

Transformaciones de la Escuela Rural en confinamiento por Covid-19: Educación, Comunicación y Cultura

Mauren Andrés Guayara Ramírez
maquayara@ut.edu.co
Universidad del Tolima
<https://orcid.org/0000-0002-1968-863X>

Resumen

El artículo se analizan las transformaciones educativas, comunicativas y culturales vividas en la escuela rural durante el desarrollo de la actividad escolar en el contexto del confinamiento por pandemia de Covid-19 para los años 2019 al 2021. El estudio se ubicó bajo un paradigma teórico interdisciplinario y el desarrollo de la investigación giró en torno a la metodología de investigación cualitativa en educación; como estrategia metodológica se utilizó el estudio de caso de una institución rural. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron grupos focales y revisión documental. Los resultados muestran los cambios más significativos vividos en la escuela, en la casa y con los amigos durante el confinamiento, evidenciando una escuela semi desconectada con alteraciones de las prácticas educativas y las formas de comunicarse que tiene incidencia en la cultura escolar. Entre las conclusiones se evidencia que la escuela tradicional rural pasó a ser una escuela arrinconada donde los actores, las prácticas y los procesos fueron retados a transformarse y adaptarse, que usaba la tecnología de manera intermitente y que la gestión pedagógica realizada estuvo limitada a los recursos existentes pero que no fue suficiente para cumplir con su misión.

Palabras clave

Pandemia, gestión educacional, educación, comunicación, Cultura.

Recibido el 1/09/2023 – Aceptado 15/11/2023.

Transformations of the Rural School in confinement due to Covid-19: Education, Communication and Culture

Abstract

The article analyzes the educational, communicative and cultural transformations experienced in the rural school during the development of school activity in the context of confinement due to the Covid-19 pandemic for the years 2019 to 2021. The study was located under an interdisciplinary theoretical paradigm. and the development of the research revolved around the qualitative research methodology in education; As a methodological strategy, the case study of a rural institution was used. Focus groups and documentary review were used as data collection techniques. The results show the most significant changes experienced at school, at home and with friends during confinement, evidencing a semi-disconnected school with alterations in educational practices and ways of communicating that have an impact on school culture. Among the conclusions, it is evident that the traditional rural school became a cornered school where the actors, practices and processes were challenged to transform and adapt, that used technology intermittently and that the pedagogical management carried out was limited to the resources existing but that was not enough to fulfill its mission.

Keywords

Pandemic, educational management, education, communication, Culture,

Transformações da Escola Rural em confinamento devido à Covid-19: Educação, Comunicação e Cultura

Resumo

O artigo analisa as transformações educativas, comunicativas e culturais vivenciadas na escola rural durante o desenvolvimento da atividade escolar no contexto de confinamento devido à pandemia de Covid-19 para os anos de 2019 a 2021. O estudo situou-se sob um paradigma teórico interdisciplinar, e o desenvolvimento da pesquisa girou em torno da metodologia de pesquisa qualitativa em educação; Como estratégia metodológica utilizou-se o estudo de caso de uma instituição rural. Grupos focais e revisão documental foram utilizados como técnicas de coleta de dados. Os resultados mostram as mudanças mais significativas vividas na escola, em casa e com os amigos durante o confinamento, evidenciando uma escola semi-desligada com alterações nas práticas educativas e nas formas de comunicação que têm impacto na cultura escolar. Entre as conclusões, fica evidente que a escola rural tradicional tornou-se uma escola encurralada onde os atores, práticas e processos foram desafiados a transformar e se adaptar, que utilizou a tecnologia de forma intermitente e que a gestão pedagógica realizada foi limitada aos recursos existentes, mas que foi não é suficiente para cumprir a sua missão.

Palavra chave

Pandemia, gestão educacional, educação, comunicação, Cultura.

1. Introducción

La escuela rural presenta situaciones que posiblemente sean comunes a instituciones educativas rurales del territorio colombiano e incluso latinoamericano y que son consideradas importantes de mencionar, como el predominio de la pobreza, analfabetismo adulto, desnutrición infantil, carencia de conectividad, agua potable y alcantarillado. Además, como lo presenta Garjado (2014) en su artículo sobre la educación rural en América Latina, las tasas de atraso, repetición y deserción llegan a duplicar en algunos sectores rurales a las cifras mostradas en los sectores urbanos.

La investigación se llevó a cabo en la escuela rural del Guamo, que al igual que otras instituciones educativas en Colombia fueron afectadas en el marco de pandemia por Covid-19 desde el 2020 al 2021, convirtiéndola en una escuela confinada con cambios en la forma de educar y comunicar afectando la cultura escolar. En particular, la escuela que se caracteriza por practicar una pedagogía rural donde “Los habitantes rurales, sus cosmovisiones, el uso del territorio, sus prácticas y hábitos son elementos de concepciones y formas del saber que, en diferentes rangos y categorías, permiten identificar las estructuras y sistemas sobre los cuales se ha conformado la identidad en los procesos de acumulación de saberes” (Arias, 2017: pp 53).

Frente a la conectividad, en informe de la Gobernación del Tolima, el departamento tiene un índice de penetración solo del 11,1% en el 2019 y del 11,6% en el 2020 con relación al acceso a puntos fijos de internet. En lo concerniente a zonas wifi existen 85 zonas rurales y 28 zonas urbanas. Ahora bien, con relación a la conectividad según el ministerio de las TIC, en el municipio del Guamo para las zonas rurales se cuenta con velocidades de conexión entre 2 y 8 MB, valores muy por debajo de la media en zonas urbanas y se espera conectar 18 centros educativos en el proyecto centros digitales entre ellos la institución educativa la Chamba. (Portal MinTIC, 2021).

