



Comunicación, educación y desarrollo: el reto de la pandemia

Communication, education and development: the pandemic's challenge

Ibeth Johana Molina-Molina

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Bogotá, Colombia

ijm20com@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2908-0505>

Verónica Johana Suárez-Molina

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Bogotá, Colombia

verosu6@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1422-4959>

Elsy Yamile Moreno-Pérez

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Bogotá, Colombia

elssymor@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9606-0654>

Carlos Alberto Durán-Sánchez

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Bogotá, Colombia

carlosadurans@yahoo.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0156-1008>

Recepción: 17/07/2023 | Aceptación: 26/10/2023 | Publicación: 24/11/2023

Cómo citar (APA, séptima edición):

Molina-Molina, I. J., Suárez-Molina, V. J., Moreno-Pérez, E. Y., y Durán-Sánchez, C. A. (2023). Comunicación, educación y desarrollo: el reto de la pandemia. *INNOVA Research Journal*, 8(3.1), 59-78. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n3.1.2023.2328>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada entre 2021 y 2022, cuyo propósito fue el reconocimiento de las transformaciones, aprendizajes y retos más significativos que dejó la pandemia en las prácticas comunico-educativas docentes, en 19 instituciones educativas rurales y urbanas en Colombia en el contexto de la pandemia ocasionada por la COVID 19. El estudio se realiza a partir del análisis de las narrativas de docentes y estudiantes; por ello,

visibiliza las experiencias docentes, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para la enseñanza y su relevancia en los contextos sociales en los que tuvieron lugar. Metodológicamente, se ubica en el enfoque cualitativo y acude a instrumentos propios del método biográfico como las historias de vida y las entrevistas. Finalmente, la fortaleza de la experiencia narrativa precisó que las desigualdades tecnológicas suscitaron prácticas formales e informales, con formas comunicativas que afianzaron el tejido social y ayudaron superar dificultades.

Palabras claves: educación; praxeología; narrativas; comunicación; cambio social.

Abstract

This article presents the results of an investigation conducted between 2021 and 2022, whose purpose is the recognition of the most significant transformations, learning and challenges that the pandemic left in the teaching communicative-educational practices, in 19 rural and urban educational institutions in Colombia. in the context of the pandemic caused by COVID 19. The study is carried out based on the analysis of the narratives of teachers and students; therefore, it makes visible the teaching experiences, the use of ICT for teaching and its relevance in the social contexts in which they took place. Methodologically, it is in the qualitative approach and resorts to instruments of the biographical method such as life stories and interviews. Finally, the strength of the narrative experience specified that technological inequalities gave rise to formal and informal practices, with communicative forms that strengthened the social fabric and helped overcome difficulties.

Keywords: education; praxeology; narratives; communication; social change.

Introducción

La educación es un derecho y, a la vez, es un deber del estado garantizarla en términos de calidad, eficiencia, y eficacia, pues, a través de ella se logra la inserción de los sujetos en la vida social. También es una garantía de igualdad e inclusión social. La crisis sanitaria a causa de la COVID 19 generó cambios profundos que afectaron a la población mundial. En ese escenario el sector educativo fue quizá uno de los más perjudicados, con afectaciones directas a los actores sociales que intervienen en él. En el caso colombiano, el gobierno nacional estableció unos lineamientos (MEN 2020a, 2020b) que debían aplicarse en todos los niveles del sistema educativo nacional, a fin de garantizar la prestación del servicio en el marco de la contingencia.

El Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2022), elaboró la encuesta Pulso Social, para recoger información de 23 ciudades capitales del país, e identificar los impactos de la COVID-19 en los hogares. Uno de los temas centrales es el acceso a la educación como resultado, se presenta que el 87.4% de los hogares continuaron con las actividades educativas en casa, mientras que para el 4.5% no fue posible hacerlo. Se precisa que aún antes de la pandemia, el 8.1% de los hogares no contaban con acceso educativo (MEN, 2020).

Desde marzo de 2020 las instituciones educativas colombianas se vieron abocadas a reconstruir sus formas de enseñar, y la comunicación, con diversos medios, jugó un papel trascendente. Repensar las prácticas pedagógicas a través del trabajo en casa y la virtualidad se convirtió casi en una obligación para dar continuidad al servicio educativo.

En este trabajo se revisó cómo los docentes asumieron esta situación teniendo en cuenta que no todos contaban con preparación ante la vicisitud, y que existían dificultades de conectividad y de herramientas tecnológicas en muchos lugares de la geografía colombiana. En un reciente estudio, el índice de distanciamiento digital en Colombia se consideró en 4 dimensiones: Motivación, Acceso Material, Habilidades Digitales y Aprovechamiento (MinTIC, 2020). En la última década, aunque el estado ha avanzado en la capacidad de interacción con los ciudadanos a través del gobierno en línea, optimizando recursos y servicios, la conectividad efectiva a finales del 2021 reveló que la brecha, en cuanto a las comunicaciones mediante el uso de internet, mantenía un considerable distanciamiento entre las áreas urbanas, con un 66.5% de conectividad, frente a un 23,8% en las rurales. Son dos las razones para esta diferencia: la cobertura en zonas apartadas, pero, especialmente el costo elevado del servicio de internet (Mercado, 2021).

En otras palabras, considerando que el 43.34% de los colombianos tiene habilidades digitales básicas o intermedias, la brecha digital se incrementa en regiones como la Amazonía – Orinoquía, Chocó y la Guajira, frente a Bogotá o el Valle del Cauca, por su escasa penetración y valor del servicio. Bajo este panorama, los docentes actuaron y experimentaron sus vivencias con la posterior aspiración de describirlas. Por ello, la pregunta que orientó la investigación fue: ¿Cómo las narrativas de 19 docentes de instituciones colombianas pueden visibilizar las transformaciones comunico-educativas en sus prácticas pedagógicas, en el contexto de la pandemia por la COVID-19?

De esta manera, el objetivo que transversaliza la investigación es analizar críticamente las narrativas docentes referidas a las transformaciones y aprendizajes derivados de la pandemia, en 19 instituciones educativas colombianas. Este trabajo, por tanto, se hace importante en la medida que se convierte en una herramienta fundamental de reflexión en torno a los aspectos pedagógicos, comunicativos, emocionales, didácticos y evaluativos que marcaron los inicios y el trasegar del confinamiento prolongado en el servicio educativo durante el año 2020 y por lo menos el primer semestre del 2021, desde la perspectiva de los maestros.

Marco Teórico

Teóricamente, esta investigación se sustenta en tres relaciones marco entre las categorías, que establecen una postura epistémica que luego se evidencia en la definición de la metodología. Estas son: Narrativas e historias de vida; educación y praxeología; y educación y comunicación para el cambio social.

Respecto a la primera relación, Bolívar (2002) señala que: “Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la auto - interpretación que los sujetos relatan en primera persona” (p.4); por lo que no solo es una metodología, sino una forma de acercarse a la realidad para resignificarla.

