

Ventanas hacia un nuevo paisaje. La construcción colectiva de un diseño pedagógico en la Facultad de Ciencias Económicas, UNC.

EJE N° 3

Relato de experiencia pedagógica

Gabriela Sabulsky

Facultad de Ciencias Económicas, UNC

gsabulsky@unc.edu.ar

Jennifer Cargnelutti

Facultad de Ciencias Económicas, UNC

jcargnelutti180@unc.edu.ar

Andrés Martínez Bologna

Facultad de Ciencias Económicas, UNC

andres.bologna@mi.unc.edu.ar

Florencia Molina

Facultad de Ciencias Económicas, UNC

florenciamolina.614@mi.unc.edu.ar

Julia Villafañe

Facultad de Ciencias Económicas, UNC

juliavillafane@eco.uncor.edu

RESUMEN

En consonancia con la dinámica que adoptó la Educación Superior durante la pandemia, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCE), aceleró un proceso de transformación interno que implicó primero, el paso a la virtualidad y posteriormente, la construcción de una propuesta combinada. Este escrito reúne algunas reflexiones del equipo pedagógico del Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) de la Facultad, sobre las implicancias pedagógicas de los nuevos formatos educativos. También ordena algunas ideas, analizadas teóricamente, que sostienen las decisiones y definiciones de la política académica que se ha implementado en el presente año lectivo. En particular, aborda la perspectiva desde la cual se intenta comprender el escenario educativo actual como una oportunidad para ser rediseñado. Además, como parte de un proceso de

transformación, describe la experiencia desarrollada en la elaboración de un diagnóstico institucional y un modelo pedagógico colectivo entre los actores de la FCE. Finalmente, describe algunos datos de la experiencia vivida que habiliten la reflexión sobre el sentido del nuevo modelo híbrido implementado y su continuidad.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza; Híbrida; Actividad; Aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCE), en consonancia con la dinámica que adoptó la Educación Superior durante la pandemia, aceleró un proceso de transformación interno que implicó el paso a la virtualidad y, posteriormente, la construcción de una propuesta combinada. La oportunidad de presentar una ponencia¹ en este evento reúne al equipo pedagógico del Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) con el objetivo de reflexionar sobre las implicancias pedagógicas de los nuevos formatos educativos. En ella, nuestro objetivo es ordenar algunas ideas y analizar los supuestos teóricos que sostuvieron las decisiones de la política académica que la FCE ha implementado, en especial, en el presente año lectivo.

Luego de los procesos de ASPO-DISPO, el escenario 2022 es claramente complejo y sólo se puede comprender en un contexto atravesado por multiplicidad de problemáticas, entre ellas la necesidad de reconstruir el oficio de enseñar y de aprender con la vuelta a la presencialidad, bajo la convicción que no es posible ni deseable volver hacia atrás. Aun en ese escenario, incierto y contradictorio, la FCE es una institución fuertemente normativa que siente la necesidad de plasmar su proceso de cambio en documentos que regulen su funcionamiento, es decir, proponer algunas reglas que orienten la “supuesta vuelta a la normalidad”, aquello que se añora como rutinas que organizan al conjunto de la comunidad académica, nos referimos a su gramática interna (Gee, 2004). En este sentido, las preocupaciones fueron al menos tres: 1) sostener la inclusión con equidad en un contexto de masividad; 2) mantener viva en los profesores la sensibilidad hacia los estudiantes (Pedró, 2020) (¿están ahí?, ¿me ven y escuchan?, ¿se entiende?); y 3) incorporar las tecnologías emergentes con criterio pedagógico, más allá de la urgencia. Tomamos la excepción como “una oportunidad para construir nuevas reglas, que modifiquen, luego, las condiciones de

¹ Este artículo se apoya en algunas evidencias empíricas, aunque no resulta de la rigurosidad que supone un trabajo de investigación.

una nueva 'normalidad', post-pandemia, sobre la que tenemos pocas certezas, pero sobre la que sí sabemos que será, al menos en parte, nueva. (Canelo, 2020)

En perspectiva: imposible volver atrás.

