

# Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en ambientes híbridos

## *Information and Communication Technologies in hybrid environments*

 Juana Elvira Suárez Conejero 

Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México

Recibido: 23/12/2021

Revisado: 02/01/2022

Aceptado: 19/05/2022

Publicado: 01/07/2022

### RESUMEN

El presente artículo plantea la importancia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la educación a partir de su uso en el proceso de enseñanza aprendizaje, reconociendo que históricamente se han aplicado para beneficio o detrimento de la humanidad. Se analiza la producción de información y conocimientos en las sociedades actuales, desde la perspectiva de los informadores no profesionales que se encuentran en las redes virtuales, así como la responsabilidad de la academia en la generación de conocimientos. Se reconoce que, como consumidores, tenemos una carencia de habilidades para poder elegir la mejor información entre todas las posibilidades que se presentan en la red; en esta problemática también emerge el síndrome de Dunning-Kruger que nos obliga a evaluar nuestras competencias antes de juzgar o prejulgar un tema o disciplina del conocimiento. Se hace un llamado a atender la Educomunicación como estrategia para el fomento del diálogo generacional, entre los docentes y los estudiantes, en ambientes híbridos, pues las aulas de clase están en un momento histórico crucial donde se puede reivindicar el consumo indiscriminado de información disponible en diferentes espacios de la red. De igual manera se exponen experiencias en el quehacer docente que develan oportunidades de mejorar los espacios académicos con el uso de las TIC. **Palabras clave:** TIC, educomunicación, información, conocimientos, diálogo generacional.

### ABSTRACT

This article discusses the importance of ICTs in education based on their use in the teaching-learning process, recognizing that historically they have been applied for the benefit or detriment of humanity. It analyzes the production of information and knowledge in today's societies, from the perspective of non-professional informants found in virtual networks, as well as the responsibility of the academy in the generation of knowledge. It is recognized that, as consumers, we have a lack of skills to be able to choose the best information among all the possibilities presented in the network; in this problem also emerges the Dunning-Kruger syndrome that forces us to evaluate our competences before judging or prejudging a subject or discipline of knowledge.

A call is made to address Educommunication as a strategy for the promotion of generational dialogue, between teachers and students, in hybrid environments, since classrooms are in a crucial historical moment where the indiscriminate consumption of information available in different spaces of the network can be vindicated. Likewise, experiences in teaching that reveal opportunities to improve academic spaces with the use of ICT are presented. **Keywords:** ICT, educommunication, information, knowledge, generational dialogue.

## INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones han estado presentes en la educación desde hace muchos años, pero a partir de la pandemia del COVID-19 esta relación ha cobrado otras dimensiones (Medina, 2010). Si tenemos presente, además, que los procesos comunicativos también han sufrido importantes cambios, y que no se comunica de la misma manera en ambientes presenciales, que en ambientes telepresenciales o que, en ambientes virtuales, podemos abrir un escenario donde la Educomunicación se vuelve notablemente polémica. A pesar de que desde los años 70 el tema de la comunicación en materia educativa se volvió relevante, sobre todo gracias a la influencia del pensamiento de Paulo Freire, Mario Kuplún y Daniel Prieto Castillo, entre otros (Barbas, 2012), la situación actual abre nuevos espacios de reflexión al respecto, sobre todo cuando se trata de ambientes educativos híbridos.

El presente artículo plantea más preguntas que respuestas (las cuales confiamos que se irán resolviendo con el diálogo entre las generaciones involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje) (Bourdieu, 2001), a partir de un recorrido analítico que pretende promover la aplicación de estrategias didácticas en los diferentes ambientes educativos, en tanto proceso creativo del docente y motivador del alumnado (Aguaded, 2005).

Dentro de las preguntas que plantearemos hay algunas que resultan mayúsculas. Es una realidad que en la actualidad las TIC están forzosamente dentro de nuestras clases. Sin embargo: ¿cómo se usan?, ¿para qué se usan?, ¿quiénes tienen el papel protagónico en su aplicación?, ¿aprenden más nuestros alumnos gracias a su uso, o no necesariamente?

La sociedad de la información y del conocimiento derivada de la revolución de las TIC (Castells, 1998), ha sido un tema de importante intercambio dentro de la academia, pero también nos aboca a preguntas mayúsculas: ¿sabemos más en la actualidad?, ¿estamos mejor informados?, ¿hemos desarrollado nuevas habilidades para la comunicación educativa?, ¿qué comunicamos en la clase?, ¿cómo lo comunicamos?, ¿cómo nos informamos?, ¿cómo se informan nuestros estudiantes?