De la misma forma durante antes los años, 2019, 2020 y 2021, la institución educativa no contaba con este servicio y la comunidad que deseaba hacer uso, lo realizaba por intermedio de datos, añadiendo que la intensidad de los operadores móviles era limitada.

Bajo el contexto de la pandemia por Covid-19, la escuela rural se vio obligada a realizar sus prácticas educativas a como diera lugar, además se enfrentó a cosas para las que no estaba preparada o como lo ha llamado Pardo y Cobo (2020), una enseñanza remota de emergencia; Educación a distancia, virtualidad, educación en casa, fueron los nombres más comunes escuchados para darle continuidad a la educación

de niños y jóvenes, una educación mediada donde se esperaba que las tecnologías de la Información y comunicación (TIC) asumieran el papel superlativo y que la escuela tuviese la capacidad transmedia (Scolari, 2018) de comunicar en espacios diferentes a los habituales. Los cambios en la escuela tienen incidencia directa en la cultura escolar, esto conlleva al presente estudio a enfocarse en las temáticas de la Educación, la comunicación y la cultura en el contexto de la escuela confinada.

Estas adaptaciones realizadas por la escuela rural son explícitas desde la Organización Pedagógica (OP) como “espacio vital” (Sánchez-Buitrago, 2009) a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema de Evaluación Estudiantil (SIEE) que permiten como organizaciones sociales complejas la construcción social y entendiendo que la Organización Pedagógica como concepto emergente según Sánchez-Buitrago tiene la finalidad de interpelar el desarrollo de las personas, los grupos sociales, los territorios, las sociedades desde principios altruistas.

De la escuela tradicional a la escuela confinada se vivieron cambios comunicativos y educativos que tuvieron incidencia en la cultura, se tenía una escuela rural donde sus actores realizaban determinadas prácticas y procesos, el problema radicó en que llegó una pandemia y le quitó a la escuela sus procesos comunicativos sobre los cuales funcionaba, ya no se tenía comunicación cara a cara y el docente ya no poseía el saber. Al quitarle a la escuela esto, ¿se transformaron los procesos educativos y esto afectó directamente la cultura?

En el centro del confinamiento surgen inquietudes cómo continuar educando y más allá, por cómo comunicar, entendiendo que la educación es un acto comunicativo donde el diálogo asiste al proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero también la educación es una práctica social (Vain, 2018) construida desde lo histórico, social y cotidiano de una comunidad.

Las escuelas se cerraron y los lugares de encuentro habitual desaparecieron, entendiendo escuela o como la denomina el estado “institución educativa” a ese lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones. (Frigerio 1995).

La gestión pedagógica de la escuela rural confinada por pandemia de Covid-19 tuvo que experimentar cambios. Las prácticas pedagógicas tuvieron que intentar otras formas, otras salidas para continuar educando, con prueba y error como en un laboratorio. La sociedad exigía a la escuela de manera inmediata seguir con su misión, pero sin importar el cómo, llevándola a ensayar pedagogías no habituales

para cada escuela en particular.

La escuela rural hasta el 2019 era una escuela semi-desconectada que usaba la tecnología de manera intermitente y no presente en todas las clases, debido a que no tenía conexión a internet y contaba con un inventario de equipos de cómputo cuya una relación era de 20:1 (1 computador por cada 20 estudiantes).

Con relación al papel de las familias en los procesos escolares, estas se limitaban a asistir a las asambleas convocadas por la institución, realizaban poco acompañamiento en casa debido al nivel de escolaridad familiar y en muy pocas ocasiones se comunicaban con los docentes por vías diferentes a la presencial.

También es importante mencionar que en las escuelas rurales las familias priorizan el trabajo sobre la educación, particularmente en la institución las tasas de inasistencia durante el 2019 fueron altas con más del 25% debido a que en ocasiones prefieren enviar sus hijos a labores artesanales o de campo ya que urge el dinero en el hogar.

El estudio reúne diferentes razones y aspectos que le dan importancia desde variadas perspectivas, desde la perspectiva social existe una brecha entre la escuela rural y la escuela urbana, donde el confinamiento por pandemia permitió sacar a flote múltiples deficiencias, necesidades y debilidades del sistema educativo que fueron visibilizadas y de alguna manera atendidas por el estado colombiano, no obstante, decantar estas transformaciones educativas desde las otras interacciones realizadas en la escuela rural, permitirá pensar la escuela de manera distinta y no pensada o concebida como estaba antes de la pandemia, sino teniendo en cuenta la comunicación y la cultura. Permitirá pensarla interactiva, transmedia (Scolari), abierta, dialógica, con múltiples interacciones, con espacios y tiempos transformados.

Se observan los mismos espacios, los mismos tiempos, el mismo profesor, el mismo ambiente, la misma clase, las mismas guías, las mismas situaciones comunicativas bajo el modelo broadcasting presente desde la existencia del televisor funcionando bajo una relación de uno a muchos o lo que predomina en la escuela tradicional; en una sola vía, cuando tenemos posibilidad de medios, mediaciones e Hipermediaciones (Scolari, 2008) para una escuela interactiva.

Más aún, mirar de otra manera la educación, la comunicación y la cultura, es pensar la educación interdisciplinariamente, es mirar la escuela como productora de sentido, de identidad cultural y de

interacciones comunicativas diferentes a las habituales.