“...Lo que ocurre en lo virtual no sucede en un trasmundo, sucede en el campo de las condiciones efectivas. No imagino que estoy viendo a alguien por pantalla y a distancia: es plenamente real que eso virtual acontece”. (Follari, 2020, p.13) Si habitamos un mundo donde lo virtual es real ¿cómo dejar fuera de ello a las experiencias educativas universitarias? Según Baricco (2019) vivimos en una realidad con una doble fuerza motriz, donde la distinción entre mundo real y mundo virtual se vuelve secundaria, dado que uno y otro se funden en un único movimiento que genera en su conjunto, nuestra realidad. Algunos cambios se revelan como evidentes, en especial las transformaciones del conocimiento en la web, las nuevas modalidades de sociabilidad conectada y la formas de circulación de la información mediada por empresas a través de algoritmos (Sandrone, 2020).

En ese marco, como sobrevivientes de un tiempo virtual distópico (Berti, 2020), la comunidad universitaria aceptó que parte de la experiencia educativa podía suceder a través de **múltiples ventanas**: un aula virtual (AV), un encuentro por videoconferencia, un examen que puede resolverse a través de máquinas (Baricco, 2019). ¿Cómo se integran espacios virtuales y físicos en una experiencia cotidiana que resulte única? La FCE se encaminó a proponer ese escenario. Planteamos, entonces, comprender la experiencia educativa como parte de procesos dinámicos en donde interaccionan sujetos, objetos, espacios y tiempos alterados, definiendo así un nuevo sintagma para la educación superior: docente-dispositivo² técnico-estudiantes. Bajo esta noción, las plataformas educativas y herramientas técnicas son producto y productoras de formas de habitar la universidad de hoy, lo que hace más urgente que nunca preguntarse por su sentido pedagógico, desnaturalizar su presencia y definir de qué manera queremos provocar nuevos espacios y experiencias para enseñar y aprender.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

1. Partimos de un diagnóstico colectivo

² Noción de dispositivo es tomada desde Foucault, es [...] un conjunto decididamente heterogéneo que componen los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. (Foucault, 1994, p. 229 y ss.)

“Un futuro que aún no es y que depende en parte de la construcción colectiva que hilvana, en el contexto general, nuevos horizontes y nuevos modos de andar”, dice Grimson (2020). Hacia esa construcción dirigimos nuestros esfuerzos. Durante los meses octubre y noviembre de 2021, se organizó la Pre-Jornada (virtual) y Jornada (presencial) “Futuribles. Enseñar y aprender en nuevos escenarios educativos”, así se denominó a las actividades de reflexión sobre el Plan de Desarrollo Pedagógico de la FCE. Este espacio tuvo la intención de conversar acerca de los futuros posibles en la enseñanza, aquellos escenarios educativos factibles a mediano y largo plazo. El desafío fue pensarnos como comunidad educativa en un modelo que capitalice lo aprendido e imagine nuevas propuestas situadas para potenciar las trayectorias de los y las estudiantes. El intercambio que propusimos (en torno a 4 ejes: Espacio - Tiempo - Interacción - Conocimiento) durante la Pre Jornada constituyó un momento para reconocer viejas y nuevas problemáticas que la pandemia dejó en evidencia; así como un tiempo para establecer desafíos, relatar experiencias concretas y delinear nuevos escenarios educativos con la “vuelta a la presencialidad”. En la Jornada presencial, se propuso trabajar en torno a ¿qué modelo educativo necesita la FCE?, ¿Qué podemos recuperar de toda la experiencia?, ¿Cómo volvemos a la presencialidad? En síntesis, la comunidad docente de la FCE imaginó un futuro posible, definiendo varias líneas de acción: a) avanzar hacia una enseñanza híbrida; b) superar la fragmentación del conocimiento teórico y práctico, y avanzar en propuestas interdisciplinarias y colaborativas; c) articulación curricular vertical, horizontal y transversal; d) renovación metodológica; e) recuperación de las clases presenciales con dinámicas que las resignifiquen; f) innovar en prácticas evaluativas; g) Experiencias educativas centradas en el estudiante; h) trabajo en equipo al interior de las cátedras.

2. Primera definición: Propuesta pedagógica 2022 - Modelo 70/30

A partir de este trabajo previo, durante el año 2022 se puso en marcha una propuesta educativa que se denominó Propuesta Pedagógica 2022³ organizando la cursada en un modelo 70/30. Ello considerando que los planes de estudio están aprobados bajo la modalidad presencial y que la normativa permite que hasta el 30% de la carga horaria se realice en la modalidad a distancia⁴. Para el desarrollo de nuestra propuesta,

³ [Propuesta pedagógica 2022: Hacia una educación híbrida en la FCE](#) es una obra del Área de Formación Docente y Producción Educativa.

