



ieTIC2021: Livro de Atas

Editores

Pilar Gutiez Cuevas

Ana García-Valcárcel

José António Moreira

Vitor Gonçalves

Francisco J. Garcia Tartera

DICIEMBRE DE 2021

Ficha Técnica

Título

ieTIC2021: Livro de Atas
VII Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC

Editores

Pilar Gutiez Cuevas	Universidad Complutense de Madrid - España
Ana García-Valcárcel	Universidad de Salamanca - España
José António Moreira	Universidade Aberta - Portugal
Vitor Gonçalves	Instituto Politécnico de Bragança - Portugal
Francisco J. García Tartera	Universidad Complutense de Madrid - España

Diseño gráfico y página Web

Website (diseño): Rogério Carvalho & Vitor Gonçalves
Website (Inglês): Francisco J. Garcia Tartera & João Sérgio Sousa
Website (Español): Francisco J. Garcia Tartera
Website y videoconferencia: Francisco J. Garcia Tartera y Vitor Gonçalves
EasyChair: Vitor Gonçalves y Francisco J. Garcia Tartera

Organización del evento ieTIC2021 (Madrid - Videoconferencia):

Universidad Complutense de Madrid, España
Pilar Gutiez Cuevas, Francisco J. García Tartera, Paloma Anton Ares, M^a Castellar
López Guinea y Manuel Rodríguez Sánchez

Colaboración en el evento ieTIC2021 (videoconferencia):

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
João Sérgio Pina Carvalho Sousa, Manuel Meirinhos, Maria Raquel Vaz Patrício y Vitor
Gonçalves

Universidad de Salamanca, España

Ana García-Valcárcel, Luís Gonzalez Rodero y Marta Martín del Pozo

Universidade Aberta, Portugal

José António Moreira, Daniela Barros, Maria de Fátima Goulão y Susana Henriques

Edição:

Instituto Politécnico de Bragança

Editorial

Localidad: Madrid, España
Fecha de edición: diciembre de 2021
ISBN: 978-972-745-287-3
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/24493>
URL: www.ietic.ipb.pt
Email: ietic@ipb.pt

Índice

Comisión Científica	5
Comisión Organizadora	7
Programa general	8
Mensajes institucionales	13
Organización y apoyos	16
Conferencias	17
DÍA 18. INAUGURACIÓN	17
Antonio Bautista García-Vera (Catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid).	17
DÍA 18. "CARA A CARA"	19
Pere Marqués Graells (Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona).	19
Neuza Pedro (Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa, Portugal).	21
DÍA 19. PLENARIA	24
Melchor Gómez García (Profesor de Tecnología Educativa e investigador en la Universidad Autónoma de Madrid).	24
DÍA 19. "CARA A CARA"	26
Jesús Jornet Meliá (Catedrático Universidad de Valencia).	26
Fábio Gomes Rocha (Catedrático de Informática y Sistemas de Información de la Universidad de Tiradentes -Aracaju, Brasil-; IP Grupo Inv. Int. GPITIC).	29
DÍA 19. CLAUSURA	32
Manuel Area-Moreira (Catedrático de la Universidad de La Laguna, Facultad de Educación, Islas Canarias, España).	32
Videos de las conferencias	34
Talleres	36
"Metodología STEAM hacia el Aula Adaptativa".	36
"Códigos, Apps y juegos educativos"	37
Taller 2.1: "Mapas cognitivos"	37
Taller 2.2: "Códigos y codificación"	38
Taller 2.3: "La aplicación en línea 'Vizia'"	38
Taller 2.4: "Realidad aumenada con <i>Metaverse</i> "	38
"Los videojuegos, los juegos digitales y la gamificación como recurso y material didáctico en las aulas"	39
"Aula de escape: aprendizaje, creatividad y emoción"	41
Videos de los talleres	43
Comunicaciones	45
Superabundância de informação: um dilema na sociedade digital	45
Sílvia Fernandes, Manuel Meirinhos	45
A Realidade Aumentada como tecnologia inovadora em contexto educativo	57
Henrique Gil, Tânia Barata	57
Tecnologias digitais no ensino básico em Cabo Verde	75
Graciete Rocha, Maria Raquel Patrício	75
As tecnologias nos jardins de infância em Cabo Verde: perspetiva dos coordenadores	89
Cláudia Moreno, Maria Raquel Patrício	89

Escape room educativo: experiencia de gamificación mediante el uso de las TIC	102
Andrea Carme Doural García	102
Educar en tempos de covid: banco de recursos para afrontar unha pandemia	117
Caamaño-Liñares, Tania; Rodríguez-Rodríguez, Jesús	117
La percepción de la competencia digital de los estudiantes y asesores virtuales de la Prepa en Línea-SEP	127
Karla Edurne Romero Ramos	127
Perscrutando fundamentos ético-legais e comunicacionais na prática digital em educação social	145
Lima, Carla, Soares, Ana	145
Inclusão com as TIC em tempos de pandemia	155
Klaus Schlünzen Junior, Paloma Antón Ares, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	155
La enseñanza de la literatura en el actual contexto digital	173
Alexia Dotras Bravo, Tamara Aller Carrera, Filipa Raquel Veleda Santos	173
App-learning em processos formativos na cibercultura: apontamentos de uma Etnopquisa Crítica/Formação	192
Eliane Silva Souza, Maria da Conceição Alves Ferreira	192
Tecnología móvil como soporte en el campo de la demencia	212
Francisco J. García Tartera, Pilar Gutiez Cuevas, Paloma Antón Ares, Castellar López Guinea	212
Reflexão crítica sobre a implementação do plano tecnológico da educação em Moçambique	227
Lewane Marcos, Vitor Gonçalves	227
Efecto del contexto geográfico en el estudio de conductas y conocimientos proambientales	241
Carlota Ridruejo Arias, Carolina Blanco Fontao, Francisco Javier del Pino Gutiérrez	241
Uma plataforma web de formação para a AABr em tempos de pandemia	256
Sandra Gonçalves, Vítor Gonçalves	256
La tecnología y el trastorno del espectro autista	272
Francisco J. García Tartera, Viviana Sofía Sánchez B.	272
Aplicações de realidade aumentada no ensino de geometria molecular	284
Karen Adrielle de Faria Silva, Cláudia Eliane da Matta	284
Recursos educativos digitais e autonomia na educação pré-escolar em dois contextos educativos	299
Tânia Araújo, Gabriela Ferreira, Daniela Pedrosa	299
Stopit - bullying no ensino básico: um instrumento para a formação de professores	317
Silvana Freitas Sousa, Bruno Miguel F. Gonçalves, Vitor Gonçalves	317
O contributo da formação para a transformação digital das microempresas do Planalto Mirandês	335
Sónia Gonçalves Marinho, Vitor Gonçalves	335
Arquitetura para partilha de recursos de videoprojeção	349
Paulo Matos, Rafael Oliveira	349
Adaptação da UC de Tecnologia Mecânica com recurso às TI em período pandémico	365