La escuela que contó con conexiones de banda ancha pudo continuar adelante con plataformas interactivas, videollamadas, redes sociales etc., pero, las escuelas periféricas, las rurales confinadas actuaron de manera distinta, actuaron sin conexión y un gran aporte social es presentar la realidad de las transformaciones de la escuela confinada para contribuir al cierre de la brecha digital y disminuir la inequidad

Desde la perspectiva práctica surge la implementación de las TIC y su influencia de forma significativa en los procesos educativos exitosos y en binomio con un desarrollo profesional docente, las TIC son un acelerador de cambio, ya que pueden mejorar el desempeño de los estudiantes, promover el trabajo colaborativo, fomentar la accesibilidad y aumentar el desempeño laboral. (UNESCO, 2009; 2011). Además, la UNESCO (2015), alude que en América Latina en especial, haya fijado su mirada en las TIC como una herramienta para fortalecer la educación, dadas las desigualdades sociales, culturales, geográficas que tienen sus países.

Ahora bien, a pesar de que en la escuela rural confinada se actuó sin conexión, sí existieron elementos tecnológicos en la enseñanza remota de emergencia que vale la pena analizar y que conlleven a pensar la escuela de manera distinta acentuando la producción de sentido e identidad cultural.

De la misma forma, las transformaciones educativas y comunicativas que haya implementado la escuela rural confinada, tendrán importantes repercusiones en la calidad educativa de la institución pues a través de ella se espera que la educación rural mejore los procesos comunicativos de acuerdo al contexto socioeconómico, se disminuyan las tasas de deserción y repetición al darle flexibilidad y seguimiento individual al proceso educativo, se mejoren los resultados de las pruebas saber 11 del gobierno Colombiano al mejorar las habilidades de los estudiantes, se desarrollen las competencias de gestión, investigación, tecnológicas, pedagógicas y comunicativas para el desarrollo profesional docente, se propenda por una educación eficiente, se dinamicen los ambientes de aprendizaje y finalmente se dé un buen y mejor uso de los recursos tecnológicos con los cuales ha sido dotada.

Otros aportes prácticos que pueden surgir de una escuela rural confinada pensada ahora como una escuela interactiva, es la atención a la diversidad al combinar la enseñanza presencial y otros medios, lo cual facilita en todos los estudiantes un tipo de aprendizaje más dirigido y personalizado sin importar sus condiciones socioculturales y a través de un modelo híbrido, el conocimiento que tienen las familias

sobre el progreso de sus hijos se ve reforzado, ya que a través de diferentes herramientas, estas pueden contar con mucha más información y participar de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, además puede favorecer a acortar la brecha digital que pueda existir entre padres e hijos y por último la flexibilidad pues rompe con el modelo tradicional de enseñanza en el aula en la que el docente enseña a sus estudiantes sus conocimientos a través de diferentes medios.

Con relación al aporte teórico, la caracterización de los procesos educativos, comunicativos y culturales que realizaba la institución educativa, la identificación de los procesos educativos, comunicativos y culturales adelantados en la institución educativa y finalmente el análisis de las transformaciones en los procesos comunicativos, educativos y culturales de la escuela rural durante el confinamiento por pandemia de Covid-19, permitirá facilitar y mejorar el proceso de enseñanza en estudiantes rurales, confrontando diversas teorías planteadas por diferentes autores y estableciendo su propia teoría, que puede servir como referente teórico de investigaciones similares.

Marco referencial:

La fundamentación teórica parte de la comunicación; teorías, conceptos e ideas fundamentadas por diversos autores en su mayoría latinoamericanos y la relación surgida con la educación y por ende con la cultura. La educación, la cultura y las formas de comunicación tuvieron un momento cronológico destacado con la pandemia y el uso de la tecnología usado por la escuela para afrontar un reto inesperado; otras formas comunicativas desde la escuela confinada.

Al analizar las transformaciones de la escuela alterada desde sus propias interacciones comunicativas y culturales, es pertinente mencionar las teorías de la comunicación y su papel en la educación. Inicialmente se identifican los elementos que componen la base de la comunicación, según Lotman, (1996) a los enunciadores y enunciatarios comunicados mediante un canal, sin embargo, este canal instaura sus propios códigos o símbolos, a lo que Lotman (1996) llamo Semiosfera, de manera general es una idea de espacio de la semiosis, pero con particularidades de acuerdo con el contexto cultural. Es así como Semiosfera la define Blanco (2009) desde una dinámica topológica que se esfuerza por captar la transformación de las formas semióticas en el curso del intercambio intercultural.

En este sentido, el canal de comunicación del que nos habla Lotman no es otra cosa que el medio de transmisión de la información con unos límites. Ahora bien, este medio de transmisión para Jesús

Martin-Barbero (1987) deja de ser solo un medio para convertirse en una mediación, llevando a tener una mirada diferente en los estudios de la comunicación.

Lo anterior permite incluir las interacciones y la interactividad dando pie a la mirada tecnológica y su influencia en la mayoría de las cosas que se hacen a diario entre ellas la educación y de manera particular las prácticas pedagógicas, que a su vez han ido cambiando y transformando el quehacer docente. Los medios han evolucionado: tablero, tiza, papel, marcadores, acrílicos, acetatos, computadores, proyectores, pizarras digitales, televisores, tabletas, celulares entre muchos otros medios. Algunos de ellos han desaparecido y otros han tomado relevancia, especialmente los que nacen desde las TIC.

