellos, las tecnologías habilitan otras configuraciones temporo-espaciales en modelos educativos que resultan diferentes al tradicional. Algunas denominaciones específicas pretenden dar cuenta de este fenómeno.

En primer lugar, el Profesor Oscar Trinidad desarrolla su puesta en práctica de *aula extendida* (Educar Portal, 2013) donde ambientes virtuales vienen a acompañar la interacción que se da en múltiples espacios y momentos de enseñanza. Se destaca tener cuidado de no replicar modalidades o acumular actividades, sino habilitar la creación de nuevas experiencias (Educ.ar S.E., 2021).

Por su parte, la Dra. Carina Lion (Universidad ORT Uruguay, 2015) se refiere al *aula porosa* como una metáfora sobre un espacio más permeable donde se integren y circulen elementos de categorías que suelen estar en oposición. Esto está íntimamente relacionado con el *aprendizaje ubicuo* (Burbules, 2014) y el *aprendizaje sin costuras* (Gros, 2015) que pretenden superar dicotomías clásicas y generar fluidez en la adecuada circulación por espacios significativos para aprender.

Un aspecto que podría reflejar este *aula porosa* sería la generación de intercambio entre conocimientos formales e informales que se vinculen en una relación que no sea de exclusión, sino de diálogo y articulación. Otro, la invitación de distintos actores mediante el uso de tecnología para incluirse en el aula sea por videollamada, grabaciones, juegos o tantas otras opciones. Así, se espera lograr interactuar con diferentes fuentes de conocimiento que muchas veces estuvieron excluidas de las clases. De esta forma, se abre el aula al mundo como explica Álvarez González (2019).

Fernández Enguita (2018) presenta su propuesta mediante el concepto de *hiperaula*, no meramente por una ampliación cuantitativa, sino cualitativa. Explica que ciertas transformaciones de tiempo y espacio no tienen únicamente efectos acumulativos. Más bien, terminan promoviendo un cambio cualitativo en la experiencia que acarrea una organización novedosa de elementos con sus propias leyes, efectos e implicancias.

La *hiperaula* se produce con cambios en el espacio y en el tiempo de la propuesta educativa, pero no por mera multiplicación sino por lograr una configuración enriquecida y ajustable de la que emerge una red de conexiones, comunicaciones e interacciones. Se vinculan significaciones y posibilidades favorecidas por el campo de movimiento producido al establecerla como encuadre de la experiencia de enseñanza.

En definitiva, estas propuestas diversifican las configuraciones de tiempo y espacio con tecnologías. Cada una presenta sus variantes, pero todas apuestan por explorar los alcances de los emergentes tecnológicos que vienen a conmovir el paradigma del modelo tradicional de la enseñanza.

El diseño de propuestas de enseñanza en la universidad contemporánea.

Bruno Latour (2008) señala que todo diseño es un rediseño. En ese sentido, no se suele arrancar de cero, sino que el punto de partida supone una serie de elementos ya predispuestos que se pueden reconfigurar.

En este caso, se trata del tiempo y del espacio. El modelo tradicional se ocupó de ordenarlo y gestionarlo de una manera acorde a una época de industrialización que pretendía una producción homogeneizante de personas. Ahora bien, con el paso del tiempo se fue visibilizando y desgastando dicha matriz, abriendo paso a otras propuestas pedagógicas. En este sentido, la tecnología educativa aportó su cuota de innovación a la dimensión temporo-espacial de las propuestas de enseñanza.

La pandemia como acontecimiento disruptivo vino a alterar la cotidianidad de varias prácticas, inclusive la educativa. Así, se implementó la enseñanza remota de emergencia cuya superación plantea el mayor desafío actual respecto a evaluar sus efectos, sostener sus virtudes y no repetir sus errores. Esta tarea supone investigar, convocar a los actores involucrados, dar voz y participación, y rediseñar las propuestas educativas durante su propia marcha, dado que nunca queda demasiado tiempo especialmente destinado para la planificación (RedTE. Ar., 2021).