Las historias de vida, para Herrera (2007): “permiten percibir las relaciones existentes entre lo individual y lo colectivo. Así mismo, permiten apreciar a través de la reconstrucción de la historia de un sujeto, los puntos de inflexión a partir de los cuales esa misma historia ha tomado

forma en la trama de diversos procesos sociales, culturales y económicos” (p.1). Las historias de vida nos ayudan a conocer las problemáticas sociales que viven los sujetos según el contexto en donde se desarrollan los hechos. Implican una mirada comprensiva respecto al pasado, pues los sujetos no narran lo que ocurrió sino cuáles son las significaciones construidas respecto a éste.

En el caso preciso de esta investigación, se proponen identificar las narraciones docentes sobre sus experiencias particulares en el contexto de la pandemia. Es una realidad que ha sido contada por los medios de comunicación, por los organismos multilaterales o por el gobierno, pero no desde la mirada de sus protagonistas.

La segunda relación se da entre la educación y la praxeología: La primera se asume como proceso permanente de aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2006). La praxeología cumple allí un papel importante pues es asumida desde una mirada teórico-metodológica, cuyo interés está en la comprensión del hecho educativo y su potencial transformador (Juliao, 2011); esta relación permite aproximarse a la realidad de manera comprensiva frente a la praxis pedagógica.

La tercera es la de educación y comunicación para el cambio social. La CCS es entendida como un campo transdisciplinar que busca analizar y promover procesos dialógicos de transformación social (Barranquero, 2014). De esta manera su vínculo con la educación es estrecho y tiene una historia compartida, que puede leerse, inicialmente, a partir de autores como Freire (1969,1988, 1993) y Huergo (2010). En ambos casos se hace un ejercicio reflexivo sobre las relaciones entre diálogo, comunicación, educación y cambio social e incluso tecnología. Así mismo, la educación transita en el mundo de las hiperindustrias culturales (Cuadra, 2008), en tanto se constituye como un escenario problematizado de textos, discursos, medios y prácticas culturales (Silva, 2010).

Estas tres relaciones que se enuncian son el resultado del análisis de historias de vida que son expresadas en experiencias narradas que dejan al descubierto las realidades educativas en las que se han visto avocados los docentes en las instituciones. Su conocimiento y comprensión, permitirá al lector reconocer las acciones implementadas por ellos en el proceso educativo en tiempos en que se agudiza la necesidad de adaptación y aprendizaje en las organizaciones, debido a la visibilidad de brechas sociales, económicas y tecnológicas que hizo mucho más notoria la pandemia, y que hoy por hoy, obliga tanto al gobierno, como a todos los miembros de las comunidades educativas a repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

El proyecto *Narrativas docentes en la pandemia. Una experiencia praxeológica*, es una investigación con enfoque cualitativo a partir del cual es posible examinar los hechos acontecidos en la experiencia de vida del docente dentro del ámbito educativo en tiempos de pandemia. Para esto, es fundamental, inicialmente, hacer una descripción de sus vivencias durante el estado de emergencia nacional, lo que contribuye a desvelar las dinámicas educativas asumidas por el docente y las condiciones de posibilidad de éstas, relacionadas con la praxis educativa y los

factores implicados: contexto, estudiantes, familias, recursos, la escuela misma, y el maestro como artífice de su propia historia.

El desarrollo de la investigación se realizó a través del análisis de narrativas a docentes, lo que permitió realizar una reflexión sobre las experiencias como lo indica Huchim (2013). Así mismo, se caracterizaron los elementos asociados a comprender el rol del docente, de los estudiantes, las prácticas educativas, las condiciones socioeconómicas del contexto y las habilidades de la comunidad en relación con la conectividad y la tecnología. En términos técnicos, se acudió al uso herramientas del método biográfico, tales como: cuestionarios de caracterización, historias de vida de los 19 docentes participantes y talleres de construcción de líneas de tiempo con sus estudiantes; instrumentos que fueron validados mediante juicio de expertos. Igualmente, la narración fue realizada a través de entrevistas semiestructuradas teniendo en cuenta las prácticas, los aprendizajes, las transformaciones y los retos, como subcategorías de análisis para ser interpretadas.

El alcance de la investigación fue descriptivo, dada la naturaleza del problema objeto de estudio y su propósito centrado en presentar las características y particularidades de las prácticas educativas en tiempos de pandemia de un grupo de docentes localizados en diferentes regiones de Colombia a partir del análisis de narrativas que buscan describir las representaciones subjetivas que emergen en sus comunidades (Ramos, 2020).

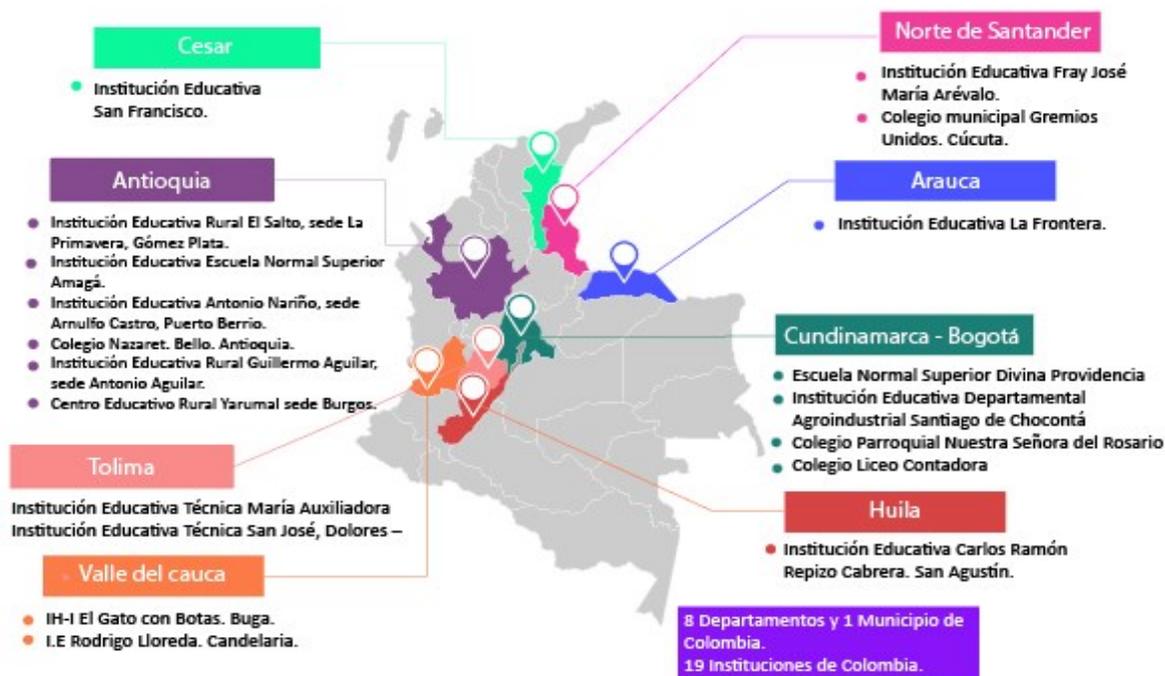
Para los cuestionarios de caracterización se determinó una muestra de 49 profesores y 70 estudiantes pertenecientes a la comunidad educativa de 19 instituciones en Colombia. Para las entrevistas, fueron seleccionados 19 docentes quienes expresaron sus narrativas a partir de las experiencias que vivenciaron en las respectivas instituciones educativas durante el periodo de la pandemia. La muestra es de tipo no probabilística por conveniencia o intencionada, teniendo en cuenta que la participación se determinó según intereses y posibilidades de acceso a las comunidades. Vale la pena precisar que en esta investigación participaron estudiantes de la Maestría en Educación Virtual de UNIMINUTO, vinculados al grupo de estudio DISCERE, en el marco de su opción de grado.