Al existir una transición de los medios a las mediaciones en una semiosfera con influencia de las tecnologías, surge otro concepto como la Hipermediación: “no se refiere tanto a un producto o un medio sino a procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí y son una evolución a los medios digitales”. (Scolari, 2008: 113-114)

Para Scolari, no se puede seguir hablando de nuevos medios, es decir lo que hoy es nuevo, en algunos años no lo será y la cultura se encargará de adoptar como propio para dejar de ser llamado: nuevo medio.

Posterior a las Hipermediaciones y encaminando la fundamentación teórica al campo de la educación con identidad, el siguiente paso es indagar por las interfaces educativas como aquellos elementos que utiliza la escuela dentro de la misma Semiosfera para comunicarse con los estudiantes pero que se han transformado de acuerdo con los cambios culturales, avances tecnológicos y en este caso particular por el confinamiento por pandemia.

Entre variados conceptos que puede utilizar la escuela aparece la pedagogía del hipertexto como un cambio en la escritura tradicional y los libros tradicionales hacia una hiperescritura e hiperlectura mediada por la tecnología y que para Rueda (2003:12) es una reinención de las tecnologías de la escritura que no solo transforman el acto narrativo sino la narración en sí misma y sustenta esta pedagogía entre teorías posestructuralistas como la deconstrucción de Jacques Derrida, la semiología de Roland Barthes y la complejidad de Morin. De la misma forma, Rueda (2003) eleva a teoría pedagógica del hipertexto por su aplicación educativa o uso en las escuelas.

Siguiendo la línea de las interfaces educativas aparecen las nuevas pantallas como un elemento de consumo masivo por estudiantes que hace parte de la construcción social y cultural que viven (Gabela y

Lazo, 2008). En educación, los medios tecnológicos de consumo masivo como el televisor o radio cambiaron a computadores, tabletas o celulares inteligentes y que durante el confinamiento se convirtieron en la base de las comunicaciones y las Hipermediaciones. Sin embargo, Perea (2012) va más allá y afirma que las nuevas pantallas influyen en la formación de niños y adolescentes y lo sofisticado de la imagen configura un nuevo orden cultural.

Se ha evidenciado que leer, escribir e incluso conversar han sido influenciados por mediaciones tecnológicas que se han incrustado en la cultura escolar y en las practicas pedagógicas, por lo que en este punto los aportes de Albarello (2019) resultan pertinentes al expresar que vivimos una ecología de las pantallas donde se lee de distintos modos y la lectura depende de cómo se relacionan los lectores con los dispositivos, es decir la lectura es transmedia.

Debido al confinamiento es válido resaltar los aportes de Pardo y Cobo (2020) donde proponen un modelo híbrido debido a la enseñanza remota de emergencia del 2020 y 2021 cuando la sociedad es intervenida por una pandemia que obliga en particular a repensar la educación y afianzar la ecología de las pantallas donde leer, escribir y transmitir pasa por los artefactos vanguardistas; celular, tableta y computador, solo por mencionar los más usados para estar actualmente en una inmersión de la sociedad en el mundo tecnológico. A manera de conclusión, Pardo y Cobo establecen que la pandemia llevó a la escuela a cuatro escenarios relacionados con la educación virtual o remota: remoto urgente no adoptado, remoto urgente adoptado, remoto aspiracional y escenario postpandemia: híbrido aspiracional. Desde lo anterior los autores congregan a la transformación de una educación presencial hacia una remota con una inter y transdisciplinariedad curricular. Es preciso mencionar que el texto es una propuesta entre muchas otras alternativas a un escenario postpandemia y serán las escuelas y los contextos de los territorios los que tendrán las decisiones finales si se reinventan, transforman, evolucionan o se expanden. Lo que queda claro es que no pueden seguir aferradas a modelos pedagógicos tradicionales cerrándose a la Transmedialidad.

Lo mencionado en este recorrido hace que se tenga en cuenta lo que se ha denominado la sociedad del conocimiento y la información, que en la actualidad se ha convertido en un concepto que impulsa el desarrollo mediante el acceso a la información y a la comunicación de grupos vulnerables como las poblaciones rurales, en este contexto Peña, (2014) indica que las comunidades en los últimos años ha estado sometidos a grandes cambios producidos por la llamada revolución tecnológica, estos

acontecimientos han ocasionado consecuencias en diferentes aspectos en cada uno de los sectores económicos y sociales, de allí que su presencia no debe ser ignorada sobre todo en el caso del sistema educativo rural y de la sociedad del conocimiento en la cual se enfatiza el manejo de la información.

Para Marrero, (2007), la teoría se elabora alrededor de la idea de que el conocimiento abstracto es un factor central para el crecimiento económico y para el desarrollo social de las naciones. Desde este concepto su aporte toma importancia puesto que además plantea beneficios para toda la sociedad, como libre desarrollo de la investigación, facilidad en la transmisión de conocimientos, ambientes sociales más participativos y aumento de la calidad educativa, aspectos que son necesarios abordar desde la educación rural y el apoyo a los procesos de enseñanza en poblaciones vulnerables.

En el caso del estudio presentado, la teoría de la sociedad del conocimiento y la información ha contribuido a la circulación del conocimiento y el libre acceso a la información. Trae consigo un cambio de paradigma educativo a lo vivido en la década de los noventa, donde la idea era centrarse en la educación básica y limitarse a los primeros nueve años de formación, dejando la responsabilidad a otras instituciones sociales y económicas, la formación profesional y el desarrollo científico y tecnológico. (Marrero, 2007).