Por ello, en las siguientes líneas, más que conclusiones encontraremos planteamientos críticos, que tienen el propósito de cuestionar y alimentar el debate sobre los procesos formativos y educomunicativos que involucran el uso de las TIC, así como su contribución en la edificación de la sociedad de la información y conocimiento.

## DESARROLLO

La abreviación TIC encierra tres palabras fundamentales para el quehacer educativo:

Tecnologías, Información y Comunicación. Esto nos lleva a reconsiderar que, al escuchar este término, pensemos únicamente en un software o hardware, sino que también es fundamental su vinculación con los temas asociados a la información y a la comunicación.

Desde la historia primitiva de la humanidad hasta hoy, los descubrimientos e inventos han cambiado radicalmente la forma de relación del ser humano con su entorno (Gelb, 1982). Muestra de ello son las tecnologías fundamentales, como la punta de lanza, el fuego, el arco y la flecha e incluso la radioactividad. Todas estas tecnologías han sido parteaguas históricos que han conducido a la humanidad hacia nuevos derroteros, sin embargo, la relevancia que tienen estos descubrimientos y tecnologías no se vincula propiamente a ellos, sino a al uso que los seres humanos le hemos dado.

Si tomamos como ejemplo el fuego, podemos decir que se puede usar para calentarnos en el invierno, para cocinar, para hervir el agua y evitar enfermedades. Estos usos son bondadosos y racionales. Pero el fuego también sirve para destruir y aniquilar. No se trata entonces del fuego *per se*, sino del uso que le damos. Siguiendo con los ejemplos tenemos a la radioactividad que se utiliza con fines de curación, pero también para construir bombas de destrucción masiva. La misma tecnología cura y mata.

Y lo mismo sucede con las TIC. Usamos plataformas de comunicaciones asincrónicas para dar clases telepresenciales y mantener, de esa manera, abiertas nuestras universidades e instituciones educativas durante la pandemia del COVID-19 (Acosta, 2020). Pero podemos también usar las comunicaciones asincrónicas

para enviar misiles. Por tanto, no se trata de las TIC *per se*, sino del uso que le damos.

Esto nos lleva a varias preguntas que competen al proceso de enseñanza - aprendizaje: ¿usamos las TIC?, ¿cómo las usamos? y la más importante ¿para qué las usamos? Y podemos plantear una interrogante mayúscula: ¿se impone el uso de las TIC para construir un futuro mejor desde la sabiduría y el conocimiento?, ¿están vinculadas las TIC a los aprendizajes y a favor del saber?

Haciendo un poco de historia, las tecnologías han cambiado radicalmente a la educación en tres momentos trascendentales. El primero, la imprenta. El segundo, la televisión. El tercero, el Internet.

Antes de la imprenta el saber occidental estaba encerrado en los monasterios, donde generaciones de escribanos lo conservaban, con celoso resguardo, en grandes libros confeccionados a mano. Diferentes culturas tuvieron diferentes formas de expresión, pero con una característica transversal a todas ellas: el saber estaba en manos de clases o castas que lo detentaban para sí.

La llegada de la imprenta significó la distribución del saber a través de la producción masiva de libros, periódicos y otros medios escritos. Lo que era propiedad de unos pocos se pudo multiplicar, abriéndose las posibilidades para su difusión (Thorhauge, 1998). La imprenta, entonces, puede ser considerada como la primera gran revolución tecnológica que atañe a la educación, y que tuvo consecuencias fundamentales que condujeron a que la educación cambiara radicalmente su rumbo.

La televisión también influyó de manera decisiva en la educación. Este medio permitió la transmisión remota, con alcance en localidades donde el traslado de docentes o la creación de arquitectura escolar era difícil de lograr. La televisión, a pesar de que como medio se caracteriza por ser unidireccional y no hay posibilidad de interacción (Medrano, 2006), marcó una nueva etapa dentro de la educación, posibilitó su masificación y abrió la posibilidad para que grupos excluidos *de facto* pudiesen vincularse a los procesos educativos.

Y finalmente el Internet, que se traduce en la producción y distribución acelerada de la información y del conocimiento, a nivel global, y de cuyo nacimiento y uso somos todos protagonistas (Aparici, 2010).

Sin embargo, a pesar de que la imprenta nació hace siglos, en el mundo tenemos analfabetismo: la difusión del saber no ha sido igual para todos. A pesar de que la televisión y los programas educativos a través de este medio no son recientes, estamos lejos de haber logrado las coberturas esperadas.