⁴ [Resolución Ministerio de Educación 2641-E/2017](#)

tuvimos en cuenta las consideraciones de la CONEAU⁵. Se propuso como primera estrategia innovadora que las cátedras incorporasen hasta un 30% de actividades a distancia. En esta propuesta, se estableció que la presencialidad híbrida se utilizaría cuando no fuera posible garantizar el cumplimiento del aforo⁶ de las aulas asignadas, de acuerdo al protocolo sanitario vigente, o cuando esté justificada por la propuesta de enseñanza de la división o cátedra. Es importante destacar que el objetivo principal de la FCE fue recuperar la presencialidad física y promover la recuperación de toda la experiencia virtual.

3. Enseñanza híbrida: sentidos posibles

Por Res. N° 271/2022 del HCD, la FCE define la implementación de clases híbridas (CH) a partir de marzo de 2022, con el objetivo de garantizar la posibilidad que todos los estudiantes que deseen participar de una clase puedan realizarlo, aun de forma remota. Para ello se instalaron en 14 aulas, cámaras y micrófonos como parte de un proceso gradual de equipamiento tecnológico y se realizaron algunas actividades de acompañamiento a los docentes⁷. Para avanzar en este sentido, fue necesario resignificar el concepto de hibridez ¿Qué entendemos por híbrido en la enseñanza universitaria? Las relaciones de oposición entre presencialidad y virtualidad no ayudan a pensar en la fusión entre elementos aparentemente dispares. Por tanto, sostenemos que un escenario híbrido involucra una combinación e integración entre lo presencial y lo virtual constituyéndose en una única experiencia educativa, por ello lo presencial y lo virtual cobran nuevos significados. En ese marco, la clase híbrida supone una tarea compleja que implica integrar espacios y dinámicas diferentes.

Para orientar el trabajo docente, como equipo empezamos a rediseñar una perspectiva sobre la educación y la enseñanza en la universidad que nos ayudaría a correrlos de una perspectiva instrumental de la tecnología y fundamentar nuestras opciones pedagógicas en teorías educativas. Esa perspectiva recupera aportes de la Filosofía de la Técnica (Sandrone, 2020), y de la Antropología (García Clanclini, 1989),

⁵ [Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022](#)” (CONEAU, 2021).

⁶ Hay un importante número de asignaturas que son masivas, por ejemplo de 500 a 1500 estudiantes mientras que las aulas de la facultad son de 100 a 250 personas como máximo.

⁷ [Aportes para planificar clases en aulas híbridas](#) (2022) es una obra del Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE - (FCE-UNC).

en términos pedagógicos recurrimos a la Teoría de la Actividad Conjunta a partir de la idea de interactividad e influencia educativa (Coll, 1992, Onrubia, 1993) para definir cómo entender lo híbrido. Además, recuperamos los aportes de Goodyear y Carvalho (2014) sobre su propuesta de Análisis y Diseño Centrado en la Actividad (ACAD).

Esta conjunción de aportes nos permitió redefinir lo híbrido, la actividad del estudiante y la perspectiva de aprendizaje. Es decir, lo *híbrido* es el recorrido que realiza el estudiante para aprender en un escenario que integra lo virtual y lo presencial. La *actividad del estudiante* es aquello que efectivamente hace mientras están aprendiendo. Y la *actividad de aprendizaje*, es la actividad emergente producto de un “acto cocreación y coconfiguración que aparece cuando los estudiantes interactúan entre sí y con los elementos y disposiciones” de cada uno de los componentes diseñables de la situación didáctica -escenario, interacción social y tareas de conocimiento- (Goodyear, Carvalho, Yeoman, Castañeda, Adell, p. 10, 2021).

Desde allí, la posibilidad de centrar lo híbrido desde la perspectiva del estudiante resulta fácil de explicar a los docentes: si la vida cotidiana es híbrida, ¿por qué no serán los procesos de aprendizaje? Si el estudiante habita el mundo virtual como parte de su realidad, ¿por qué la experiencia educativa no puede aprovechar ambos escenarios para enriquecer el aprendizaje?