João Ribeiro, Manuel Braz César _____	365
Videos de las comunicaciones _____	372
Otros _____	374
Agradecimientos _____	374
Países participantes _____	374
Universidades participantes _____	374
Temáticas de ieTIC2021 _____	375

La enseñanza de la literatura en el actual contexto digital The teaching of literature in the current digital context

Alexia Dotras Bravo¹, Tamara Aller Carrera², Filipa Raquel Veleza Santos³

¹Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, alexia@ipb.pt, ²Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, tamara.carrera@ipb.pt, ³Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, filipa.santos@ipb.pt

Resumen

Con la situación actual de pandemia han surgido nuevos desafíos profesionales. En este contexto se tuvieron que introducir las nuevas tecnologías en una escala como nunca había sido necesario antes. El objetivo de este trabajo es analizar el esfuerzo tecnológico que llevaron a cabo los docentes, y cómo se pueden usar estrategias y medios tecnológicos como una forma de motivación, transformando lo tecnológico en atractivo en el área de la literatura y la cultura española. A lo largo del trabajo vamos a analizar estrategias, métodos y técnicas motivadoras de tipo digital e indicar los resultados obtenidos –pedagógicos, evaluativos, de satisfacción e integración del alumnado, así como críticos– que fueron implementadas en el año 2019/2020 en el Instituto Politécnico de Bragança en la licenciatura de Lenguas Extranjeras: Inglés/Español a través de la plataforma Zoom-Colibri en el 2º semestre, en la materia de Literatura Española II.

Palabras Clave: *tecnologías, docencia digital, humanidades, pandemia, estrategias motivadoras.*

Abstract

With the current pandemic situation new professional challenges have arisen. In this context, new technologies had to be introduced on a scale that had never been necessary before. The objective of this work is to analyse the technological effort that teachers can have, or how they can use technological strategies or means as a form of motivation transforming the technological into attractiveness in the area of Spanish literature and culture. Throughout the work we will analyse strategies, methods and motivational techniques of a digital type and indicate the results obtained – pedagogical, evaluative, satisfaction and integration of the students, as well as critical– that were implemented in 2019/2020 at the Institute Polytechnic of Bragança in the degree of Foreign Languages: English/ Spanish through the Zoom-Colibri platform in the 2nd semester, in the subject of Spanish Literature II.

Keywords: *technologies, digital teaching, humanities, pandemic, motivational strategies*

1 Introducción

El contexto de pandemia actual afectó de forma significativa a los docentes ya que, de manera repentina y súbita, se les pidió que adaptasen y trasladasen todas sus clases, planificadas para la enseñanza presencial, a un planteamiento de enseñanza a distancia. En la enseñanza superior se produjo una enorme adaptación a todos los niveles, aumentándose considerablemente las exigencias

del trabajo de los docentes para poder dar respuesta a las nuevas necesidades socioeducativas que, en este momento, se trasladaron al mundo tecnológico.

En este entorno pandémico, se tuvieron que introducir de manera forzada las tecnologías digitales en una escala de aplicación como nunca había sido necesaria antes. Una demanda que no tuvo en cuenta ni la heterogeneidad que presentaban los docentes y los alumnos acerca del nivel de dominio en el uso de las herramientas virtuales ni las condiciones familiares y personales que presentaban los principales actores educativos.

Así pues, la migración de las prácticas pedagógicas y experiencias educativas a los campus de enseñanza virtuales y a las plataformas de videoconferencia pusieron en evidencia los problemas que presenta el sistema educativo superior en el mundo y, en el caso que nos ocupa, en Portugal, de los que se destaca la escasa formación que reciben los docentes en la adquisición y el desarrollo de la competencia digital, existiendo, sin embargo, el interés de ofrecer herramientas para el diseño y puesta en práctica del aula en el ambiente digito-cultural portugués (Moreira, Henriques & Barros, 2020), así como iniciativas de peso en el mundo científico-pedagógico; el volumen de 2020 de la revista *Interações* fue completamente dedicado a la enseñanza y la pandemia (Mattar, Loureiro & Rodrigues, 2020).

La capacitación tecnológica fue una de las cuestiones que causó notable preocupación y abatimiento en los docentes, encontrándose con poca preparación no solo para la transmisión de los contenidos, sino también para la planificación de prácticas didácticas que fomentasen la interacción entre contenidos y alumnos que, a su vez, se sintieron más desmotivados y frustrados debido a razones de índole académica, personal y emocional. Es necesario diferenciar claramente, además, la educación virtual, para la cual hay todo un marco digital más o menos conseguido, de la enseñanza remota de emergencia, como única opción viable, pero muy frágil (Ruz-Fuenzalida, 2021).

Por consiguiente, este artículo pretende, en primer lugar, describir las actitudes que suelen manifestar los docentes hacia las tecnologías digitales, así como los efectos negativos que pueden provocar un uso inadecuado y poco controlado, antes y después de la pandemia.

Por otro lado, se analizan los problemas y dificultades que surgen en este método de docencia virtual debido a la pandemia, tanto para el profesor, como para los alumnos, pero también algunas que surgen de igual modo para ambas partes. Al final, los sentimientos que ambos manifiestan de forma similar consisten en la

frustración y la desmotivación debido a las razones ya aducidas –académicas, personales y emocionales.