Vale entonces hacerse la misma pregunta con el Internet y la sociedad de la información y del conocimiento que de ella se deriva: ¿podemos decir que hoy en día tenemos más información?, ¿podemos decir que en la actualidad tenemos más conocimientos?

### Un nuevo contexto

La revolución de las TIC ha posibilitado dos fenómenos fundamentales: la llamada sociedad de la información y la erróneamente llamada sociedad del conocimiento (Aguilar *et al.*, 2002). En este punto es necesario hacer un breve paréntesis: informa-

ción no es lo mismo que conocimientos. La información está constituida por datos básicos que, bajo un procesamiento intelectual y racional, se convierten en conocimientos.

Nunca antes en la historia de la humanidad hemos tenido tanta información disponible ni tantos conocimientos posibles. Sin embargo, la sociedad de la información nos enfrenta a la dicotomía información-desinformación; mientras que la sociedad del conocimiento nos enfrenta a la dicotomía conocimiento-desconocimiento. No hay que ser un experto en el tema para reconocer que nunca hemos tenido tanta desinformación y tanto desconocimiento como en la actualidad, a pesar de las infinitas posibilidades para acceder a ellos.

Tratemos de entender entonces el porqué de tanta desinformación y de tanto desconocimiento a partir de plantearnos varias preguntas: ¿quiénes informan?, ¿qué informan?, ¿a quiénes informan?, ¿quiénes producen conocimientos?, ¿de cuánto tiempo disponemos para reflexionar, razonar y poder convertir información en conocimientos?

Y rápidamente podemos ver que nos encontramos frente a una problemática grave, porque una parte importante de la información que recibimos viene, por una parte, de medios de comunicación que responden a los intereses de los grandes poderes económicos, y por otra parte, de youtubers, tiktokeros, pseudomedios de comunicación, y de un sinnúmero de personajes que no precisamente son profesionales de la información.

Los *mass media*, en general son sólo emisores de información, pero creemos que son expertos en lo que comunican. Lo más preocupante es que aparentan ser profesionales

y nos parece que estamos bien informados cuando en realidad no tenemos la certeza de si lo estamos o no. Este escenario no exime la existencia de medios y comunicadores profesionales, sino que lo que intentamos explicar es que, junto a ellos, hay una cantidad impresionante de personas que no lo son (Osorio, 2011). Y no tenemos las capacidades y competencias para discriminarlos.

Incluso nosotros mismos somos informadores. Por ejemplo, en tanto usuarios de redes sociales adoptamos el rol de informadores cuando compartimos contenidos, sin ser precisamente profesionales en los temas o expertos en la curación de información. Y aquí empieza lo complejo. La desinformación ha formado parte de la historia de la humanidad, siempre ha estado presente y se ha nutrido de rumores, opiniones no fundamentadas o verdades manipuladas. Sin embargo, con la sociedad de la información resultante de la revolución de las TIC se magnifica la desinformación de forma acelerada y a nivel global.

Encontramos en general tres tipos de discursos desinformadores: a) Discursos fundamentados en la verdad, aunque la tergiversan, y cuyos emisores los defienden porque están convencidos de que es lo correcto b) Discursos que deliberadamente están fundamentados en la mentira y c) Discursos que están vacíos de sustancia y de contenido (Castillo *et al.*, 2021).

Y el gran problema no sólo es la desinformación, sino que, además, la estamos creyendo. Porque, y aquí vamos a otra de nuestras preguntas, ¿quiénes recibimos la información?

La información la reciben jóvenes que están conectados, pues es la principal manera que

tienen de comunicarse y no han sido socializados para hacerlo de manera diferente; la información la reciben profesionistas inmersos en la multitarea (con poco tiempo para leer y que le alcanza para los titulares); la información la recibe la *happycracia* (Cabanas y Illouz, 2019), es decir, aquellos que prefieren no enterarse de lo que acontece para preservar su estado de tranquilidad y estática global; la información la reciben personas que se dedican al trabajo doméstico; la información la reciben personas en trabajo precario que tienen que dedicar jornadas laborales interminables para la sobrevivencia. En fin, la información la recibimos, en general, personas que no tenemos tiempo (o deseos) para darle un tratamiento profundo, para cuestionarla, criticarla, razonarla.

Y esto aún se agrava si llevamos estos mismos razonamientos a la sociedad del conocimiento. Porque ¿quiénes producen conocimientos?