Según Drucker (1993); Hesselbein et al. (1996) y Stewart (1997), citados por Riveros V. & Mendoza, (2005) una sociedad del conocimiento se caracteriza por privilegiar: El capital intelectual, el conocimiento como capital fundamental, el conocimiento, las habilidades y las destrezas cognitivas y sociales como materias primas, el trabajo colaborativo y cooperativo, la deslocalización de la información, gran velocidad de los procesos, uso intensivo del conocimiento, adaptación y aprendizaje, revalorización de las personas, las personas como constructoras, diseñadoras y el trabajo es visto como un centro de aprendizaje, un centro de conocimiento

La sociedad del conocimiento desde las características anteriores muestra un marcado énfasis en estimular el desarrollo de competencias y habilidades, relacionadas con la resolución de problemas del contexto, análisis de situaciones, construcción de conocimiento, evaluación y finalmente la integración de ideas.

Finalmente, se hace necesario hacer referencia a las relaciones de la escuela y la familia en tiempos de Covid-19 con los aportes de Ferreras, L., Hunt, C., Moreno, P. y Moreno, O. (2021) quienes exponen que se convirtió en un desafío educativo el cierre de la brecha en el acceso a oportunidades educativas y donde se examinaron las estrategias comunicativas empleadas por la Escuela confinada. Los resultados de ese estudio muestran que, en la mayoría de los casos, las madres eran las encargadas de ayudar y supervisar las tareas escolares de sus hijos como responsables de los asuntos relacionados con la educación. Y fueron las familias las encargadas de suplir la labor docente pero adicionalmente de alfabetizarse en competencias digitales y académicas.

El estudio concluye de manera general que: “Se ha planteado la necesidad de mejorar la comunicación entre centros y familias y reflexionar sobre las herramientas y sistemas utilizados para su intercambio. En consecuencia, parece necesario promover las competencias informacionales y digitales para garantizar una educación igualitaria para todos”. (p. 9)

A manera de referentes empíricos también es importante considerar el estudio denominado “Pandemia, aislamiento y educación: repercusión en las zonas rurales” realizado por Solga (2020) nos muestra un poco de la experiencia de la escuela rural en Argentina donde resaltan la no conectividad y la ausencia de dispositivos electrónicos para darle continuidad al servicio educativo en los términos que propuso el estado Argentino. Resalta que el medio más usado fue el WhatsApp para descargar y enviar tareas. El estudio también menciona que “Unas 77 millones de personas no tienen acceso a internet de calidad en áreas rurales de América Latina” dato extraído de la investigación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) en Octubre de 2020.

De la misma forma se presenta el proyecto de la UNICEF que desde el 2012 llevó a que escuelas secundarias rurales fueran mediadas por las TIC, cuando llegó la pandemia las escuelas bajo este modelo educativo contaban con dispositivos y plataformas de aprendizaje, pero el problema consistía en que los estudiantes no contaban con internet en casa, llevando a la implementación de material impreso. Entre otros aspectos el estudio presenta que: las familias jugaron un rol esencial, unos para apoyar la continuidad en los términos propuestos con las dificultades presentadas y otros para tomar decisiones como interrumpir hasta que se normalizaran las clases; los docentes presentaron estrategias muy creativas

y didácticas, el modelo UNICEF sirve como ejemplo de planificación y financiación, los dispositivos tecnológicos y el acceso a la conectividad se han vuelto esenciales para evitar el freno a la educación cercenando los derechos de niñas y niños y es necesario repensar la educación sobre todo en las escuelas rurales.

Adicionalmente, la Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura (OEI) en Junio de 2021 presenta 10 investigaciones sobre el impacto de la pandemia en educación y los efectos de los programas que se implementaron en Iberoamérica para mitigar sus efectos. A continuación, se presentan los más significativos para el presente trabajo.

El primer estudio “Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad” fue realizado por Gluz, Ochoa, Cáceres, Martínez, y Sisti. (2021) presentan un análisis de las condiciones de trabajo docente en la pandemia en la educación secundaria, desarrollando en primer lugar, una caracterización crítica sobre la dimensión socioeconómica y ambiental del territorio bonaerense. En segundo lugar, se analizan las políticas de continuidad pedagógica y la regulación del trabajo docente en una situación de excepcionalidad. Por último, y en vistas a que el sostenimiento de la continuidad pedagógica tuvo lugar en un contexto de clara dilución de las fronteras entre el trabajo docente y la vida doméstica en una profesión altamente feminizada; se señalan las principales tensiones entre las condiciones sociosanitarias, las regulaciones del trabajo docente y las condiciones de género que afectan las dinámicas que articulan el derecho a la educación y los derechos laborales. El análisis es producto de un estudio en curso que propone caracterizar las heterogeneidades territoriales y profundizar su incidencia sobre el trabajo docente a través de fuentes secundarias y de una encuesta y entrevistas en profundidad en cuatro localidades que expresan diferentes condiciones sociosanitarias.

Otro estudio denominado “Desafíos y aprendizajes con la enseñanza remota de los docentes de educación básica” fue el realizado por Araújo de Sousa, da Costa Souza, y Alves de Moura. (2021). El objetivo es conocer la percepción de los profesores de educación básica de las cinco regiones brasileñas sobre los desafíos y los aprendizajes en clases remotas. Se trata de una investigación exploratoria de enfoque cualitativo. Se utilizó un cuestionario online: datos sociodemográficos y relacionados con la práctica educativa; conocimiento y uso de las tecnologías; retos y aprendizaje con la enseñanza remota.

El estudio evidenció la necesidad de replantear el uso de las tecnologías digitales en la educación tras la pandemia, de invertir en formación y analizar las condiciones escolares en cuanto a recursos y posibilidades de utilización. Se concluyó que el mayor reto fue utilizar las tecnologías sin preparación, así como la importancia del papel del profesor como mediador del aprendizaje fue uno de los mayores aprendizajes.