Resultados y Discusión

Las prácticas sociales y culturales a nivel mundial se vieron afectadas a raíz de la pandemia por la COVID-19 y, por supuesto, las prácticas educativas no escaparon a esta situación. Esto significó un cambio abrupto en las prácticas pedagógicas, evidenciando realidades complejas que determinan los procesos educativos. La presentación de los resultados se estructura bajo la lógica de los objetivos específicos que orientaron la investigación. El primero se centró en la caracterización del contexto socioeducativo en que tuvieron lugar las experiencias y el segundo sobre las narrativas propiamente dichas.

Figura 1

Instituciones participantes de la investigación en Colombia



Fuente: elaboración propia.

1. Contextos socioeducativos de las narrativas y su relación con la CDCS

Esta investigación se desarrolló en 19 instituciones educativas de Colombia, ubicadas en ocho departamentos (Antioquia, Valle del Cauca, Cauca, Huila, Cesar, Norte de Santander, Arauca y Cundinamarca) y la ciudad capital (Bogotá). La mayoría de las instituciones se ubican en zonas urbanas, y algunas en zonas rurales, lo que representó para la investigación, reconocer diversas prácticas que los docentes crearon para no “perder” a los estudiantes, de las regiones más apartadas. En la muestra, se puede identificar por lo menos siete instituciones que se ubican en zonas donde el conflicto armado fue o sigue siendo, incluso luego de la firma de los acuerdos de paz, una dimensión que determina la realidad de estas comunidades; es decir, las narrativas de los docentes reflejan condicionamientos por sus contextos. Mientras las instituciones que tenían como escenario los centros poblados, lidiaban con la adaptación a la conectividad, la creación de contenidos digitales y la dificultad de los discentes para concentrarse. En las zonas rurales la ausencia de conectividad creó otras dinámicas, allí los docentes debían hacer recorridos por las diferentes veredas para entregar los materiales de trabajo y explicarle a los estudiantes y sus cuidadores las actividades a realizar, en zonas con limitado acceso para impedir que los estudiantes se desescolarizaran.

En las narrativas docentes se logra identificar varias prácticas comunicativas, estas, como señala Rocha (2019), son apuestas en las que está en juego una episteme, es decir, una intencionalidad y una postura para entender, en este caso, el hecho pedagógico. De esta manera, podemos identificar tres elementos que, a nuestro juicio, vinculan a dichas prácticas con el paradigma de la comunicación para el desarrollo y el cambio social:

La comunicación interpersonal se convirtió en el eje del proceso de aprendizaje. Si bien, los docentes en sus prácticas cotidianas interactúan cotidianamente con sus discentes, la interacción se fundamentó en el reconocimiento de los agentes del proceso educativo, es decir, docentes, estudiantes y sus cuidadores, como interlocutores contextualizados que tienen diversos ritmos de aprendizaje, que están determinados de subjetividad y que en medio de la condición de vulnerabilidad que develó la pandemia, se pudieron reconocer como agentes históricos que determinan los procesos intersubjetivos y que establecen unas relaciones de horizontalidad que mediaron el hecho pedagógico. Es decir, la acción dialógica de Freire (1990), se convirtió en el epicentro del aprendizaje.

Los medios de comunicación comunitarios o alternativos ingresaron al aula de clase como recursos clave para reducir la brecha tecnológica que en la pandemia evidenció la enorme dificultad de los hogares colombianos para acceder a este servicio; para el 2019¹ se estimaba que el 52% de los hogares tenía conexión a internet, mientras que en los centros poblados y rural disperso esa cifra llegaba a un 20,7%. Un recurso práctico e inmediato que implementó el Ministerio de Educación (al igual que 23 países de la región) fue construir espacios de radio o televisión dedicados a la generación de contenidos educativos diseñados para los diferentes niveles académicos, estos jugaron un papel importante en zonas apartadas del país, donde la conexión a internet no era posible, fortaleciendo el ecosistema mediático de las regiones. Si bien, esta medida se enmarca en una apuesta funcionalista de los medios comunitarios, es de destacar que, en Latinoamérica, el papel de las radios comunitarias sigue siendo vital.

El hecho pedagógico contribuyó a la construcción de tejido social. En las narrativas de los docentes, se puede evidenciar cómo se consolidaron vínculos entre los agentes comunitarios o locales, especialmente en las zonas rurales. Debido a esta compleja realidad, los docentes y sus comunidades educativas crearon estrategias de comunicación que ampliaron el proceso de aprendizaje, si bien, en medio de la pandemia el contacto físico se redujo, el papel de los cuidadores y las familias se fortaleció, pues la formación de los estudiantes no era un asunto exclusivo del docente y el estudiante; el aula de clase tuvo lugar en la parcela o en la casa del estudiante, involucrando a la familia en el proceso, pues se establecieron redes de reciprocidad e intercambio como estrategia de acompañamiento y de prevención de la deserción. El maestro se convirtió en un agente potenciador de encuentros y de liderazgo para promover espacios de aprendizaje. En las zonas rurales esta práctica intencionada, contribuyó a la cohesión comunitaria, que generó acciones colectivas que fueron vitales para “soportar” el tiempo de cuarentena y para la permanencia escolar. En una sociedad como la colombiana, donde el conflicto armado, la violencia y las desigualdades sociales condicionan y en muchas ocasiones erosionan el capital social, este tipo de prácticas comunicativas son vitales para la construcción de tejido social.

¹ De acuerdo con los indicadores básicos de tenencia y uso de las TIC del DANE.

2. Narrativas docentes, entre las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación), el diálogo y el aprendizaje

La evolución de las tecnologías de la comunicación ha tenido en las dos décadas del siglo XXI un desarrollo hacia la educación, mejorando la pluralidad y la participación, como consecuencia de los nuevos impulsos tecnológicos que han favorecido diferentes actividades, de acuerdo con mejores niveles de conectividad, mayor rapidez y aplicaciones creativas. En ese sentido, no solamente se presentan mejoras en los contactos entre las personas, sino también entre los artefactos, lo que ha posibilitado el desarrollo de narrativas, especialmente audiovisuales, con una convergencia de medios que requieren la actualización permanente de las habilidades digitales. No obstante, estos avances dependen de múltiples factores que contribuyen a su optimización o a su atraso, que van desde el comportamiento de los usuarios y su relación con la información, transitando por el uso de la imaginación o el desarrollo de habilidades mentales, hasta la utilidad para aprendizajes específicos.

Inicialmente fue de cierta manera frustrante para todos, porque de un momento a otro vinieron los cambios y nos vimos obligados a indagar nuevas herramientas a establecer nuevas acciones, antes de que llegara la pandemia, el trabajo era en aula regular lo hacíamos con material concreto. Ocasionalmente usábamos herramientas tecnológicas y la pandemia nos obligó a que esas herramientas fueran constantes y a que se fortalecieran otros medios de comunicación (D_CVR).