Más allá de las grandes universidades occidentales, los nuevos conocimientos los produce una comunidad académica que no tiene más remedio que estar centrada en la competencia para el sostenimiento de sus condiciones laborales precarias, donde lo importante es cuánto se produce y no la calidad de los conocimientos que se producen. Por otra parte, las universidades y los centros de investigación se someten al mercado, produciendo conocimientos para el mercado, totalmente distorsionados por las exigencias de los financistas. Esto ha conllevado a que la razón científica empiece a ser cuestionada, y se erijan nuevos códigos culturales (Stern, 2022): la relatividad de la verdad hace que vaya perdiendo su carácter científico y, por

lo tanto, impere la nueva verdad o postverdad (Estrada *et al.*, 2019) la cual, a decir de Bauman, se convierte en líquida (Bauman, 2004).

Quienes informan y quienes recibimos la información, así como lo que se informa y la manera de producir conocimientos desde la academia, hace que la Sociedad de la Información y del Conocimiento ya no parezca tan seria intelectualmente como suponemos que es.

Y podemos adicionarle a la situación descrita anteriormente varias agravantes. La primera de ellas se resume en el síndrome de Dunning-Kruger (Alicke *et al.*, 2005), nombre de los científicos que dan cuenta de que aquellas personas con menos conocimientos tienen una tendencia a sobreestimar tanto sus conocimientos como sus habilidades. Por el contrario, las personas mejor calificadas tienen una tendencia a subestimar sus capacidades. Este síndrome nos rodea en la cotidianidad porque para poder evaluar una información debemos tener las competencias para hacerlo. Por ejemplo, para poder evaluar el trabajo de un docente, es importante saber qué implica el quehacer docente y contar con esa experiencia. Sin embargo, con este síndrome muchos consideramos que sabemos de todo, y creemos que somos capaces de juzgar (o prejuizar) fenómenos de diferente índole, desde lo epidemiológico, hasta lo educativo o deportivo. Hoy es muy frecuente que opinemos y evaluemos aquellos temas o campos del conocimiento que no dominamos o donde no somos competentes, y eso nos convierte en malos informadores y en malos comunicadores, porque compartimos y transmitimos informaciones como si fuéramos expertos a pesar de no tener las capacidades para determinar su veracidad.

Una segunda agravante es la pandemia del COVID-19. El confinamiento aplicado en la mayor parte de los países llegó a nuestras aulas, e hizo imprescindible el uso de las TIC. Docentes y estudiantes con posibilidades y habilidades heterogéneas invertimos grandes esfuerzos con los recursos disponibles. Y en general lo logramos, salvamos las escuelas y salvamos los ciclos escolares, aun sin toda la preparación requerida a nivel individual e institucional. Sin embargo, en este escenario llegan cuestionamientos necesarios como ¿hemos sabido usar las TIC?, ¿han aprendido nuestros alumnos?, ¿hemos producido nuevos conocimientos?, ¿qué estrategias aplicamos para erradicar la desinformación?, ¿qué informamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo nos informamos?, ¿cómo se informan nuestros estudiantes?, ¿qué conocimientos comunicamos?, ¿de dónde nos informamos?, ¿cómo buscamos la información?, ¿leemos sólo los titulares o las noticias, o leemos los documentos completos?, ¿verificamos los contenidos y sus fuentes?

Otra agravante son los desfases generacionales que enfrentamos en la actualidad. La multclasificación de las generaciones a las que hoy estamos expuestos ha hecho perder de vista sus nombres por cortes de tiempo. Esto llega a provocar un problema, porque usualmente no somos de la misma generación los profesores o investigadores que los alumnos (Butler, 2020). Y no aprenden igual las generaciones que se socializaron en su fase primaria con los libros, lo cual implica un aprendizaje de manera secuencial, que aquellas generaciones que no conocen una vida fuera del Internet y que se relacionan con los contenidos de manera diferente, pues prefieren los accesos al azar.

Actualmente, la mayor parte de nuestros estudiantes posee una visión más bien fragmentada para acceder a la información (Echandi, 2018). Tal es el caso de las páginas web, donde el acceso se realiza generalmente manera aleatoria. La elección de la información puede girar en torno a lo atractivo de la sección más que en respuesta a la edificación del conocimiento. No se trata de un maniqueísmo generacional, sino que nos hemos socializado de manera diferente.