Durante la pandemia se implementaron nuevas estrategias en las propuestas de enseñanza con tecnologías que vale la pena continuar utilizando. Asimismo, se evidencia en la actualidad el desafío de rediseñar las experiencias de enseñanza en escenarios en transición y modelos híbridos (Andreoli, 2021; Lugo y Loíacono, 2020).

No obstante, difícilmente se encuentre una receta única para toda propuesta y de allí que la tarea de escuchar a las personas

involucradas se vuelva una acción pertinente en el rol docente de diseñador de experiencias. Esta invitación a involucrar a los participantes en distintos grados de implicación es característica del codiseño, y aporta beneficios tales como: relaciones horizontales de aprendizaje mutuo; la integración de diversos puntos de vista e intereses; y un enfoque participativo y colaborativo tendiente a diseñar productos flexibles, adaptables, aceptados y cada vez más robustos para su uso (Santana Martel & Perez-i-Garcias, 2020; Gros & Durall, 2020).

En otras palabras, convocar y consultar es una vía de empoderar a los estudiantes e invitar a que se involucren de cierta manera en el camino de producción de la propuesta o experiencia a compartir. Además, como indican Lugo y Loíacono (2020) conocer con qué contamos nos ayuda a pensar las líneas de acción a implementar.

En consecuencia, el escenario actual requiere una combinación de elementos de distintas modalidades con interfaces en una evolución que tienda a estabilizar el paradigma previamente dominante, junto con factores residuales y emergentes que se perfilan a instalarse. El uso de computadoras y la omnipresencia de celulares, así como el amplio acceso a Internet probablemente sean las herramientas de mayor disponibilidad a tener en cuenta para las propuestas educativas con tecnologías en la universidad (Lugo y Kelly, 2011; Educ.ar S.E., 2021; Andreoli, 2021; Lugo y Loíacono, 2020).

CONCLUSIONES

El presente escrito se propuso indagar las variantes en la configuración del tiempo y del espacio en las propuestas de enseñanza de la universidad en el marco de la tecnología educativa resiliente. Para dicho fin, se estableció un abordaje comparativo entre un modelo tradicional de la enseñanza y propuestas de aulas ampliadas con la inclusión de tecnologías. La hipótesis de lectura que guió el recorrido afirma que en la enseñanza con tecnologías se enriquecen las alternativas de configuración temporo-espacial en comparación con la enseñanza tradicional. Ello conlleva efectos en el aprendizaje y consideraciones a tener en cuenta en el diseño de las propuestas.

De esta forma, las tecnologías educativas permitieron variaciones no solamente cuantitativas sino cualitativas. Los mismos pueden incluso verse acelerados en contextos de emergencia y resiliencia. Pero una tarea de estabilizar los cambios sin caer en optimismos desmedidos ni consignas vacías, requiere de un pensamiento crítico sobre el diseño de las nuevas propuestas de enseñanza.

A este respecto se profundizó en las propuestas de *aula extendida*, *aula porosa* e *hiperaula* como modelos para pensar experiencias que favorezcan el aprendizaje en diversas configuraciones educativas de tiempo y espacio. Esto se acompaña de sus propias ventajas y limitaciones, de las que no se obtiene una receta única aplicable a todos los casos. También se modifica el aprendizaje afectado por la ubicuidad o la transición entre espacios.

Así, se constataron modificaciones e implicancias de algunas variaciones de tiempo y espacio en la educación. No obstante, se impone la necesidad de conocer la situación en el contexto local si se espera trasladar los conocimientos a nuestra práctica. Asimismo, ello permitiría conocer los recursos con los que contar para pensar líneas de acción y propuestas.