La integración de aprendizajes formales al interior de las aulas, con indagaciones informales por fuera de ellas, corresponde al uso de recursos y formatos híbridos de enseñanza, cuyo propósito es el estímulo para conseguir objetivos pedagógicos; pero, además corregir los obstáculos que pueden surgir de la misma educación de los jóvenes usando estos medios. Una de las grandes dificultades es la realización de multitareas, es decir el cambio de actividades durante un 80% del tiempo, mientras ligan el computador con la música, la lectura, la mensajería o los videojuegos, manteniendo siempre presente la posibilidad de desviación en sus deberes (Gasser, 2012).

En igual forma, los atrasos derivados de las desigualdades tecnológicas, presentes en los países latinoamericanos, tuvieron que hacer rápidas adecuaciones reduciendo sus limitaciones estructurales. De hecho, el acceso y la conectividad fragmentados por el desigual nivel de ingreso, la insuficiencia en la velocidad de la red, la baja calidad en cuanto a habilidades y la escasa digitalización de los procesos productivos, evidenciaron la vulnerabilidad para enfrentar la pandemia, y consiguieron acelerar, a fuerza de necesidad, la educación a distancia, incrementándola en un 60% para el segundo trimestre de 2020. Sin embargo, el 77% de los hogares rurales de América latina no tienen conectividad, frente al 33% de los urbanos. La brecha digital entre estos dos mundos que ya se veían distantes antes de la aparición del COVID – 19, aún prevalece (CEPAL, 2020, p.6). Este tipo de realidades se expresan en narrativas como:

Quise implementar aplicaciones educativas para hacerles a ellos, evaluaciones, enviarles información, pero realmente, al principio eran muy pocos los estudiantes por salón que se podrían conectar de 3 a 5 estudiantes máximo, eso fue bastante complicado. Realmente la herramienta que más se facilitó fue el WhatsApp para la creación de grupos con cada grado,

cada curso, también interacción con los padres de esa manera, pues sobre todos los audios. Imágenes que les mandaba y algunos sólo se llamaban porque no tenían ningún tipo de conectividad (D_YNR)

En Colombia, las condiciones preexistentes de desigualdad e inequidad educativas que limitaban los procesos de enseñanza se vieron agudizados de tal suerte que el 10% de los alumnos de 15 años no tuvieron acceso a internet durante la pandemia (Berlanga et al., 2020, p. 53). A la brecha digital y a los problemas de conectividad se suma el uso que le dan los ciudadanos, incluso aquellos que pese a tener acceso, la emplean con fines diversos (Cabero y Ruiz Palmero, 2018). El distanciamiento digital, en el contexto de la pandemia, se diferenció en las condiciones de acceso a las tecnologías, en el uso selectivo y formativo de sus contenidos, y en las acciones particulares de las instituciones educativas para integrarlas a sus procesos pedagógicos, buscando la eficacia, flexibilizándolas, y rompiendo formas conservadoras y tradicionales (Narodowsky y Campetella, 2020, p.45). Por supuesto, atendiendo también a las particularidades de los estudiantes:

Una de las mayores dificultades fue la comunicación, teniendo en cuenta que trabaja con estudiantes pequeños, para empezar, no tenían un teléfono, entonces la comunicación constante que se pudiera despejar una duda en un momento inmediato era un poco difícil y eso se fue superando con el tiempo, pero creo que llegó el fin de la pandemia y aún no logramos mantener esa sincronía de comunicación (D_SGH)

Así mismo, en el caso colombiano, el gobierno nacional y los departamentales establecieron direccionamientos para asumir la virtualidad. En el nivel superior, el Ministerio de educación, reconociendo las dificultades para el acceso de la población escolar a la conectividad, hizo énfasis en el uso de guías impresas dejadas a los estudiantes, y en los contenidos educativos transmitidos por la televisión y la radio estatal. En cuanto a la estrategia digital, puntualizó la mediación entre el docente y los estudiantes ofreciendo 80 mil recursos educativos bajo el nombre de “*Aprender Digital: Contenidos para Todos*” y el acompañamiento a los profesores con el Programa “*Todos a Aprender*” (PTA), haciendo tutorías para la elaboración de guías y brindando el alojamiento de un aula virtual, junto a una plataforma de formación en habilidades pedagógicas llamada “*Contacto Maestro*” (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Estas pautas tuvieron que adaptarse a las condiciones contextuales de cada institución:

A nivel nacional se propuso que se manejará la virtualidad, pero como nuestra institución tiene una alta presencia de población que habita en zona rural. Brindamos varias posibilidades, predominaban en la virtualidad inicialmente, pero recurrimos a la necesidad de crear material que no ocupará internet permanente, que el diseño de guías didácticas que el colegio ofrecía y entregaba en físico a los estudiantes. Y la comunicación permanente por vía telefónica (D_TYU)

Ahora bien, los distanciamientos tecnológicos tienen, además de las desigualdades en cuanto al acceso; también la falta de conocimiento respecto a su uso, que surge como un componente para la inclusión de diferentes variables incidentes en la apropiación de los docentes, por ejemplo, los ingresos, el nivel educativo, o la aversión a nuevos aprendizajes. Una de las dimensiones de la brecha digital es la motivación, propuesta por Van Dijk (2006), como

fundamental para entender las barreras mentales o psicológicas, la percepción de utilidad o de beneficios y perjuicios para la sociedad, y el desencanto ante el desconocimiento. Es así como la apropiación social de las TIC en la época de la pandemia tuvo otra dimensión que se manifestó en la práctica, cuando los profesores, la mayoría con acceso a las tecnologías y con habilidades digitales producto de sus ejercicios cotidianos o sociales, se vieron obligados a realizar una reconfiguración y una adaptación. Como consecuencia de esta dimensión praxeológica, es posible reconocer otra axiológica, explorando nuevos valores a los usos dentro del entorno profesional, e incluso una política, reflexionando acerca de la importancia de las políticas públicas necesarias para que, de acuerdo con sus propios contextos sociales, tuvieran un mejor acceso, uso y apropiación (Gómez Navarro et al., 2018).