Y, en último lugar, queremos mostrar una experiencia de aula que tuvo lugar en el 2º semestre del curso 2019/2020, en la materia de Literatura Española II (siglos XVIII y XIX) de la licenciatura en Lenguas Extranjeras: Inglés/Español, del Instituto Politécnico de Bragança, en pleno inicio de la pandemia, basada en el uso de la etiqueta digital, o *hashtag*, en su término anglófono diseminado por todo el mundo, usado por primera vez en 2007 en Twitter por Chris Messina desde donde se ha popularizado en todo contexto virtual (González-Fernández-Villavicencio, 2014). El objetivo se basa en establecer un puente de comunicación entre el alumnado, naturalmente nativo digital, y la profesora. De esta forma, en el repentino contexto digital, se emplean recursos tecnológicos de ocio virtual para fomentar la curiosidad intelectual en el estudio de una disciplina humanística en el contexto académico con una herramienta inicialmente periférica, como es el *hashtag*, pero que ha evolucionado hasta ocupar un lugar central, destacado en la enseñanza de ELE, disciplina con la que convivimos diariamente en la enseñanza de Literatura para Extranjeros (Cuadros & Villatoro, 2014).

2 Las actitudes del docente hacia las tecnologías

El perfil profesional de los docentes del campo de las humanidades ha experimentado en las últimas décadas cambios significativos, puesto que los docentes han tenido que adaptar sus competencias generales a las demandas del nuevo paradigma educativo, es decir, a la enseñanza a través del uso de las tecnologías digitales.

Una enseñanza que, durante la época pre-pandemia, ha sido de cierto modo relegada a un segundo plano, manteniéndose en gran medida las metodologías y recursos didácticos tradicionales dentro de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, el nuevo contexto pandémico actual, ha provocado que los docentes hayan tenido que enfrentarse y adaptarse de forma imperativa y con más o menos conocimientos a la introducción de las tecnologías digitales dentro de sus métodos de enseñanza. Un cambio que ha repercutido en la manifestación e intensificación de ciertas actitudes y comportamientos tecnológicos.

Dentro de las actitudes y pautas de comportamientos hacia las tecnologías digitales, diversos autores (Sancho, 1994; Fuentes & Ortiz, 2004; Tejedor, García-Valcárcel & Prada, 2009) afirman que los docentes suelen transitar entre dos lados emocionales contrapuestos:

entre la tecnofobia y la tecnofilia, es decir, el rechazo del uso de las máquinas (debido al desconocimiento, falta de seguridad en su utilización, expectativas de escaso rendimiento...) y el sentirse plenamente incorporado al mundo de la tecnología, considerando que ésta equivale a progreso y solución de muchos problemas (Tejedor, García-Valcárcel & Prada, 2009, p.116).

En este sentido, los docentes que adolecen de tecnofobia suelen manifestar sensaciones de rechazo, miedo o inseguridad debido a factores como la escasez de formación, falta de tiempo para la integración de cambios en sus métodos de enseñanza o reticencias sobre los efectos positivos que puedan tener en el aprendizaje.

En contrapartida, los docentes tecnófilos hacen un uso excesivo de las tecnologías, integrándolas de manera irreflexiva en todas sus prácticas didácticas. Por tanto, aunque este tipo de docente posee un buen conocimiento sobre el uso de herramientas tecnológicas, la dependencia que presenta hacia ellas hace que las utilice como el fin y el eje central de la práctica pedagógica y no como el medio para alcanzar el objetivo de aprendizaje.

Por consiguiente, “ambas perspectivas tienen en común no reconocer la naturaleza del problema que pretenden resolver mediante su actuación, lo que las sitúa en una posición desde la que les resulta difícil dar respuesta a la problemática de la educación escolar” (Sancho, 1994, p. 34). Así pues, en esta ambivalencia de sentimientos, es decir, entre la deificación y la denigración de las tecnologías digitales, se aboga por el mantenimiento de una actitud neutral, es decir, la posición del docente tecnorrealista o tecnocrítico (Bennahum et al., 1998), la cual pretende llegar a encontrar una posición equilibrada entre el rechazo y la adición.

Se respalda, de este modo, la figura de un docente autónomo y analítico, capaz de realizar “una crítica permanente de sus limitaciones y de sus implicaciones” (Fuentes & Ortiz, 2004, p. 40), entendiéndolas y aplicándolas como refiere Aller (2021) “de forma coherente a las prácticas pedagógicas, rechazando o discriminando aquellas que no aportan mejoras significativas en el aprendizaje, y seleccionando y aceptando aquellas que mejor se encuadran dentro de los objetivos de enseñanza” (p. 173). Se trata de una posición equilibrada que puede ayudar a reducir o minimizar estas actitudes y comportamientos tecnológicos tan polarizados y evitar, de este modo, los efectos negativos que estas puedan provocar en el docente.

Cabe mencionar también que en la actualidad también han aparecido nuevos trastornos derivados del uso de las tecnologías. Así pues, surgen conceptos como:

- La tecnofatiga, trastorno relacionado con el agotamiento y la extenuación cognitiva debido a la exposición continua a la tecnología;
- El tecnoestrés, disturbio derivado de la falta de habilidad para manejar las herramientas tecnológicas de forma adecuada;
- La tecnoansiedad, problema asociado a la incapacidad de gestionar de forma efectiva toda la información digital a la que se está expuesta.

Así pues, la influencia que ejercen las tecnologías digitales en las emociones de los docentes puede influir de forma negativa no solo en sus actividades profesionales, sino también en su salud mental.

El impacto que la pandemia provocó en los docentes potenció la manifestación de estos estados emocionales, debido a la urgente necesidad de enfrentarse en un corto espacio de tiempo a un paradigma educativo hasta ahora inexplorado, el cual fue denominado por algunos autores como la enseñanza remota de emergencia (Durão & Raposo, 2020; Mattar, Loureiro & Rodrigues, 2020; Ruz-Fuenzalida, 2021). Un régimen lectivo a distancia caracterizado por el traslado de los contenidos preparados para la instrucción presencial a la enseñanza on-line mediante el uso de diferentes plataformas de videoconferencias no dominadas por los profesores, ya no tecnorrealistas, sino tecnoobligados por las circunstancias.