Aquí emerge la generación denominada post-alfa (de alfabeto), que son las personas que han aprendido el significado de algunas palabras por medio de dispositivos electrónicos. No es lo mismo aprender los significados a partir de la interacción con personas como su madre, padre o quien esté a cargo de su crianza, que aprenderlas de una máquina. Un ejemplo de ello es la palabra amor que, semánticamente, difiere en aquel que la edificó bajo un vínculo afectivo, con aquel que la comprendió gracias a un dispositivo móvil (Barnett, 2016).

¿Qué hacer ante el escenario antes descrito? Lo primero es priorizar la alfabetización mediática e informacional que impulsa la UNESCO, con el propósito de revisar las formas en que buscamos, leemos, brindamos y procesamos la información, es decir, las maneras en que producimos información y generamos conocimientos. Esto es fundamental para todos los que estamos vinculados a la educación en cualquiera de nuestros roles.

La Educomunicación (Aparici, 2010) es esencial para saber qué comunico y cómo lo comunico. No es lo mismo educar en un aula presencial a hacerlo en una teleconferencia o un aula virtual (donde no hay una persona a

quien pueda hacerle llegar mis dudas y recibir una respuesta en ese momento). Tenemos que dominar la Educomunicación en ambientes híbridos mediante el uso de espacios como Teams, Zoom, la nube, Moodle, cara a cara o todas juntas, pues debemos tener presente que el regreso a los ambientes presenciales no podrá implicar la anulación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consideremos que la Educomunicación en un ambiente híbrido es importante, por ejemplo, si tenemos un alumno enfermo en casa, con quien podemos enlazarnos y dialogar sin perder el ritmo de su aprendizaje (en la medida de sus posibilidades) (Oliver y Herrington, 2006).

El uso racional de las TIC en la educación es esencial si se busca privilegiar la producción de información y conocimientos arbitrados; tenemos que ser capaces de retornar a este uso racional de las tecnologías a favor del saber futuro.

## CONCLUSIONES

Es necesario reconsiderar el significado de las TIC como una abreviación que integra palabras clave y seguir cuestionándonos sobre cómo aplicamos las tecnologías, cómo gestionamos la información y cómo comunicamos en nuestros espacios educativos. El valor que se les otorgue a las TIC dependerá del uso que le demos en el proceso del desarrollo de competencias de alumnos y docentes.

Es importante reconocer la responsabilidad que tenemos como educadores en la generación de conocimientos científicos. La responsabilidad en el uso de las TIC en el aula no sólo contribuye al ambiente híbrido, sino al proceso de Educomunicación entre los integrantes de un colectivo educativo.

Similar a lo acontecido con los libros, las TIC no pueden *per se* ser las encargadas de crear sociedades de la información o conocimiento, sino que es imperante reconocer quiénes son los que están detrás de su uso y por qué se consume lo ofrecido en la red, en muchos de los casos, de manera indiscriminada. Como académicos, es necesario alfabetizarnos en materia de búsquedas de contenidos para combatir la desinformación y el desconocimiento.

Para poder tener un ecosistema de aprendizaje, la Educomunicación nos lleva al encuentro de los diálogos generacionales en paridad dialéctica con estudiantes y colegas. Además de crear un ambiente propio para el aprendizaje, abre la posibilidad de encontrar

estrategias de trabajo didáctico mediado por TIC, donde no sólo el docente sea el protagonista, sino las voces de los mismos estudiantes como generadores de conocimiento.

Las interrogantes deben ser parte de nuestro quehacer docente, no sólo para la promoción del pensamiento crítico en torno a la información o para la generación de conocimientos, sino como parte de nuestro andar consciente en las aulas de clase (dentro o fuera de un ordenador).

Tenemos una responsabilidad histórica en el uso de las TIC en el aula: elaborar recursos de estudio atractivos para las nuevas generaciones y su aplicación en la búsqueda y generación de información y conocimientos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, I. (2020). La investigación pedagógica en acción: sinergias desde el aula: miradas hacia la pedagogía - Psicología, la educación axiológica del pensamiento, las TICs y las Ciencias de la Información. Editorial Universitaria.
- Aguaded, J. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Educación* (24), 25-34.
- Aguilar, M., Farrar, J., y Brito, J. (2002). Cultura y educación en la sociedad de la información. Netbiblio.
- Aguirre, G. (2020). Horizontes en la práctica docente. Complejidad, TIC y mediación educativa. Calígrama.
- Alicke, M. D., Dunning, D. A., y Krueger, J. I. (2005). The better than average effect. Psychology Press.
- Aparici, R. (2010). Conectados en el ciberespacio. UNED.
- Aparici, R. (2010). Educomunicación más allá del 2.0. Gedisa.