Dadas las anteriores condiciones, es pertinente precisar que un maestro debe tener capacidades reflexivas, transformadoras e innovadoras constantes en cuanto a sus propuestas didácticas. La crisis sanitaria, que afectó la convivencia en las aulas tradicionales, también perjudicó el normal desarrollo curricular en el contexto educativo, de tal manera que el docente se vio forzado a utilizar sus propios recursos tecnológicos, como los dispositivos personales, y a recurrir rápidamente a nuevas prácticas. Esta apertura hacia la innovación más allá de lo institucional requirió para algunos apropiarse de nuevas capacidades perceptivas de la presencialidad y de la visibilidad, en cuanto a las dimensiones de lo educativo, germinadas desde la experiencia y encontrando hilos de sentido en sus propias historias (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p.79). Este proceso reflexivo es producto de las limitaciones específicas y las condiciones materiales de muchas instituciones educativas en el país:

Muy duro porque todo hoy en día se maneja en la era de la comunicación nosotros teníamos nuestras plataformas para trabajar, pero lamentablemente estamos en un Estado en donde se exige calidad pero no hay herramientas para poder llegar pues como a la calidad, es muy complejo que un estudiante de quinto no sepa como coger un computador porque no hay un computador en el aula de clase, entonces uno puede tener muchas herramientas tecnológicas para trabajar con ellos pero si no tenemos con qué, no lo podemos hacer, entonces uno queda muy maniatado y entiende que la tecnología no está en todas partes tanto en veredas y comunidad que son tan apartadas, es demasiado difícil (D_ITR)

La incorporación de las TIC a la educación en Colombia y América Latina se ha trabajado desde hace dos décadas; por una parte, como instrumento para la enseñanza referido a la cultura humanista y científica, y por otra, especialmente en Colombia, ligado a macro políticas de desarrollo económico, teniendo en cuenta la necesidad de preparación de los alumnos para un mercado laboral (Cárdenas, 2012). Algunos autores también perciben los procesos como fundamentales en el crecimiento del profesorado, cuya preparación debe generar estructuras que respondan a las transformaciones culturales y sociales (Soto Arango & Molina Pacheco, 2018), o como emancipadores y diferenciales para las relaciones sociales actuales, que incluyen una educación popular transmedia, y el fortalecimiento de utopías colectivas para nuevas comunidades de aprendizaje (Rodrigues Telles, 2021).

En el proceso, apoyado por los estudiantes de la Maestría en Educación de UNIMINUTO, se construyó una página web con los elementos más importantes de esta investigación y se incluye una muestra de las narrativas de algunos docentes participantes en ella.

Figura 2

Página web



Fuente: Elaboración con los estudiantes de la Maestría en Educación Virtual de Uniminuto.
Enlace: Enlace de la página web: <https://histodevidaentemposdeopandemia.my.canva.site/p-gina-web-historias-de-vida-de-maestros-en-tiempos-de-pandemia>

3. Reflexiones a partir de la experiencia (cambios, aprendizajes y retos)

3.1. Narrativas – Importancia de las historias de vida y el método biográfico en la sistematización de las experiencias.

Partiendo de las experiencias docentes, es importante señalar que la dimensión práctica es el insumo para relatar el pasado desde el presente, a través de narrativas que nutren el proceso pedagógico. En ese sentido, la reconstrucción histórica a través del método biográfico hizo posible la sistematización de sus experiencias individuales y colectivas. Los sucesos adquirieron nuevos significados a medida que la memoria histórica, en tanto puente para los procesos de comprensión y apropiación de los recuerdos, tiene en la exploración biográfica una especificidad selectiva para ampliar y resignificar los hechos que vivieron durante la pandemia.

En el campo educativo, las narrativas pusieron en evidencia que lo forzoso e imprevisto de los acontecimientos, motivaron el conocimiento, la innovación y diferentes transformaciones de acuerdo con el contexto particular de las instituciones educativas investigadas. Las historias de

vida tuvieron en su proceso de selección una apuesta para la reflexión y el aprendizaje respecto a problemáticas regionales y nacionales, llevadas a la práctica por los docentes. Se evidencia que los maestros en Colombia, cuyas construcciones culturales están situadas históricamente a partir de su identidad como grupo social determinado, haciendo uso de un discurso personalizado y particular, se convierten en “mediador[es] semiótico[s] en el acto de conocer el pasado” (Plá, 2005, p.73) y lo transmiten además con el propósito de compartir los conocimientos, resaltando sus propias experiencias pedagógicas.

En igual manera, las mediaciones mutuas y retroactivas entre educadores y alumnos, teniendo en cuenta las experiencias que nacen desde las biografías, se convierten en fuentes de transformación social cuando se reconocen identidades, y contribuyen a estructurar desde el pasado, explicaciones para entender el orden presente.

En ese aspecto fue posible percibir que las dificultades y diferencias entre las instituciones rurales y las urbanas, en cuanto a la experiencia de las labores en casa, tuvieron una mayor libertad académica y un menor acompañamiento en las primeras, mientras que en las segundas se consiguió un mayor trabajo e interacción de parte de los alumnos y los padres de familia. A partir de la autobiografía se pudieron identificar las desmotivaciones de los estudiantes para continuar con el proceso escolar y los empeños de los profesores para conseguir la permanencia y el rendimiento en los procesos. La conectividad fue un eje fundamental para los compromisos, sin embargo, los contextos sociales diferentes revelaron una mayor vulnerabilidad en virtud de la complejidad de las situaciones familiares y económicas; de hecho, uno de los hallazgos de la investigación se refiere a la necesidad del acompañamiento docente de manera presencial estimando que las relaciones interpersonales contribuyen a solucionar los problemas y a enfrentar mejor las contingencias.

A partir del uso de las herramientas metodológicas en la reconstrucción de las historias de vida, es posible percibir que los recursos tecnológicos no mantuvieron el estándar diseñado convencionalmente para la mediación entre el maestro y el alumno. De hecho, la grabación de entrevistas con varios participantes permitió una retroalimentación constante y dialogante a partir de preguntas semiestructuradas y flexibles. La recolección de información y la interacción que reflexiona mirando al pasado, también posibilitó una pedagogía de nuevos aprendizajes ante la aparición de hechos desconocidos y características situacionales que se mezclan entre el mundo virtual y el real.

Se observa igualmente, como un elemento representativo en la narración de las historias de vida de los docentes, pese a los altibajos emocionales, la determinación de continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes. Los factores que hicieron mella estuvieron representados en enormes problemas familiares y económicos, especialmente aquellos derivados de las preocupaciones por detener la deserción escolar en detrimento de los ingresos de las instituciones, que trajo como consecuencia despidos o sobre cargas laborales.

También fue posible encontrar una característica en las historias de vida, que repercute en lo pedagógico y que parte de la vulnerabilidad de la vida humana. Se trata de la valoración de la ciencia como instrumento fundamental para el desarrollo integral que, para docentes y alumnos, terminó incentivando apuestas epistemológicas que debieron ser extendidas a los ámbitos

familiares, toda vez que las posturas en las que se puso en duda la credibilidad en los conocimientos empíricos generaron discusiones que debieron ser mediadas o intervenidas desde el ámbito escolar.

3.2. *Praxeología: El valor de la reflexión sobre las prácticas educativas*

La praxeología, se concibe como un proceso de “*acción sobre la acción*” (L’Hotellier y St-Arnaud, 1994, p. 75). Esto implica una comprensión del saber aprendido en la acción o la invención de un saber para que esta funcione mejor. Lo anterior, se traduce en la conceptualización de una práctica que tiene como objeto la conciencia de la acción realizada (Vargas y Velandia, 2013). Esta reflexión llevada a las prácticas educativas de los docentes, es elemento esencial para la superación de la producción de saberes sobre la disciplina en la que se están formando, a través del reconocimiento del contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y las acciones que aportan a la transformación social y pedagógica de las comunidades educativas como: la construcción de ciudadanía y valores a partir de prácticas pedagógicas, el diálogo de saberes, confrontando la realidad y analizando las distintas acciones asociadas con su quehacer académico y pedagógico que posibiliten una posible transformación de su práctica educativa (Juliao, 2017).