Así lo híbrido no se reduce a lo sincrónico, ni tampoco a la tecnología. Se abren nuevas ventanas para explorar. ¿Cuáles son esas ventanas? Una posible respuesta que nos ofrece la perspectiva ACAD es pensar en cuáles son las situaciones de aprendizaje "locales", aquellas que remiten a un contexto específico, a un marco educativo situado.

4. Ventanas como escenarios educativos

Según Maggio (2022) hay instituciones que preparan el salto y otras que lo empujan. La propuesta de FyPE, intenta desplegar el impulso a ese salto, reconociendo las diferentes fuerzas y condiciones necesarias para darlo. A continuación, nos interesa compartir algunos datos recogidos a través del Plan de Seguimiento⁸ de la propuesta pedagógica 70/30 durante el primer semestre 2022.

4.1 La clase híbrida en datos, como ventana principal

⁸El plan de seguimiento es un dispositivo para conocer el avance e impacto de la nueva propuesta pedagógica a partir de diferentes instrumentos: encuestas a docentes y a estudiantes, observación de AV, autoevaluación de las cátedras y observación de CH.

Tal como decíamos párrafos atrás, la CH integra en único escenario la virtualidad y la presencialidad. Desde el punto de vista de aula de cursado, para el estudiante y para el docente su presencia puede ser remota o física. En el transcurso del semestre se desarrollaron CH, clases remotas (CR) y actividades a distancia (AD). Las cátedras podían distribuir la carga horaria del cursado en el modelo 70/30 según sus definiciones.

En contra del prejuicio sobre la resistencia a los cambios o el temor a lo desconocido, del cuerpo docente consultado⁹, más de la mitad de los encuestados (56,3%) dictaron CH en el primer semestre y de este grupo, casi un 30% desarrolló todas sus clases con esta modalidad. En la misma dirección, en la consulta a estudiantes¹⁰, más del 70% participaron de por lo menos una CH, siendo mayor la proporción quienes cursaron más de 10 clases de este tipo. Sólo un 13,5% no cursó materia alguna con CH y otro 5% no asistió a las materias que sí tuvieron. Por lo tanto, la amplia mayoría tuvo la oportunidad de participar y elegir clases con modalidad híbrida.

En este sentido, construimos hipótesis acerca de las decisiones de cursado de los estudiantes sobre la modalidad. Los resultados nos conducen a reforzar la idea de un transitar anfibio, ya que de los 809 estudiantes que participaron de la CH el 60% aproximadamente, lo hicieron alternando entre dichos espacios. Hubo un 30,2% de estudiantes que cuando tuvieron CH siempre cursaron de forma remota y solo un 11,6% decidió cursar únicamente de forma física.

Nos interesaba también conocer las propuestas didácticas y las actividades de aprendizaje que posibilita o limita este dispositivo de clase. En la encuesta a estudiantes consultamos por las actividades que realizan por su cuenta y por aquellas que les propone el docente. Encontramos que las actividades que realizaron los estudiantes de ambos entornos son similares. Las más frecuentes realizadas por cuenta propia son la toma de apuntes (91,7% del grupo físico y un 89,2% del grupo remoto), la lectura de materiales impresos (51,4% y 56% respectivamente) sumando que un 55,3% del segundo grupo también lee en formato digital, y la resolución de ejercicios individuales (43,9% y 53,8%). Una inesperada actividad fue la de navegar por el AVI (47,1%) lo que destaca la necesidad para algunos estudiantes de transitar por los entornos físico y virtual en simultáneo. En el mismo sentido, las actividades que

⁹ Se mencionan algunos datos de la encuesta a docentes completada por 120 profesores de la FCE

¹⁰ Los siguientes datos se recuperan de una encuesta respondida por 1000 estudiantes de la FCE.

los docentes propusieron según los estudiantes, fueron la escucha activa de la clase, responder preguntas del docente y la resolución de ejercicios, las respuestas de los estudiantes físicos o remotos presentaron valores similares, además grupos señalan y valoran la posibilidad de “escuchar” la exposición del profesor.