En este sentido, a pesar de encontrarnos en la era digital, aún se evidencia la falta de preparación docente en el uso adecuado de herramientas tecnológicas y “em articular seu uso no processo de ensino, com as quais a maioria dos professores informou não ter tido contato na formação inicial” (Mattar, Loureiro & Rodrigues, 2020, p. 2). Una carencia formativa que, a pesar de los esfuerzos realizados, ha evidenciado la falta de metodologías, materiales didácticos, recursos pedagógicos e infraestructuras que garantizaran una enseñanza de calidad en un escenario de aislamiento social.

3 Las dificultades surgidas en el contexto de enseñanza-aprendizaje

El 16 de marzo de 2020, con la recién llegada de la pandemia debido al nuevo coronavirus, todo el sistema escolar portugués, así como en la mayor parte del planeta a lo largo de esa primavera, se vio obligado a cerrar y, consecuentemente, a adaptar todos sus materiales y metodologías al formato digital. La literatura científica no se ha hecho esperar, especialmente dirigida a entornos escolares específicos, aunque también se han dado reflexiones de más profundo calado.

Por ello, los investigadores ya han realizado sus análisis de la situación en las instituciones en sus países, de los que destacamos los latinoamericanos, tanto en enseñanza secundaria como universitaria (estudios estadísticos y científicos en Ecuador: Pinos-Coronel, García-Herrera, Erazo-Álvarez & Narváez-Zurita, 2020; Perú: Infante Rivera, Armada Pacheco & Sinche Crispin, 2020; Argentina: Franco, Pascualetto & Stella, 2020, por poner algunos ejemplos destacados), además de los estudios comparativos entre espacios diferenciados social y tecnológicamente, especialmente castigados por la pandemia (Tejedor, Cervi, Tusa, & Parola, 2020), o hasta reflexiones político-académicas y sociales que asoman en plataformas científicas (podemos destacar Socolovsky, 2020, por citar una entre muchas). La avalancha de artículos para compartir experiencias docentes digitales, virtuales o no presenciales de emergencia –sea cual sea la mejor denominación para ellas– ha sido de tal calibre en el último año, que resulta difícil analizar y vincular todas ellas.

En Portugal la presencia en la actividad científica ha sido interesante (Mattar, Loureiro & Rodrigues, 2020; Moreira, Henriques & Barros, 2020), aunque las normativas de los sucesivos ministerios y sus actualizaciones digitales marcan la pauta del camino seguido. En primer lugar, el ministerio de Educação da a entender con clarividencia, evidente con un pequeño vistazo a la web de la *Direção Geral de Educação* (<https://www.dge.mec.pt/>), la cercanía y cotidianeidad de la formación digital actual y el sistema comunicativo digital que se ha instalado un año después del inicio de la pandemia. En segundo lugar, la *Direção Geral de Ensino Superior* (<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/covid-19-avisos>) se muestra especialmente atenta a la delicada cuestión de los exámenes en la Enseñanza Superior, el fraude en torno a los mismos, el pago a profesores de academia y particulares para realizarlos en línea, tanto en el primer como en el segundo confinamiento, por lo que la web resalta los diferentes decretos, comunicados y normas hechas públicas, sin la atractiva captación del ministerio dedicado a la Enseñanza Primaria y Secundaria. En último lugar, los sucesivos decretos del estado de emergencia que se pueden consultar en las páginas webs oficiales (<https://covid19.min-saude.pt/> y <https://covid19estamoson.gov.pt/>) son gestionados en permanente actualización y estética renovada y –con el simple hecho de que existan dos– muestran la necesidad de la ultracomunicación digital de población actual.

En definitiva, normas efímeras, ya que mudan casi de día en día, porque el actual cierre del sistema escolar, fijado el 21 de enero de 2021, está en este momento

volviendo de forma faseada a la docencia presencial, con unas reglas que se han revelado como fundamentales para no perderse en este mundo de cambio vertiginoso.

Por lo tanto, los profesores tuvieron que adaptarse a un método de enseñanza tecnológico, estuvieran familiarizados previamente o no, pues las clases empezaron a ser dadas a distancia y virtualmente, de repente, sin ninguna preparación, ni tiempo para ello. Muchos de ellos no dominaban las herramientas tecnológicas ni tampoco estaban acostumbrados a la teleformación, aunque pudiesen mostrarse como valientes y proactivos, como un profesor *maker*, ya sea que “se “atreva” a produzir o seu próprio material audiovisual através de softwares de fácil utilização” (Moreira, Henriques & Barros, 2020, p. 357) o cualquier otro contenido.

También para los alumnos esto generó muchos cambios en su aprendizaje, colocándose el autoaprendizaje en primer plano, además de la importancia de las condiciones materiales, económicas y ambientales para conseguir acceder a las clases on-line. Cipriano & Almeida (2020) hablan sobre esta cuestión restrictiva en Brasil, pero que se adapta a los escenarios generales en otros países:

Se consideramos que o próprio professor está provendo equipamentos, ambientes de gravação, velocidade suficiente de internet em casa, e que a maioria dos alunos no sistema educacional brasileiro, esbarram na falta real de condições financeiras de aquisição e acesso digital (p. 3).

Como se ha afirmado, el marco teórico-académico pandémico escolar se ha desbordado en este último año, siendo 2020 una época especialmente prolífica que deberemos considerar con atención y distanciamiento porque todavía nos afecta actualmente:

La irrupción de este virus planetario ha dejado constancia de las exigencias de una pandemia a las instituciones educativa: flexibilidad, plataformas, metodologías y contenidos adaptados a unos intercambios formativos mediados por las pantallas (Tejedor, Cervi, Tusa, & Parola, 2020, p. 3).

Justamente estos autores citados proporcionan un estimable marco teórico que nos podría servir a todo el profesorado y alumnado fragilizado tecnológicamente y sin espacio de maniobra para responder adecuadamente. De hecho, la denominada transición digital que se viene propugnando desde hace ya algunos años no ha tenido verdaderamente lugar y el “resultado ha sido evidenciado en la crisis pandémica actual. El escenario del confinamiento se ha sobrellevado con acciones que han respondido más a la contingencia que a la planificación” o, en su defecto, a una verdadera inmersión tecnológica en el contexto educativo,

dejando claro que hay huecos porque “el enfoque tradicional no es replicable en formato digital” (Gallego, Matarín & Fondón, 2020, p. 8).