En conclusión, el conocimiento sobre la situación local resulta indispensable para el diseño de experiencias adecuadas al contexto y a las personas involucradas. La inclusión de tecnologías se espera que sea suficiente y justificada en un escenario que combine alternativas desplegadas durante el último tiempo que no sean exclusivamente presenciales, a distancia, sincrónicas o asincrónicas, pero que tampoco se desestime ninguna de ellas. El desafío radica en sacar provecho de los recursos disponibles, como los celulares e Internet, hacia modelos que integren y respondan adecuadamente a las necesidades educativas contemporáneas potenciando los factores beneficiados por la tecnología en propuestas acordes y significativas para los actores involucrados en las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez González, F. (2019) *Las raíces del cambio*. Ecuador: Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Andreoli, S. (2021) Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. [PDF] Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Asimov, I. (1976) ¡Cómo se diviertan! En *Lo mejor de Isaac Asimov*. Buenos Aires: Emecé.
- Bates, A.W. (Tony) (2015) *La Enseñanza en la Era Digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje*. Asociación de Investigación Contact North/Contact Nord.
- Bauman, Z. (2005) *Vida líquida*. España: Paidós.
- Burbules N. (2014) El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. Número 1, pp. 131-135.
- Cobo, C. (2016) *La innovación pendiente*. Montevideo: Sudamericana.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001) Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eco, H. (2004) *Apocalípticos e integrados*. España: Debolsillo.
- Educ.ar S.E. (2021) Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas / Educ.ar S.E.; dirigido por Laura Marés - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educ.ar S.E. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/44635>
- Educar Portal (Agosto, 2013) El aula ampliada - Parte 1 [Video]. <https://youtu.be/hiwBm-PkK3Y>
- Fernández Enguita, M. (2018) La hiperaula como hiperespacio. Disponible en: <https://medium.com/@marianof/la-hiperaula-como-hiperespacio-efb8f06301b1>
- Foucault, M. (2004) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gros, B. (2015) La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society (EKS)* [Internet]. 27 Mar 2015 [citado 4 Abr 2020]; 16(1): 58-68.
- Gros, B., & Durall, E. (2020) Retos y oportunidades del diseño participativo en tecnología educativa. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (74), 12-24. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1761>
- Huertas, F. (1993) El Método PES. Entrevista con Carlos Matus, Ecuador. (Selección). Recuperado de http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/fernando_huertas__el_metodo_pes__entrevista_a_carlos_matus_.pdf
- Latour, B. (2008) A Cautious Prometheus ? A Few Steps Toward a Philosophy of Design: (With Special Attention to Peter Sloterdijk) "Networks of Design", Annual International Conference of the Design History Society, Sep 2008, University College Falmouth, Cornwall, United Kingdom. pp.2-10. Disponible en: <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/112-DESIGN-CORNWALL-GB.pdf>
- Litwin, E. (2000) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2009) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lugo, M.T. y Kelly, V. (2011) La matriz TIC. Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas / María Teresa Lugo y Valeria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Lugo, M.T. y Loíacono, F. (2020) Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. *Educación Y Tecnología*, 3(1). Recuperado de <https://publicaciones.flacso.edu.uy>
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2015) *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.
- Neri, C. (2014) Sujeto, aprendizajes y tecnologías de la información y la comunicación. [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Nosiglia, M.C. (2020) Universidad de Buenos Aires. La Universidad de Buenos Aires frente a los desafíos de la pandemia. En "La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba; Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Ong, W.J. (2016) *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020) *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School. Recuperado de: https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Pedro, F. (2020) COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Análisis Carolina. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- RedTE.Ar. (2021) APUNTES sobre/para la docencia universitaria. Boletín SIED, 1(3), 41-52. Recuperado a partir de <https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/57>
- Sancho Gil, J. (2009) Capítulo 1: La tecnología educativa en un mundo tecnologizado. En De Pablos Pons, J. (2009) Coord. *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet*. Málaga: Aljibe.
- Santana Martel, J.S., & Perez-i-Garcias, A. (2020) Codiseño educativo haciendo uso de las TIC en educación superior una revisión sistemática de literatura. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (74), 25-50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1799>
- Scolari, C. (2008) *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2018) *Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2020) Nuevas interfaces para un mundo postpandemia. Disponible en: <https://hipermediaciones.com/2020/08/08/las-nuevas-interfaces-pospandemia/>
- UNICEF (2020) "Los equipos de conducción frente al Covid-19: claves para acompañar y Orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia". Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/8381/file/Serie-Conduccion-Covid-1.pdf>
- Universidad ORT Uruguay (Noviembre, 2015) Hablando de TIC en la educación superior. Entrevista a la Dra. Carina Lion [Video]. https://youtu.be/h2SVn_YWBLg
- Vygotsky, L. (2006) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Williams, R. (1988) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.