De esta forma, el aporte del enfoque praxeológico (y sus fases: *ver, juzgar, actuar y devolución creativa*), es esencial para la práctica educativa de los docentes. En el *Ver* fundamentalmente se recolectó, analizó y sintetizó la información obtenida en las narrativas de los docentes, en el *Juzgar* se reconocieron los distintos factores personales, profesionales, contextuales y del sistema que determinan y caracterizan la práctica educativa de cada uno de los docentes en tiempos de pandemia, en el *Actuar*, fue posible lograr la sistematización de experiencias y reconocer las brechas sociales, tecnológicas, económicas y culturales en un análisis paralelo y a la vez comparativo de cada institución educativa, y la *Devolución creativa*, en la que se materializa el estudio, a través de la presentación de la sistematización de experiencias en un sitio web, que tiene el propósito de visibilizar la realidad de los contextos educativos y los retos que han debido enfrentar los docentes en sus comunidades para preservar el fomento de una educación pertinente y de calidad.

3.3. *Comunicación, educación y cambio social*

Los contextos de emergencia dejan grandes aprendizajes para el campo de la comunicación, el desarrollo y el cambio social; mucho más en lo que tiene que ver con la dimensión educativa de los procesos sociales. Si bien el análisis en esta investigación es de experiencias pedagógicas y transformaciones educativas, vemos que el papel de la comunicación fue sustantivo.

El primero de ellos es la relevancia del enfoque de comunicación estratégica, pues como nunca se evidenció que es necesario repensar las dinámicas socioeducativas, promoviendo cada vez más empatía frente a las realidades de los otros; para el caso, el docente, el estudiante, el padre de familia, el directivo, etc. Así mismo, las instituciones educativas sortearon toda suerte de imprevistos que incidieron en su operación. Ellas, como organizaciones sociales, innovaron y generaron respuestas rápidas para enfrentar las dificultades (tecnológicas, psicológicas, de socialización y de aprendizaje) que su contexto les planteaba; sin embargo, esto también implicó riesgos, pues no contaban con los elementos suficientes para atender a cabalidad las demandas

sociales del momento, por ello, se evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de comunicación de riesgo o emergencia en los contextos educativos.

El segundo tiene que ver con las fortalezas y debilidades en los procesos de diseminación de la información. La existencia de documentos y directrices legales de los órdenes internacional, nacional, local e institucional, facilitaron la adopción y promoción de reglas de juego que regularan la convivencia, e incluso previnieran el contagio por COVID-19. Así mismo, el uso de medios no tradicionales para la enseñanza facilitó el envío y recepción de información necesarios para la continuación de la prestación del servicio educativo a través de guías, videollamadas, llamadas, videos, audios, etc., como ya se ha dicho antes; la pregunta aquí es si se privilegió la técnica o el aprendizaje.

En muchos casos se acudió a ideas que otrora se acuñaron bajo el concepto de *edutainment* (Buckingham y Scanlon, 2002, 2003) evidenciando que la educación remota podía apelar al *entretenimiento* para mantener “cautivos” a los estudiantes y a la vez formaba para la prevención en salud. Según los informes de UNICEF (2020), cerca del 90% de los estudiantes del mundo interrumpieron sus procesos de escolarización aumentando la brecha educativa y profundizando las desigualdades, por lo que puede inferirse la respuesta. Lo que se puede interpretar aquí es que el reto para la comunicación es enorme, pues no basta con conocer la técnica, sino que se requieren procesos de alfabetización mediática (*Media Literacy*), que permitan un proceso reflexivo respecto a la producción, el acceso y el análisis de los mensajes mediáticos.

Así mismo, como nunca antes, se tuvo más exposición a los medios de comunicación y a gran cantidad de información – mucha de ella sin soporte científico –, a través de las redes sociales, la televisión y la radio, y contribuyó a generar sentimientos de pesimismo, miedo e inmovilización. Es decir, la diseminación poco responsable de información, además del encierro, fue un factor que afectó de manera biopsicosocial a las personas, pues estos condicionantes enfermaron el cuerpo y la mente. De hecho, en Colombia en un estudio realizado en el 2021 sobre salud mental se identificó que el 35% de los encuestados presentaron riesgos de depresión, ansiedad, somatización, soledad y baja resiliencia (Sanabria-Mazo et.al. 2021). La comunicación debiera preocuparse por hacer un mejor seguimiento a rumores o a información potencialmente dañina para los grupos humanos, promoviendo prácticas de corresponsabilidad que contribuyan a reducir el miedo y la incertidumbre.

Por otro lado, en muchos territorios no se escuchó ni se escucha a la población y la pandemia agudizó sus problemáticas. Por ejemplo, se pedía que se transitara a la comunicación remota, pero los territorios no contaban con conectividad, muchas veces incluso no tenían servicio de alcantarillado ni luz eléctrica. Así, se evidencia la necesidad de generar mecanismos suficientes de escucha activa a las comunidades, para que las respuestas a sus problemáticas sean territorializadas y no solo la aplicación de fórmulas o modelos aplicados en escenarios urbanos.

En teoría, parece que lo vivido puede leerse desde el mercadeo social (cuestionado por Gumucio-Dragon, 1991), pues en organizaciones y gobiernos mundiales surgió la necesidad de interesarse por los problemas y temas sociales, pareció que en ese escenario hubo un resurgir de las apuestas difusionistas de los 60 a 90, cuyo propósito central era modificar los comportamientos sociales.

Como puede verse el campo de la comunicación y el desarrollo ha venido expandiéndose, tanto que a veces parece que tiene que ver con las diferentes esferas de la vida (Tufté y Tacchi, 2020). Para precisar, en esta investigación, la aproximación al campo de la comunicación y el desarrollo, desde la perspectiva educativa, tiene que ver con el agenciamiento de procesos de desarrollo comunitario, por lo que se centra en las narrativas de los profesores y no en las lecturas que de ellos se hace desde el estado o desde instituciones externas.

3.4. Organizaciones adaptables y que aprenden (el papel de la comunicación en estos procesos)

La definición de aprendizaje organizacional inició gracias a las contribuciones de March y Simon en 1958, no obstante, la difusión y apropiación del término se consolidó a partir de Peter Senge en la publicación del libro *la Quinta Disciplina* en 1990, y se asoció con la teoría del conocimiento organizacional (Nonaka y Takeuchi, 1995), quienes afirmaron la capacidad que tiene una organización para producir, difundir y materializar el conocimiento (Rueda et al., 2020).

De esta forma, a partir de la relación y congruencia entre la teoría de aprendizaje y conocimiento organizacionales, autores como Contina et al. (2011), afirman que el aprendizaje en las organizaciones es un proceso por el cual sus colaboradores generan conocimiento para convertirlo en un conocimiento institucional que contribuya a su desarrollo y sostenibilidad. Sin embargo, para que esto sea posible es pertinente realizar acciones que permitan comunicar, compartir y transmitir la información a todos.