Específicamente, de la enseñanza superior en contexto de estudios humanísticos, no se ha publicado ninguna experiencia de aula virtual por la urgencia pandémica sobre literatura, ni la transformación que eso supone en la enseñanza tradicional de la literatura, una disciplina humanística y artística, aparentemente desligada de la tecnología (aunque diríamos que no tanto, gracias a iniciativas investigadoras como REC-LIT: Reciclajes culturales. Transliteraturas en la era postdigital, <https://www.ucm.es/leethi/rec-lit>, proyecto financiado por el FEDER/Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación, que sustenta este trabajo), por lo que deseamos que este artículo rellene ese vacío en el medio de la sobreinformación de experiencias didácticas digitales pandémicas. Existen, sin embargo, propuestas pre-pandémicas con el uso del *hashtag* y la formación lectora, solo que en este caso no sirven como pregunta o afirmación condensada o en formato de palabra clave (Parrado, Romero & Trigo, 2018), que será como lo emplearemos nosotras. Lo que sí podemos es hacer nuestras, como forma sobreactuada, efectista y reivindicativa, las palabras de aliento y de protesta que los docentes de educación artística, con sus portavoces de la Universitat de València, trajeron al centro de atención académica reclamando la eutanasia, la muerte digna, de la clásica educación visual, así como aplaudir algunas estrategias visuales y lectoras de la Universidad de Granada (Tello, Calero & López, 2020). El arte en palabras, que es la literatura, puede hacer extensivo este fin de una era artística, percibida de manera jerárquica, ritual y canónica:

Aspectos tradicionales como la libre expresión, la creatividad o la retórica artística, nos han postrado en una camilla en la que a veces da la sensación que nos encontramos cómodos. Permanecemos sin movilidad, pero con vida, muy a pesar de los esfuerzos constantes por evolucionar. Se nos mantiene vivos, pero no es el mejor modelo de existencia deseable. Para salir de esta situación desfavorable, para superar esta fase de inmovilidad, lo que podemos hacer es replantearnos nuestra situación, abrir nuevos caminos, avanzar en todo aquello que nos pueda favorecer, a saber: la investigación, la creación, el impulso tecnológico, la interpretación de las imágenes, el uso de pantallas y dispositivos móviles, la atención a las problemáticas sociales, la reivindicación de espacios de reconocimiento como la arteterapia y las políticas de inclusión, la lucha por los derechos humanos. Debemos permanecer atentos a todas estas emergencias, puesto que constituyen geografías muy fértiles para la educación en artes (Huerta & Domínguez, 2020, p. 12).

Con relación a las dificultades de los profesores, nuestra experiencia personal destaca cuatro puntos:

- Adaptación de metodologías y materiales: del formato tradicional o semidigital, basado en el uso simple de plataformas virtuales, redes sociales o similares, a la teleformación completa, sin mucho tiempo y margen de maniobra para hacerlo, ya que el sistema de enseñanza superior no ha contemplado realmente la transición digital como una realidad. Independientemente del sistema escolar de cada país, se percibe en los estudios actuales una tendencia general a considerar “que a pesar de que la universidad cuenta con recursos digitales, el profesorado utiliza la tecnología como un elemento de apoyo. No se observa que se encuentre integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no ha implicado un cambio que propicie una cultura educativa digital” (Gallego, Matarín & Fondón, 2020, pp. 13-14);
- Formas nuevas de evaluación: con el método digital de evaluaciones la posibilidad de fraude aumentó exponencialmente (se convierte en situación reincidente en Portugal: <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/09-jul-2020/ha-universitarios-a-pagar-a-explicadores-para-realizar-exames-no-seu-lugar-12391034.html>, <https://sicnoticias.pt/pais/2021-02-21-Estudantes-do-ensino-superior-pagam-a-explicadores-para-que-lhes-facam-os-exames-on-line> son dos de las muchas noticias sobre el asunto), pues el alumnado tenía a su alcance todos los medios para resolver exámenes sin estudio previo, perjudicando claramente a aquellos que se enfrentaban a la prueba como comprobación exitosa de la transferencia de conocimiento, además de provocar un desencuentro entre los organismos, sus dirigentes y la picaresca del alumnado (<https://expresso.pt/sociedade/2021-01-31-Ensino-Superior.-Avaliacao-a-distancia-nao-e-justa-por-nao-ser-imune-a-fraude>).
- Distanciamiento profesor-alumno en aula no presencial: La fuerza del directo es una realidad que no se resquebraja, por lo que la empatía, la comunicación y el acercamiento a los alumnos se volvieron muchísimo más complicados, “Although technology is considered an essential tool for education, it has been argued that it cannot replace the human connection that face to face teaching provides” (Sepulveda-Escobar & Morrisson, 2020, p. 591). A través de una cámara de una pantalla, muchas veces apagada, los alumnos no exteriorizan el éxito posible de la realidad enseñanza-aprendizaje. Se trata de un fracaso, entonces, por la dificultad

de asumir como viable la educación virtual, lo que realmente es el mencionado contexto escolar remoto de emergencia:

Uno de los elementos que deben tenerse presente en el contexto de la pandemia es que la educación en línea, específicamente la educación virtual, requiere tiempo de preparación, diseño, equipos de trabajo y recursos. Es ahí donde comienzan a diferenciarse la educación virtual y la enseñanza remota de emergencia. Esta última tomó a instituciones, centros educativos y cuerpos docentes sin tiempo para prepararse y con limitados recursos. (...) Considerando que tanto estudiantes como profesores/as de las diferentes instituciones educativas, ya sean escolares o de educación superior, carecen de formación y capacitación en educación en línea, la apuesta ha sido ofrecer cursos que no fueron preparados o diseñados para esta modalidad. En general, la construcción de un curso en línea demanda un equipo multidisciplinario de trabajo, que realiza una construcción orgánica y sistematizada del producto que más tarde será ofrecido a los/as estudiantes (Ruz-Fuenzalida, 2021, p. 135).