De la misma forma se presenta el estudio “Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia Covid-19” de Ponce Mancilla, Vielma Hurtado, y Bellei Carvacho. (2021) Acerca de las experiencias educativas del aprendizaje en casa de niñas, niños y adolescentes confinados por la pandemia Covid-19 en Chile. A partir de los datos de una encuesta en línea dirigida a madres, padres y apoderados de menores entre 4 y 18 años, aplicada durante el mes de septiembre del 2020 (N=4.912), se evaluaron las condiciones de educabilidad, sociales y de aprendizaje de los escolares y sus familias en este contexto de crisis. El análisis de este estudio amplía la definición de lo que se entiende por experiencia educativa, reconociendo que las oportunidades de aprendizaje en casa incluyen también las experiencias no formales experimentadas en la convivencia diaria y la vida cotidiana. Los resultados señalan una fuerte profundización de las desigualdades socioeconómicas, evidenciando los desafíos de equidad que aún mantiene pendientes la educación remota. En las reflexiones finales del artículo exploramos las posibilidades futuras de la “escuela pandémica”, la importancia del rol de la escuela como espacio de socialización y la fragilidad de esta experiencia vital para niños.

Otro estudio es presentado como “Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México” realizado por Guzmán (2021) donde analiza las diferencias entre los lineamientos de la política educativa desplegados durante la pandemia por Covid-19, a través del programa Aprende en casa, y las prácticas de los actores escolares. El estudio se enfoca en el nivel medio superior en contextos rurales de alta vulnerabilidad en México, específicamente la modalidad de telebachilleratos comunitarios. Desde una perspectiva metodológica que integra una fase documental y otra cualitativa, se busca visibilizar el destino de la política educativa, tomando en cuenta la perspectiva de los actores y las especificidades del contexto. Se encontró que, a pesar del discurso triunfalista del secretario de Educación, los responsables de los planteles y los docentes consideran que fue inadecuado para las condiciones y necesidades del

medio rural. Por este motivo, enfrentaron con sus propios recursos y estrategias la educación a distancia de emergencia.

En la misma línea se presenta el estudio titulado “Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara” realizado por Mendoza y Abellán (2021) donde se documentan las experiencias que enfrentan un grupo de docentes de educación básica en la Sierra Tarahumara del Estado de Chihuahua, México, ante la contingencia sanitaria provocada por el Covid-19. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario electrónico de respuesta múltiple y una entrevista semiestructurada para determinar si las estrategias remediales promovidas por la Secretaría de Educación Pública responden a las características de una región caracterizada por la marginalidad, la precariedad tecnológica y los problemas de comunicación. En el estudio se emplea una metodología mixta con base en la técnica narrativa, que se complementa con una descripción de frecuencias absolutas y porcentajes conectados con las dificultades que comparten los maestros. Los resultados de la investigación revelan una intensificación en las actividades diarias, un notable compromiso con la profesión y ponen al descubierto los desafíos que confronta el profesorado para contener las pérdidas de aprendizaje. Asimismo, los hallazgos más críticos se pueden utilizar como insumo para el diseño de medidas de política pública educativa encaminadas a la atención inclusiva de los estudiantes en riesgo de fracaso escolar.

Un último estudio en Iberoamérica se destaca el realizado por Pacheco, Morgado Sousa y Maia (2021) denominado “Educación básica y pandemia. Un estudio sobre las percepciones de los docentes en la realidad portuguesa” quienes se centran en el análisis de las medidas adoptadas en Portugal en respuesta a la evolución de la pandemia de Covid-19. Se destaca el uso sistemático de la modalidad de educación a distancia y los efectos que acentúan una realidad educativa marcada por la desigualdad y la exclusión. A partir de un estudio empírico, mediante la aplicación de un cuestionario (n=280), se presentan datos que caracterizan dos fases distintas: el cierre de las escuelas con la aparición de la pandemia; el retorno a la enseñanza presencial, a partir del momento en que la pandemia ya estaba controlada. Los datos empíricos muestran que los profesores destacan que la educación a distancia provoca desigualdades entre los alumnos y contribuye a reducir el aprendizaje, y que los profesores han adoptado las medidas innovadoras introducidas por las tecnologías digitales. Los profesores revelan un

cierto escepticismo en cuanto a la valorización social de la profesión docente y de la escuela. Como reto para el currículo post-Covid-19, se destaca la importancia de la educación ciudadana, organizada en la escuela a partir de la búsqueda de respuestas a los problemas globales y locales.

En este camino teórico de investigaciones y propuestas que evolucionó desde la comunicación alrededor de la cultura e influyendo en la educación, podría preguntarse si ¿actualmente la discusión apunta a la transformación de la comunicación y la gestión pedagógica lo cual afecta la cultura? Por ende, el siguiente paso es indagar por las competencias que probablemente ya tengan los estudiantes pero que la escuela no ha incorporado en el aula siendo la pandemia una oportunidad para la transición de una escuela tradicional a una escuela transmedia o como lo propone Correa (2020) la escuela como tecnología de la conversación donde se encuentren las potencialidades de los estudiantes y que la cibercultura les ha otorgado con una escuela confinada que se vio obligada a transformarse.

2. Metodología

Con relación al paradigma teórico en el cual se ubica el estudio es interdisciplinario, tomando la tradición latinoamericana de los estudios de la educación, los estudios culturales y la Pedagogía Crítica.