Una primera impresión de los datos nos permite decir que las CH por lo general, tuvieron un formato pedagógico predominantemente expositivo, reproduciendo cierta lógica academicista de la clase magistral característica en educación superior. No obstante, pudimos observar que la exposición fue acompañada de otras estrategias, siendo las más típicas el trabajo con casos y la resolución de ejercicios en grupos o por cuestionarios. Esta observación se relaciona con la respuesta acerca de la selección de contenidos: el 70% de los docentes respondió negativamente respecto de realizar adecuaciones al contenido de su materia para las CH. Además, entre los aspectos más complejos de atender de la CH, en primer lugar aparece el manejo de los recursos técnicos, en segundo lugar, atender ambos grupos en forma simultánea y en tercer lugar, el diseño didáctico.

Finalmente, mantenemos una actitud reflexiva y de interrogación acerca de las formas de interacción y participación de los estudiantes en esta modalidad, ya que en principio, las interacciones entre los dos grupos de estudiantes con el docente se desarrollan por canales paralelos, con pocos puntos de contacto. Cuando estos canales se encuentran, son posibilitados sobre todo por la preocupación por parte de los docentes, ya sea integrando el uso del micrófono por parte de los estudiantes en el aula o recuperando lo sucedido en el chat de la videoconferencia.

4.2 Actividades a distancia (AD), como ventana emergente.

Respecto al 30% de la carga horaria como máxima destinada a AD casi la totalidad de las materias de las tres principales carreras de la FCE la incorporaron, y en promedio las propuestas de alrededor de 100 divisiones anticiparon entre un 20-25% de esta modalidad. Cerca del 90 % de los **docentes** encuestados respondieron que realizaron AD con sus estudiantes, mientras que en la encuesta a **estudiantes** más de la mitad afirman haber hecho AD en una o dos materias. Un importante número (27,1%) respondió que en ninguna materia les propusieron esta modalidad¹¹. Además, la

¹¹ Partimos de la hipótesis que este número tiene el sesgo de quizás los estudiantes si cursaron materias con AD, solo que pertenecen a un grupo reducido de divisiones que no explicitaron la propuesta y que dichas actividades hayan sido opcionales.

muestra de materias elaborada para la observación de **AV**¹² comparte esta tendencia, siendo solo dos divisiones que optaron por 100% de presencialidad sin AD. El lugar privilegiado para el desarrollo de las actividades AD en la FCE fueron las AV. A partir de las encuestas antes mencionadas y de la observación de AV compartimos algunas características de esta otra ventana:

De acuerdo a los **docentes**, entre las actividades AD más utilizadas fueron análisis de casos, resolución de problemas y ejercitaciones, visionado de audiovisuales y clases grabadas, producción de trabajos escritos y cuestionarios de autoevaluación. Una característica interesante es que un porcentaje importante de docentes implementó actividades AD grupales, indicando un posible reconocimiento de la interacción y el trabajo colaborativo. Desde el lugar de los **estudiantes** las más frecuentes fueron la resolución de cuestionarios de autoevaluación (65,7%), la observación de videos o clases grabadas (64%) y el análisis de casos, resolución de problemas y ejercicios (59,9%). En cuarto lugar se encuentra la producción de trabajos escritos y su entrega por buzón en el AV (45,5%). En menor medida se observa que también hubo participación en wikis, juegos y debates.

La información de las encuestas coinciden con la observación de las 10 **AV**, donde se identifican al menos 10 tipos de actividades, siendo las más frecuentes el visionado de clases grabadas y la resolución de problemas, seguidos de los cuestionarios. Por último, el carácter optativo fue en general mayor al obligatorio, donde el 40% de docentes indica que sus actividades fueron obligatorias, mientras que en la encuesta a estudiantes varía levemente ya que un 49,4% respondió que las actividades fueron opcionales. Finalmente, del relevamiento realizado hasta ahora inferimos que la propuesta pedagógica ha sido recibida mayormente de manera positiva por docentes y estudiantes. En cuanto a las CH, docentes y estudiantes lo valoran positivamente. Los estudiantes “reciben” lo que su oficio de ser estudiante de la FCE ha instalado como modalidad “normalidad” antes, durante y después de la pandemia. Por su parte los docentes, tensionados por las dificultades técnicas y ante la resignación de más tiempo “para dar contenidos”, destacan la posibilidad de “moverse de la zona de confort” y recrear sus clases. Algunos de los desafíos son prestar especial atención a qué sucede con la interacción de los estudiantes y sus posibilidades de participación y,

¹² Durante el mes de junio se elaboró una muestra representativa de 29 AV con el propósito de conocer las distintas maneras de los docentes de diseñar e implementar actividades a distancia.

cómo propiciar la disminución de preocupaciones referidas al uso técnico de los recursos hacia la atención de sus aspectos pedagógicos.