La comunicación ineficaz, la sensación de no estar llegando al interlocutor, las fallidas tentativas de establecer diálogo y las infructuosas formas de avanzar en la materia eran constantes en el primer confinamiento. Todo esto provocó un gran alejamiento y estrés en las relaciones profesorado-alumnado, muy arduos de esquivar.

- Frustración y desmotivación: Fueron provocadas por la tentativa constante y poco exitosa de realizar su función, creando en los docentes limitaciones en diferentes niveles, emocionales, psicológicos y metodológicos.

Desde nuestra experiencia personal, también los alumnos tuvieron grandes dificultades, en diferentes aspectos: “Apart from technical and monetary issues students also reported a few other difficulties like lack of interaction with the instructor, response time and absence of traditional classroom socialization” (Adnan & Anwar, 2020, p. 49), notadas también por otros autores como Ghazi-Saidi, Criffield, Kracl, Obasi & Vu (2020):

- Falta de materiales tecnológicos y/o internet: este fue uno de los grandes problemas y, desafortunadamente, de bastantes alumnos. La falta de condiciones económicas en muchas familias, no les permitía recibir clases a partir de casa, ya que muchos alumnos utilizaban los centros universitarios y sus materiales para estudiar. En algunos casos, los alumnos vivían en sitios donde internet no llegaba o presentaba una señal muy débil: “One limitation of technological advancements in distance education is that global students who live in remote areas may have limited access to technology”, como refieren Swanson, Davis, Parks, Atkinson, Forde & Choi (2015, p. 68). Debido a esto, muchos alumnos no conseguían

asistir a las clases, perdiendo las disciplinas y también los materiales de estudio, dificultando en mucho su aprendizaje y acentuando mucho también las diferencias económicas, formativas y sociales en la comunidad universitaria;

- Desmotivación: esta fue la gran ganadora en el primer confinamiento escolar en Portugal, aunque se podría decir general. A pesar de ser jóvenes de la Generación Z, primera que se encuentra inmersa en la cultura digital,

se ha comprobado que los estudiantes utilizan un amplio número de herramientas digitales, pero no realizan un uso eficiente orientado a los objetivos pedagógicos del proceso de aprendizaje y su uso no es innovador dentro de la aplicabilidad que las herramientas digitales ofrecen (...) El grado de alfabetización digital es alto, pero centrado en usos personales, no asociado a las metodologías de aprendizaje (Gallego, Matarín & Fondón, 2020, p. 14).

También Irfan, Kusumaningrum, Yulia & Widodo (2020), en un estudio hecho en universidades de Indonesia, refieren esa falta de dominio de plataformas digitales: “The results of respondents surveys that were used as participants in this study found that in the teaching and learning challenges section, among them most of the students had not training to use on-line learning platforms” (p. 151). Hay que sumar a todo ello el desconcierto general, la acentuada soledad, el miedo a lo desconocido, el aislamiento impuesto, la ausencia de vida social y académica que fueron factores emocionales y psicológicos que los afectaron de tal forma que todos los actores del panorama escolar se vieron imbuidos de esta melancolía general.

- Falta de interés: con la desmotivación empieza a existir una falta de interés elevada, lo que les provocó un aprendizaje reducido e insatisfactorio, ya que sus capacidades de escuchar y de aprender no estaban activadas, ni eran capaces de hacerlo, ni siquiera contemplaban cómo tendría lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un ordenador.

De todas formas, y a pesar de las dificultades individuales para profesores y para alumnos, existieron trabas y desafíos comunes para ambos: carencias tecnológicas, convivencia forzada con la familia en espacios reducidos, uso intenso y deficiente de internet, simultaneidad del teletrabajo y la novedosa teleformación, sobrecarga en ambos cometidos con profesores que son progenitores, entre otras circunstancias.

La gestión de tal situación inesperada, peculiar y única, en todos los aspectos, ha sido un reto para ambas partes, como afirman Alves & Faria (2020):

No entanto, o desafio não foi apenas do professor em se reinventar para produzir conteúdo, apresentar aulas on-line, e organizar avaliações de atividades dos alunos numa situação de isolamento social, pressão psicológica e família para cuidar em casa. O aluno, na mesma situação de isolamento social também encontrou dificuldades com o acesso à internet, equipamento de qualidade para acessar, espaço para estudos, adaptação a aulas on-line, quantidades exacerbada de atividades a realizar (p. 5).

4 Experiencia de aula: literatura a través de #hashtags

Este proyecto en la asignatura de Literatura Española II en el IPB ha funcionado tanto para analizar o nombrar los temas y tópicos de los textos escogidos para comentar en clase, como para estudiar los movimientos estéticos y literarios, es decir, los *hashtags* han operado como fórmula condensada de interpretación literaria en formato digital, ya que no son solo una forma gráfica. Su importancia como signo (significante y significado) con valor lingüístico está clara, porque no solo sirven para encontrar una línea temática, un tema indexado, una palabra clave, sino que

el # ya no es un signo puramente funcional, porque esconde un compromiso social, siendo un símbolo social. Representa la producción y acumulación de atención pública. Por eso, es necesario leer los hashtag a través de lentes epistemológicas, lingüísticas, culturales y de medios de comunicación (La Rocca, 2020, p. 48).

El uso del etiquetado contribuye a cierto anonimato de los jóvenes, ya que la escritura virtual permite blindar ciertas emociones del alumnado y situarlos tras un velo que evitan su excesiva exposición. Hemos decidido corregir las interferencias del portugués, cuando estas existen, para una lectura más fluida de la etiqueta digital. En total, hemos usado 327 *hashtags*, con la presencia activa en todas las clases de, al menos, 9 alumnos, siendo uno de ellos el más activo, con un total de 64 intervenciones en el chat, algunas de ellas de varios *hashtags*, ya que el español es su lengua materna.