Realizar un estudio desde lo interdisciplinario según Medina y Domínguez (2009) permite integrar diferentes visiones y se potencia a través del dialogo destacando los argumentos, pero, sin el sectarismo de un paradigma en particular. Adicionalmente, Medina y Domínguez (2009) consideran que como metodología científica también se asume una actitud mental abierta y una posición ante la vida.

En el mismo sentido, la concepción del término interdisciplinario tiene como ventaja que “permite una visión integral del objeto de estudio, estimula la aparición de nuevas concepciones teóricas y metodológicas novedosas para la solución de los problemas científicos y contribuye a elevar el potencial teórico de las ciencias, y, por tanto, incrementa su pertinencia ante las crecientes demandas del desarrollo social.” (Ortiz, 2012. P. 7).

Desde lo expuesto precisar lo interdisciplinario busca tomar lo necesario de otros paradigmas tradicionales para poder estudiar el papel de la escuela en la transformación social y entendiendo que Educación, Comunicación y Cultura, al ser categorías principales de este estudio pueden surgir como un solo campo académico emergente desde el análisis cultural latinoamericano y los estudios de la educación.

El desarrollo del estudio giró en torno a la metodología de investigación cualitativa en educación bajo el fundamento de Rodríguez, Gil y García (1999) cuando indica que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Dicho lo anterior, la investigación cualitativa es pluralista y brinda una amplia variedad de métodos, pero adicionalmente implica utilizar, recoger y sistematizar una gran variedad de información que permita, comprender contextos, sus problemáticas y las afectaciones en un entorno social comunitario.

Como método se enmarcó en un estudio de caso al ser una estrategia metodológica que puede ser utilizada en cualquier área del conocimiento particularmente en problemas sociales, la educación e incluso el desarrollo tecnológico y donde Eisenhardt (1989) la concibe como una estrategia de investigación orientada a comprender las dinámicas presentes en contextos particulares y que para Martínez (2006) su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado en aras de describir, verificar o generar teoría.

Al establecer la situación vivida por múltiples instituciones educativas afectadas por el confinamiento durante la pandemia Covid-19, es pertinente este método para estudiar el caso particular de los integrantes de una institución educativa rural desde la comunicación, la educación y la cultura en aras de proponer una escuela renovada.

Para el estudio se organizaron dos grupos focales, uno con estudiantes de la media técnica y otro con docentes de los diferentes niveles (Preescolar, básica primaria y secundaria). Un grupo focal o “focus group” como termino más utilizado en investigación hace referencia según Barbour y Kitzinger (1999) a una discusión en grupo donde el investigador está pendiente de las interacciones de los participantes y a su vez, promueve con preguntas el dialogo. Para Morgan (1997) el “focus group” se puede considerar como una entrevista colectiva con un tema específico que permite capturar las interacciones al interior del grupo objeto de estudio. Finalmente, Freire (1993) expresa que la participación de una comunidad contribuye a la producción de conocimiento desde los aportes de los participantes.

Durante los momentos claves del fenómeno o problema estudiado existe un material que fue pertinente observar y retomar para analizar en la producción de conocimiento. Esta observación conllevó a retomar los archivos físicos y digitales que la escuela confinada estructuró para realizar su enseñanza remota de emergencia y que afectó las formas de interactuar, de construir sentido y educar. Entre los archivos físicos y digitales se revisó: WhatsApp, grabaciones de reuniones docentes, plataformas utilizadas, videos de clases sincrónicas y asincrónicas, facebooklive, guías de aprendizaje impresas, documentos institucionales modificados y todo aquel material que pudo ser recuperado antes y durante la pandemia por Covid-19.

Al respecto se hace necesario mencionar que la revisión documental como técnica investigativa permite según Gónima (2012) hacerse una idea del desarrollo y las características de los procesos y también de disponer de información que confirme o haga dudar de lo que el grupo entrevistado ha mencionado.

Para Ortega (2019) la revisión documental se encarga de recopilar y seleccionar información a través de la lectura de documentos, libros, revistas, grabaciones, filmaciones, periódicos, bibliografías, etc.

Luego de elegir la metodología y el método a seguir y aunque ha pasado bastante tiempo se mantiene lo mencionado por Briones, (1996), donde el investigador debe elegir la población a la que se le aplicará el estudio, el tipo y tamaño de la muestra, descripción de los instrumentos que se utilizarán en la recolección de información. Este como un plan general para la recolección de información o trabajo de campo en el procesamiento de la codificación de información donde las teorías serán sometidas a contrastación para dar respuestas a posibles causas y consecuencias del objeto de investigación.

Para la población Hernández et al (2010) indica que deben situarse claramente en torno a sus características de contenido, de lugar y en el tiempo, Echevarría, (2016) manifiesta que es el conjunto de todos los individuos de interés para la investigación y Widoski (2010) menciona que la población es el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado, además que cuando se vaya a llevar a cabo alguna investigación debe de tenerse en cuenta algunas características esenciales al seleccionarse la población bajo estudio.

Entre éstas hay que tener en cuenta:

- Homogeneidad: que todos los miembros de la población tengan las mismas características según las variables que se vayan a considerar en el estudio o investigación.
- Tiempo: se refiere al período de tiempo donde se ubicaría la población de interés. Determinar si el estudio es del momento presente o si se va a estudiar a una población de años atrás o si se van a entrevistar personas de diferentes generaciones.
- Espacio: se refiere al lugar donde se ubica la población de interés. Un estudio no puede ser muy abarcador y por falta de tiempo y recursos hay que limitarlo a un área o comunidad en específico.
- Cantidad: se refiere al tamaño de la población. El tamaño de la población es sumamente importante porque ello determina o afecta al tamaño de la muestra que se vaya a seleccionar, además que la falta de recursos y tiempo también nos limita la extensión de la población que se vaya a investigar.