El papel que juega la comunicación en estos procesos es ser un aliado estratégico y formativo de una organización que aprende, se adapta y evoluciona a las condiciones y necesidades internas y externas (Martín, 2007). Así pues, al relacionar el aprendizaje y la comunicación, se observa que todas las organizaciones aprenden, y en consecuencia se adaptan a medida que todo cambia, la diferencia está en la eficiencia y eficacia con la que lo hacen. Al analizar la influencia del conocimiento en estos procesos de aprendizaje se denota que su comprensión va más allá de lo explícito en la medida que identifican las barreras que impiden su transferencia y limitan el poder compartirlo para generar aportes significativos en las organizaciones (Senge et al., 2000).

Según Martín (2007), las barreras más representativas de las organizaciones que aprenden son: el desarrollo de la cultura interna, la dificultad para reconocer cuando una información es importante, las diferencias en las competencias del personal de una organización, la ausencia de espacios, medios y herramientas para almacenar, compartir y permitir el acceso a la comunicación y la imposibilidad de algunos miembros de reconocer la comunicación como aliado estratégico. Por lo anterior, se confirma la necesidad de apropiar la comunicación como un elemento, formativo, que aporta a la transformación social.

Estas nuevas habilidades y conocimientos son el detonante de las principales manifestaciones del aprendizaje porque sirven de escenario para la adquisición de nuevas conductas, teorías, prácticas, habilidades de descripción y capacidades de análisis y síntesis. Así, se confirma la afirmación de Senge al definir el término de “*Organizaciones inteligentes*”, aquellas que pueden crear, desarrollar, difundir y explotar de forma efectiva el conocimiento

colectivo para incrementar su capacidad de adaptación en un entorno competitivo, sin olvidar que quienes aprenden son las personas y a partir de ellas lo hacen las organizaciones, las cuales aprenden sólo a través de individuos que aprenden (Senge, 2012).

Conclusiones

El ejercicio de presentar un análisis de los retos, logros e iniciativas de los docentes en los colegios encontró en la caracterización del contexto social en el que se desarrollaron, un aspecto fundamental para la experiencia educativa. Las instituciones, de carácter público, rural y urbano, tuvieron una representación mayoritaria de estudiantes de escasos recursos económicos, lo cual impidió el acceso a servicios de internet y a óptimas herramientas tecnológicas para continuar con su proceso académico. Adicionalmente, el estudio reveló que, aunque los docentes en general excedieron su jornada laboral, las mujeres fueron las más afectadas ya que se desempeñaban en roles de madres, esposas, y amas de casa.

En cuanto a las prácticas y estrategias educativas empleadas por los docentes en el marco de la pandemia, el Covid-19 provocó grandes transformaciones en el proceso educativo resultando en que las labores pedagógicas se tuvieron que reinventar en procesos de adecuación a los entornos particulares. Inicialmente, se centraron en lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional, cuyo cambio en la modalidad de atención educativa pasó de la presencialidad a la virtualidad, junto a la flexibilización en los planes de estudio y el cambio en el sistema de evaluación. De esta manera, los centros de educación implementaron estrategias para dar continuidad al proceso pedagógico y formativo de los estudiantes. Puntualmente, fueron guías y talleres impresos, cartas y llamadas telefónicas, dada la precariedad de la mayoría de los estudiantes quienes no contaban con acceso a internet, ni con herramientas tecnológicas para la educación virtual, pese a la pretensión del gobierno nacional. Una estrategia generalizada entre los docentes fue llevar personalmente las guías de trabajo a las casas de sus alumnos y realizar un seguimiento telefónico de su desarrollo.

Con respecto a la forma en la que la pandemia impactó al entorno familiar y social tanto de los profesores como de los alumnos, se evidenció que la crisis sanitaria agravó los niveles de pobreza, desencadenando problemáticas sociales asociadas al impacto en la salud mental. Los docentes enfrentaron una sobrecarga laboral considerable, generando angustia e incertidumbre debido a la situación. En el caso de los niños, niñas y adolescentes, se vieron afectados en aspectos relacionados con sus necesidades básicas, como la alimentación y la vivienda, a causa del aumento del desempleo, la reducción de ingresos y el cierre de algunas empresas. Estas condiciones llevaron a un incremento en los casos de deserción escolar.

Así mismo, se evidenció que uno de los principales retos a los que se vieron enfrentados los docentes fue el uso apresurado de plataformas, aplicaciones y herramientas tecnológicas cuyo empleo era desconocido o infrecuente en sus aulas. Sumado a lo anterior, el reto de una comprensión amplia del hecho educativo, el cual se fundamenta también en el reconocimiento de los contextos familiares de los estudiantes, vitales para la formación del aprendizaje, requirió una mayor avenencia circunstancial. Por la crisis, toda la comunidad educativa estudiada se vio afectada de alguna manera. Por un lado, los docentes asumieron el liderazgo, tomando los lineamientos establecidos por el MEN y adaptando sus prácticas pedagógicas, garantizando la continuidad del

proceso académico y formativo de sus estudiantes. Los padres de familia se convirtieron en un apoyo fundamental aprendiendo, al mismo tiempo, acerca de los contenidos académicos y los conocimientos que sus hijos profundizaban en las escuelas, participando activamente en su formación educativa, valorando el rol del docente y entendiendo la importancia del trabajo conjunto entre familia y escuela.

Por otra parte, el incremento de trabajo hizo que los docentes tuvieran que aumentar sus horas laborales, como una respuesta a la preparación y exigencia del sistema educativo al rol de los docentes colombianos. Además del carácter performativo de sus quehaceres, la necesidad de actuar con premura y asertivamente, produjo procesos desligados de su vida personal y familiar, trayendo como consecuencia un desajuste emocional que, en muchos casos, desencadenó problemas de salud física y mental.

Desde otro ángulo, el docente fue protagonista también de un papel cohesionador, ya que tuvo que mantener el vínculo entre la escuela, la ciudadanía, y su comunidad. Para los participantes en la investigación, se les aplaudió, criticó y señaló como responsables de los aciertos y fallas de la formación y, en consecuencia, del descenso en los indicadores de evaluación en el país. Precisamente, uno de los mayores aprendizajes evidencia la necesidad de miradas analíticas sobre los fenómenos complejos, reconociendo que los procesos educativos son multicausales y requieren una mirada amplia e interdisciplinaria.

En términos estéticos, el rol docente cambió también, puesto que debió recurrir a nuevas formas de narrar y de explicar, valiéndose de herramientas digitales que, pese a lo remoto, terminaron en ejercicios y dinámicas personalizadas. En ese sentido se observó un fortalecimiento en la participación, comunicación y acompañamiento de las familias en los procesos académicos y formativos de sus hijos; de hecho, el mayor impacto positivo en el rendimiento escolar de los estudiantes se evidenció en quienes contaron con el apoyo de sus padres o cuidadores. Un ejemplo significativo fue la fortaleza de las habilidades artísticas de los estudiantes como elementos esenciales para abordar y superar los estados de ansiedad, estrés o soledad que vivenciaron con sus familias por la menor interacción social y el cambio de las costumbres cotidianas.