El etiquetado usado puede dividirse en varios tipos, oscilando desde el rechazo inicial a la verborrea en el etiquetado digital (#foodporn #yummy #tasty #mierdacacadevaca #love #helthy #fit #QueCaralhoMelImporta #CuentosConAlexia), que consideran una forma vacía de la escritura actual, hasta la aceptación del ejercicio como forma exacta y condensada de expresar el

análisis de autores, épocas y obras. En ese sentido, se volvió un reto con cierta competitividad para ofrecer los mejores *hashtags*, aunque al inicio debieron ser estimulados por la profesora que proponía etiquetas poco convencionales y provocadoras (#osmolanoshtag?, #outsidersdelromanticismo), sintiéndose orgullosos de generar pensamientos lacónicos certeros (#ManuelOnFireConLosHashtags), también porque pertenecen a una generación donde la escritura y la reescritura virtual se ha convertido en un rasgo vital de (auto)definición, con una incorrección lingüística reconocida sistematizada (Tusa Jumbo, 2018) que, siendo alumnos de literatura, no siempre aprueban.

Empieza la primera parte del experimento con el análisis de los movimientos literarios a través de la expresión escrita condensada y exacta de los *hashtags*, que puede retrotraerse a épocas previas, según el avance de las corrientes estéticas por el movimiento en espiral (#neoclasicismohavueltenformaderealismo #mundoreal #elrealismoespoético #lailustraciónnoespoética, #elrealismotambiénesoscuro) o vincular unas con otras (#rococóeselextremodelbarroco) o, simplemente, observando con precisión sus rasgos (#elrealismonosdalaverdadesnudaycruda, #RealismoEsHablarDeDetalles).

En segundo lugar, el etiquetado de autores demostró su rechazo al canon, específicamente a los realistas (#hastaluegoalmeidagarrett) que, en los *hashtags* para analizar la época del estilo realista, se vio intensificado (#demasiadodetalles, #demasiadadescripción, #demasiadoincesto). Al sentirse a gusto con el experimento y, con esa sana rivalidad académica, fueron etiquetando autores usando todos sus conocimientos culturales tan provocadores como libres (#pardosexycomolsabell, #pardobazánesigualaisabelii, #lasgorditassonsexy), llegando a conversar de situaciones biográfico-literarias especialmente marginales (#romanticismosifilítico, #BecquerEnfermo #vivirintensamentecomobecquer, #vivirconsifilis?).

El tercer tipo de etiquetado, en relación al análisis de textos literarios, confirmó el evidente interés y esfuerzo por hacerlo correctamente y destacar con etiquetas condensadoras y exactas, llegando a la comicidad en respuesta a mis constantes desafíos, tanto leyendo a Bécquer y Rosalía (#SevillaPoetica, #GaliciaPoetica, #fadogalego, #DolorCantado #rosaliadelaliteraturanodelamusica, #EsMejorVivirConDolorQueVacio, #MeSientoComoRosaliaConUnClavo, #eldoloresinevitable) como a Emilia Pardo Bazán (#enormecantidaddecarne, #lacomidaessagrada, #labrutalidaddelascostumbresrurales,

#diferenciasentrelaciudadyelcampo, #BarbarieEnEstadoPuro, #elcampodejadeserpuro, #secomportancomosalvajes, #FisiologiaComoArte).

El experimento docente, que duró todo el confinamiento desde el día de la propuesta y que abarcó 20 horas lectivas, salió de los límites del aula Zoom para seguir, en formato digital, pero en un mundo de entretenimiento como son las redes sociales donde una alumna comentó un vídeo de álbum ilustrado contado, de autoría de la profesora, con *hashtags* como guiño irónico fuera del contexto académico (#CuarentenaDidactica #LecturaConAlexia #LiteratureOfTheDay). De esta forma, se resalta la centralidad del juego hiperdigital establecido: “un hashtag hace evidente su contexto, la información relacionada y se hace evidente a sí mismo” (Gaspar, 2018, p. 20).

5 Conclusiones

El uso de la tecnología digital planificada pedagógicamente y definida a unos objetivos de enseñanza claros favorece a que el docente pueda tener un mayor control de las emociones y actitudes hacia el uso de las herramientas tecnológicas como puede ser la ansiedad, la saturación, la resistencia, la frustración o la inseguridad (Tejedor, García-Varcárcel & Prada, 2009), permitiendo, de este modo, actuar con control tecnológico. Por tanto, el desarrollo de propuestas didácticas y proyectos pedagógicos en las que las tecnologías están marcadas por una visión crítica de su uso y vinculadas a postulados metodológicos bien definidos, favorece a que ocupen un papel esencial, pero periférico, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de todas las dificultades presentadas a los profesores y a los alumnos, también se pueden observar algunas oportunidades que surgen con esta experiencia, no solo momentáneas si no que se asentarán en el futuro. Para el docente es una oportunidad para mejorar e introducir diferentes técnicas y metodologías en sus clases, adaptados a un formato más tecnológico, mientras que para el alumno lo es para ejercitar el gestionar el autoaprendizaje y conseguir adaptarse y cultivarse en formatos de enseñanza diferentes de los tradicionales a los que están acostumbrados, extrayendo el máximo provecho de esta situación. Con toda la mirada crítica puesta en el abuso en redes sociales del *hashtag*, el alumnado se sumó exitosamente a una actividad que usa el lenguaje de la generación #, hiperdigital, más que posdigital (Feixa, Fernández-Planells & Figueras-Maz, 2016), problematizando su función y ejerciendo de creadores de contenidos en contexto virtual sin dejar de lado el programa de la materia literaria,

demonstrando que, con planificación, empatía y práctica docente en forma de desafío, se pueden alcanzar los mismos objetivos didácticos de forma presencial o virtual.