En lo referido a la modalidad AD, el amplio desarrollo de actividades que los docentes proponen no es un proceso generado espontáneamente a partir de la propuesta, sino que recupera múltiples aprendizajes y materiales producidos a partir del contexto educativo de emergencia por la pandemia. Uno de los mayores desafíos aquí es avanzar progresivamente en una co-construcción de sentidos posibles sobre buenas prácticas de enseñanza a partir de la conceptualización, delimitación y caracterización de este tipo de actividades como parte de una hibridación de los trayectos universitarios por las carreras de grado de nuestra facultad.

CONCLUSIONES

En este trabajo nos interesó poner en consideración las transformaciones que se han presentado en el nuevo entramado que habitamos (y construimos), pero especialmente aquellas que ocurrieron en los procesos educativos universitarios luego del retorno a la presencialidad. Los recorridos que transitamos, las decisiones que se fueron tomando y los modelos educativos que se fueron construyendo, dieron lugar a nuevas formas de desarrollar la educación universitaria. Re-habitar la universidad invitó a toda la comunidad a inventar nuevos marcos, en este caso, híbridos.

En este punto, nos interesa recuperar una pregunta que se encuentra más arriba “si la vida cotidiana es híbrida, ¿por qué no lo serán los procesos de aprendizaje?”. Nos interesa porque podríamos ampliarla y expandirla a múltiples procesos (no solo el aprendizaje), porque es parte de nuestro cotidiano movernos en escenarios híbridos, con movimientos anfibios, en entornos que fluctúan entre lo presencial y lo virtual. Sin embargo, ese registro de cotidianeidad es importante, pero no es suficiente al momento de desplegar procesos que requieren anticipación, sistematicidad, planificación, diseño, como la educación superior, pero sobre todo a “otros”: otros colegas docentes, otros estudiantes.

Por ello, cuando intentamos delimitar las posibles significaciones de enseñanza híbrida y proponemos una mirada de los diseños de clases centradas en la actividad del estudiante, reconocemos que estamos rediseñando una nueva estructura o arquitectura educativa. Diseñamos y abrimos ventanas, elaboramos y montamos escenarios, esbozamos y concretamos diseños, en este proceso recurrimos a

metáforas que nos permitan nombrar lo nuevo con categorías conocidas. Pero no elegimos cualquier representación, sino aquella que nos invita a pensar la construcción de un espacio y tiempo que habite una relación con los conocimientos y saberes como experiencia colectiva. Movimientos anfibios y procesos de hibridación que dan lugar a un rediseño de un *landscape portrait*, ventanas que abren y delimitan paisajes donde las temporalidades, espacialidades y las interacciones habilitan a otras experiencias emergentes de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baricco, A.** (2019). *The game*. Buenos Aires: Anagrama
- Canelo, P.** (2020) "Igualdad, solidaridad y nueva estatalidad. El futuro después de la pandemia" en Grimson, Alejandro (Dir.) *El futuro después del COVID* - Ed. Argentina Unida. 19. ISBN 978-987-4015-13-6
- Cannellotto A.** "Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia", en **Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D.** (comp.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia I. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- CePPA UNC** (Agustín Berti-2020) mundos d.C - Capítulo 02: #UnTiempoDiscrónico [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=afFP9d-rp-Y>
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J.** (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 15(59-60), 189-232.
- Follari, R.** (2020) "Después del aislamiento" en Grimson, Alejandro (Dir.) *El futuro después del COVID* - Ed. Argentina Unida. 19. ISBN 978-987-4015-13-6
- García Canclini, N.** (1989) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Argentina: Editorial Grijalbo.
- Gee, J.** (2004) *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. (J. M. Pomares, Trad.). Ediciones Aljibe, Málaga.
- Grimson, A.** (Dir.) (2020) *El futuro después del COVID* - Ed. Argentina Unida. 19. ISBN 978-987-4015-13-6
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Onrubia, J.** (1993) "Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica" en *Anuario de Psicología*, no 58, 83-103, Facultad de Psicología Universitat de Barcelona.
- Pedró, F.** (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.
- Sandrone, D.** (2020). *Cyborg educador*. *Propuesta educativa*, (54), 18-30. FLACSO Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403066700003/html/>