El ejercicio de narrar la experiencias de los docentes, permitió que se identificaran las realidades de cada uno de los participantes en la investigación, posibilitando la construcción de conocimientos y el descubrimiento de los contextos en situación de vulnerabilidad, las condiciones de vida sociales, económicas, emocionales, laborales y los aspectos que transformaron las prácticas pedagógicas, obligaron a entender la educación de una forma diferente, generando nuevas formas de enseñar y aprender. En razón a lo anterior, se evidenció la necesidad de nuevas estrategias de trabajo y evaluación en el aula, que permitan la incorporación de contenidos y aprendizajes contribuyendo al fortalecimiento de la educación emocional, y transformando la escuela tradicional en una capaz de desarrollar en sus estudiantes procesos de resiliencia promotores de la superación y el crecimiento personal ante situaciones críticas.

Finalmente, la puesta en práctica de una página web con recursos gráficos comunicativos de las realidades que tuvieron que afrontar, permitió interrelacionar y valorar sus vidas en el ejercicio docente, acentuando el liderazgo para reconstruir la complejidad de la experiencia mundial en la que estuvieron inmersos como protagonistas.

Referencias Bibliográficas

- Berlanga, C., Morduchowicz, Scasso, M. y Vera, A. (2020). Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales. BID - UNESCO. <https://bit.ly/3DeLYUk>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2-26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es
- Buckingham, D. & Scanlon, M. (2002). *Education, Entertainment & Learning*. United Kingdom: Open University Press.
- Buckingham, D. & Scanlon, M. (2003). *E Education, Entertainment, and Learning in the Home*. United Kingdom: Open University Press.
- Cabero, J. y Ruiz P, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 16–30. <http://orcid.org/0000-0002-6958-0926>
- CEPAL. (2020). Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. Informe Especial COVID 19, 7, 27. <https://bit.ly/44qKcLB>
- Cárdenas, E. (2012). El camino histórico de la educación tecnológica en los sistemas educativos de algunos países del mundo y su influencia en la educación tecnológica en Colombia. *Informador Técnico (Colombia)*, 76 (enero-diciembre), 108–123. <https://repositorio.sena.edu.co/handle/11404/3246>.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. In C. José y N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (21–86). Morata.
- Cortina, R., Fernando, D. y Rojas, S. (2011). Perspectivas del aprendizaje organizacional como catalizador de escenarios competitivos. *Revista Ciencias Estratégicas*, 19(26), 247-266. <http://repositorio.uts.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/348/1.%20articulo%20UPB.pdf?sequence=1>
- Cuadra, Á. (2008). *Hiperindustria cultural*. Santiago: ARCIS
- Departamento Nacional de Estadística -DANE- (2022). Encuesta pulso social. <https://bit.ly/3XRa5SI>
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969/1998). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970/2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gasser, U. (2012). Las nuevas tecnologías de la información y la educación de la juventud. In M. De Moragas (Ed.), *La comunicación: De los orígenes a internet*. Gedisa.
- González, J. (2008/2009). *Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes*. Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla. *Revista Cuestiones pedagógicas*, 19, 207-232. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/17078/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez Navarro, D. A., Alvarado López, R. A., Martínez Domínguez, M. y Díaz de León Castañeda, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entre ciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(16), 49–64. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- Gumucio-Dagron, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento* 58. Volumen XXX. Enero - junio 26-39.

- Herrera, J.D. y Garzón, J. (2007): Las historias de vida como método de investigación. Bogotá. CINDE. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020038002.pdf>
- Huergo, J. (2000). Comunicación/Educación: Itinerarios transversales. En: H. Valderrama (Ed.), *Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. (3-26). Bogotá: Universidad Central-DIUC y Siglo del Hombre. <https://books.openedition.org/sdh/183?lang=es>
- Huchim, A. D y Reyes, Ch. R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. (Primera edición). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO.
- Juliao Vargas, C. G., y Barón Velandia, B. (2013). La praxeología: otra forma de experimentar la vida. *Praxis Pedagógica*, 13(14), 141-145. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.13.14.2013.141-145>
- L'Hôtelier, A., & St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 7(2), 74-82. <https://acortar.link/WBkJOM>
- Martín, I. (2007). Retos de la comunicación corporativa en la sociedad del conocimiento: de la gestión de información a la creación de conocimiento organizacional. *Signo y Pensamiento*, 26(51), 52-67.
- Mercado, A. (2021 noviembre). Transformación digital. 56 % de los hogares en Colombia tiene Internet: DANE. Enter.Co. <https://acortar.link/whCA9L>
- Ministerio de Educación. (2020a). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. Bogotá: Ministerio de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación. (2020b). *Trabajamos en equipo por prevenir y mitigar los impactos del COVID- 19 en la deserción en educación Preescolar, Básica, Media y Superior*. Bogotá: Ministerio de Educación. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-401634.html? noredirect=1>
- MinTIC. (2020). Índice De Brecha Digital Regional 2020 (p. 134). Unión Temporal UT – Brechas 2019. <https://colombiatic.mintic.gov.co/679/w3-article-162387.html>
- Narodowsky, M., y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de postpandemia. In I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE. Editorial Universitaria.
- Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. Plaza y Valdés. <https://acortar.link/bLg6cR>
- Rocha, C. (2019). Las prácticas comunicativas como prácticas de producción y reproducción del campo de la comunicación. *Revista Interacción*, No. 61. Bogotá: Cedral. <https://bit.ly/3QTUiAB>
- Rodrigues Telles Almeida, J. G. (2021). José Martí, Paulo Freire, y Hugo Zemelman: la tecnología desde una educación emancipadora. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 249–268. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10924>
- Rueda Fierro, I., Tamayo, G., Acosta Andino, B., Cueva Brito, F., y Idrobo Dávalos, P. (2020). Aprendizaje organizacional y su vinculación con la comunicación. *SaberEs*, 12(1), 73-85. <https://bit.ly/44Bfa3w>

- Sanabria-Mazo, J. P., Useche-Aldana, B., Ochoa, P. P., Rojas-Gualdrón, D. F. y Sanz, A. (2021). Impacto de la pandemia de COVID-19 en la salud mental en Colombia. Editorial CES. <https://acortar.link/c1nRy9>
- Senge, P. M. (2000). La danza del cambio: los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje. Editorial Norma. <https://acortar.link/h6XsPF>
- Senge, P. M. (2012). La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Ediciones Granica S.A. <https://acortar.link/HckOwe>
- Silva Echeto, V. (2010). Educación, cambio social y comunicación. Análisis desde la construcción de identidad producto de las transformaciones tecnológicas. *Razón y Palabra*, 71. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199514914029.pdf>
- Soto Arango, D. E. y Molina Pacheco, L. E. (2018). La escuela rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(1), 275–289. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6571922>
- Tufte T. & Tacchi, J. (2020) Communicating for Change Concepts to Think With. Palgrave Studies in Communication for Social Change. Palgrave Macmillan, Cham, 1-15. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42513-5_1
- UNESCO. 2006. Educación para todos: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2020). Análisis de la Educación en Latinoamérica. <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>
- Van Dijk, J. A. G. M. (2006). Digital divide research, achievements, and shortcomings. *Poetics*, 34(4–5), 221–235. <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6461579/Dijk06digital.pdf>