6 Referencias

- Adnan, M. & Anwar, K. (2020). On-line learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2 (1), 45-51. Recuperado a partir de: <https://eric.ed.gov/?id=ED606496>
- Aller, T. (2021). La competencia digital al servicio de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: formación docente hacia una nueva forma de saber hacer en digital (Tesis doctoral). Depositada en Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Alves, E. & Faria, D. (2020) Educação em tempos de pandemia: lições aprendidas e compartilhadas. *Revista Observatório*, 6 (2), 1-18. Recuperado a partir de: https://www.researchgate.net/publication/345212759_Artigo_educacao_e_m_tempos_de_pandemia_licoes_aprendidas_e_compartilhadas
- Bennahum, D. S., Shelby B., Borsook, P. Bowe, M. Garfinkel, S., Johnson, S., Rushkoff, D, Shapiro, A. L., Shenk, D., Silberman, S., Stahlman, M. & Syman, S. (1998). Technorealism. Recuperado de: <http://www.technorealism.org/>.
- Cipriano, J. A. & Almeida, L. C. C. S. (2020). Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno. Conedu: VII Congresso Nacional de Educação. Recuperado a partir de: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV1_40_MD1_SA18_ID6098_31082020204042.pdf.
- Cuadros, R. & Villatoro, J. (dirs.) (2014). *Twitter en la enseñanza y aprendizaje de ELE*. Málaga: EdiEle.
- Durão, A. & Raposo, A. (2020). Desafios do ensino remoto de emergência: da prática à teoria. *Interações*, 16(55), 28-40. <https://doi.org/10.25755/int.20999>.
- Gallego Trijueque, S., Matarín Rodríguez-Peral, E., & Fondón Ludeña, A. (2020). La didáctica digital pre-pandémica. Punto de partida para una transformación educativa en la enseñanza superior. *Revista De Estilos De*

- Aprendizaje, 13(Especial), 5-16. Recuperado a partir de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2234>.
- Feixa, C.-Fernández-Planells, A.-Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(1), 107-120. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77344439006.pdf>.
- Franco, J.- Pascualetto, G. S. & Stella, D. (2020). Vínculos transferenciales y enseñanza durante la educación en pandemia. Entramados, 7(8), 172.185.
- Fuentes, J. A. & Ortiz M. del M. (2004). Una aproximación a la antinomia tecnofobia versus tecnofilia docente. Revista de la Universidad de Granada: Publicaciones, 34, 37- 42.
- Gaspar, I. (2018). Hashtag (#), el uso de nuevos métodos en las prácticas artísticas a partir de las dinámicas en las redes sociales. ASRI. Arte y Sociedad. Revista de Investigación, (15), 15-23.
- Ghazi-Saidi, L., Criffield, A., Kracl, C. L., McKelvey, M., Obasi, S. N. & Vu, P. (2020). Moving from Face-to-Face to Remote Instruction in a Higher Education Institution during a Pandemic: Multiple Case Studies. International Journal of Technology in Education and Science, 4 (4), 369-383. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271208>.
- González-Fernández-Villavicencio, Nieves (2014). "El #hashtag ya tiene historia". Anuario ThinkEPI, v. 8, pp. 326-330.
- Huerta, R. & Domínguez, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. EARI - Educación Artística Revista de Investigación 11 (2020), 9-24. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.11.19114>.
- Infante Rivera, L. de J., Armada Pacheco, J. M., & Sinche Crispin, F. V. (2020). Conocimiento sobre las tecnologías de información y comunicación como herramienta de enseñanza de los docentes universitarios en tiempos de pandemia. Didácticas Específicas, (23), 75-90. <https://doi.org/10.15366/didacticas2020.23.005>.
- Irfan, M., Kusumaningurm, B., Yulia, Y. & Widodo, S. R. (2020). Challenges during the pandemic: Use of e-learning in mathematics learning in higher education. Infinity Journal of Mathematics Education, 9 (2), 147-158. Recuperado a partir de: <http://e-journal.stkipsiliwangi.ac.id/index.php/infinity/article/view/1830>.

- La Rocca, G. (2020). La fuerza de un signo. Perspectivas teóricas para el análisis de los *hashtags*. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 27, 46-61. <https://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i27.559>.
- Mattar, J., Loureiro, A. & Rodrigues, E. (2020). Educação on-line em tempos de pandemia - desafios e oportunidades para professores e alunos. *Interações*, 16(55), 1-5. <https://doi.org/10.25755/int.22001>.
- Moreira, J. A., Henriques, S., Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. Recuperado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>.
- Parrado Collantes, M.-Romero Oliva, M. F. & Trigo Ibáñez, E. (2018). La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag. En V. M. Amar Rodríguez (ed.), *Miradas y voces de futuros maestros*. Madrid: Octaedro, 57-84.
- Pinos-Coronel, P. C.-García-Herrera, D. G; Erazo-Álvarez, J. C. & Narváez-Zurita, C. I. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza – aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Koinonia*, V(1), 121-142.
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, (6), 128-143. doi:10.5354/2452-5014.2021.60713.
- Sancho J. M. (1994). La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia. En J. M. Sancho (Coord.), *Para una tecnología educativa* (pp. 13-38). Barcelona: Editorial Horsori.
- Socolovsky, Y. (2020). Preguntas a la coyuntura. Reflexiones, problemas y preocupaciones acerca del trabajo docente, el uso de las tecnologías y las desigualdades ante la pandemia. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 028. <https://doi.org/10.24215/24690090e028>.
- Sepulveda-Escobar, P. & Morrison, A. (2020). On-line teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 587-607. Recuperado a partir de: <https://www.tandfon-line.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1820981>.
- Swanson, A., Davis, B., Parks, O., Atkinson, S., Forde, B. & Choi, K. (2015). Student engagement, e-connectivity, and creating relationships in the on-line classroom: emerging themes. *International Journal of Instructional*

Technology and Distance Learning, 12 (1), 66-73. Recuperado a partir de:
https://www.itdl.org/Journal/Jan_15/Jan15.pdf.

Tejedor, F. J., García-Varcarcel, A. & Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación: Comunicar, 17(33), 115-124.

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. Revista Latina de Comunicación Social, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS2020-1466>.

Tello Burgos, N., Calero Castillo, A., López Montes, A. M. (2020). Creando historias: metodologías para reforzar la literacidad y el respeto por los libros. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 89-102. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5754>.

Tusa Jumbo, F. (2018). De Gutenberg al hashtag: nuevas formas de escritura en la comunicación contemporánea. En Patricia Nigro (coord.), La comunicación y las transformaciones culturales en la sociedad contemporánea. Machala: Universidad Técnica de Machala, 59-79.