- Avello-Martínez, R., y Marín, V. (2016) La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 20 (3) pp. 687-713 <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/54603/33232>
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, 10(14), 157-175.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544618012.pdf>
- Barnett, B. (2016). *Motherhood in the media*. Taylor and Francis.
- Bauman, Z. (2004). *Reflexiones sobre la modernidad líquida*. UOC.
- Bourdieu, P. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- Butler, A. (2020). *Key Scholarship in Media Literacy: David Buckingham*. Brill Sense.
- Cabanas, E., y Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Aliena*.
- Castillo, V., Hermosilla, P., Poblete, J., y Durán, C. (2021). Noticias falsas y creencias infundadas en la era de la posverdad. *Universitas* (34), 87-108.
- Cohen, A. (2021). *Educomunicación, 20 diálogos teórico-prácticos*. Neret.de la Gándara, J. (2012). El efecto Dunning-Kruger. *Cuaderno de medicina psicosomática y medicina*, 7.
- Echandi, M. (2018). Millennials en la biblioteca: promoción de la lectura recreativa en el entorno digital. *Cuadernos de Documentación Multimedia* (30), 35-58.  
<https://doi.org/10.5209/CDMU.62807>
- Echeverría, J. (2009). *Las repúblicas del conocimiento*. UNAM.
- Echeverría, J. (2018). *Sociedades de conocimientos y valores: el proyecto de León Olivé*. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(38). Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/924/92457956011/92457956011.pdf>
- Engel, A., y Coll, C. (2021). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242.

- Estrada, A., Alfaro, K., y Saavedra, V. (2019). Disinformation y Misinformation, Posverdad y Fake News: precisiones conceptuales, diferencias, similitudes y yuxtaposiciones. *Información, cultura y sociedad* (42), 93-106.
- Farray, J., y Aguiar, M. (2003). *Sociedad de la Información y Cultura Mediática*. Netbiblio.
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 34 (1), 41-61.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. XXI.
- García, N. (1990). *Culturas híbridas*. DeBolsillo Grijalbo.
- Gelb, I. J. (1982). *Historia de la escritura*. Alianza.
- Hernán, P. (2019). *Direccionamiento estratégico de la modalidad híbrida en educación superior: conceptos, métodos y casos para apoyar toma de decisiones*. Ediciones Unian-des-Universidad de los Andes.
- Martínez, J. (18 de febrero de 2018). EE UU destapa la ‘fábrica de las fake news’ y acusa a 13 rusos por la injerencia electoral. *El País*.
- Medrano, C. (2006). El poder educativo de la televisión. *Psicodidáctica*, 93-107.
- Michalón, D., Mejía, C., R.A, M., López, R., Sánchez, S., y Palmero, D. (2017). Espacios de aprendizaje híbridos. *Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil*. *Medisur*, 15(3), 350-355.
- Montoya, A. (2010). Logros y desafíos de la educomunicación desde la razón y la radio popular en estas últimas tres décadas. *Interacción* (51).  
<https://www.cedal.org.co/es/revista-interaccion/logros-y-desafios-de-la-educomunicacion-desde-la-razon-y-la-radio-popular-en-estas-ultimas-tres-decadas>
- Olivé, L. (1988). *Conocimiento, sociedad y realidad*. UNAM.
- Oliver, R., y Herrington, J. (2006). *Creating Authentic Learning Environments through Blended Learning Approaches*. Pfeiffer.
- Orozco, G. (2010). Nuevos horizontes de la educomunicación. *Interacción* (51).  
<https://www.cedal.org.co/es/revista-interaccion/nuevos-horizontes-de-la-educomunicacion>

- Osorio, F. (2011). La evolución de los Mass Media. *Revista Mad.* (25), 43-50.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3112/311224820004.pdf>
- Buira, J., y Ruiz de Querol, R. (2007). *La sociedad de la información.* UOC.  
[https://www.imosver.com/es/ebook/la-sociedad-de-la-informacion\\_E0002493416](https://www.imosver.com/es/ebook/la-sociedad-de-la-informacion_E0002493416)
- Stern, J. (2022). Memoria: la curiosa historia de un código cultural. *Revista Colombiana de Antropología*, 56(1), 167-182.  
Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105064004007>
- Thorhauge, J. (1998). *Las bibliotecas públicas y la sociedad de la información.* Unión Europea: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Torre, H. (2017). La educomunicación y el diseño instruccional. *Razón y Palabra*, 21(98), 22-31. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199553113003.pdf>