Con base en lo planteado anteriormente, la población total es 310 estudiantes, sus familias y 17 docentes.

Por otra parte y con relación a la muestra Widoski (2010), define que la muestra es un subconjunto fielmente representativo de la población, Hurtado (2010), considera que la muestra es una porción de la población que se toma para realizar el estudio, y debe ser representativa de la misma y Hernández et al (2010), menciona que la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población.

La muestra estuvo conformada por los 26 estudiantes de la media técnica y sus familias, un docente de preescolar, un docente de básica primaria y secundaria y los nueve docentes de la media técnica de la Institución educativa rural en el año 2022 al poseer características de homogeneidad, tiempo y espacio similares.

Finalmente, para seleccionar la representación a estudiar, se empleó el muestreo, que según Niño (2011), es una técnica por medio de la cual se determina o calcula la muestra de una población, dentro del criterio de asegurar su confidencialidad necesaria para adelantar una investigación. En vista de que la muestra es pequeña se tomará toda para el estudio y esto se denomina muestreo censal, López (1998), opina que la muestra es censal es aquella porción que representa toda la población.

3. Análisis de los resultados

Los hallazgos más relevantes a partir de la técnica de grupos focales con estudiantes de la media técnica en la institución rural objeto de estudio, denotan uno cambios notables que son imprescindibles en la transformación de lineamientos educativos para una escuela renovada.

En el marco de la pandemia por Covid-19 durante el año 2020 y parte del 2021 la escuela tradicional rural pasó a ser una escuela confinada y arrinconada donde los actores, las prácticas y procesos fueron retados a transformarse y adaptarse a una escuela en casa.

Inicialmente el calendario escolar cambió, se adelantaron vacaciones para estudiantes y semanas de desarrollo institucional para docentes,

Entre los cambios implementados por pandemia por Covid-19 particularmente la escuela estudiada realizo:

Tabla 1. Cambios implementados

Educativos	Comunicativos	Culturales
Cambios en el proyecto educativo institucional (PEI) con un modelo o estilo pedagógico cognitivo social y un sistema de evaluación de estudiantes (SIEE) cualitativo donde se valoraban la puntualidad, el desarrollo, el producto y la creatividad y originalidad a través de una rúbrica de valoración.	Los estudiantes que tenían ciertos recursos tecnológicos se comunicaban por WhatsApp o llamaban a sus docentes para una orientación, pero en aras de ser incluyentes y no generar la conectividad obligatoria todos manejaban las guías impresas.	El año escolar se dividió en tres periodos académicos de 13 semanas ²³ cada uno con un plan operativo anual que omitía de cierta manera celebraciones, conmemoraciones, festividades y actividades propias de la cultura escolar y comunitaria, pero que fue atendido de manera diferencial por las metodologías implementadas para darle continuidad al servicio educativo.
Las competencias laborales apoyadas por el SENA y el área especializada en artesanías pasaron de ser	Los docentes ya no eran los que tenían el saber, ahora era la guía la que se convertía en la dueña del conocimiento,	Los docentes y estudiantes ya no contaban con un horario estructurado donde se

prioritarias a ser no prioritarias.	ahora era la guía el único apoyo para la continuidad del servicio educativo y las valoraciones se limitaban a si cumplía con la entrega o no, muchas veces sin importar si estaba bien o mal la entrega del estudiante.	pudieran encontrar como habitualmente lo hacían.
El horario de clases por docente era una vez a la semana a través de una guía impresa que se hacía llegar de manera física y donde los estudiantes entregaban sus evidencias a los 15 días	usaba la tecnología de manera intermitente con los estudiantes o familias que contaran con dispositivo y conectividad, con los que no tenían estos dispositivos se seguía usando la guía impresa.	el papel de las familias en los procesos escolares fue pasivo al no servir de apoyo de los docentes para la educación en casa, continuó el poco acompañamiento debido al nivel de escolaridad familiar y en muy pocas ocasiones se comunicaban con los docentes por celular.
Ya no existían clases, solo guías de aprendizaje bajo un eje problematizador y todas las áreas atendían ese eje.	Las redes sociales fueron utilizadas para eventos masivos como reuniones generales, izadas de bandera, pero con poca participación	al trabajo infantil sobre la educación, la pandemia agravó este aspecto ya que las economías familiares priorizaron de manera más significativa el trabajo
Cada docente planteaba una actividad para cada día en la guía, de tal manera que el tiempo de desarrollo de la guía se extendiera de dos a cuatro semanas		

A partir de lo mencionado anteriormente, la escuela rural en el 2020/21 era una escuela semi desconectada que usaba la tecnología de manera intermitente con los estudiantes o familias que contaran con dispositivo y conectividad, con los que no tenían estos dispositivos se seguía usando la guía impresa. La escuela confinada esperaba que el papel de las familias en los procesos escolares fuese más activo y que de alguna manera fueran suplentes o apoyo de los docentes para la educación en casa, pero continuó el poco acompañamiento debido al nivel de escolaridad familiar y en muy pocas ocasiones se comunicaban con los docentes por celular.

Con respecto al trabajo infantil sobre la educación, la pandemia agravó este aspecto ya que las economías familiares priorizaron de manera más significativa el trabajo.

Discusión y conclusiones: Realizado el estudio y de manera general una escuela rural renovada que haya tomado la pandemia como punto de fisura para realizar transformaciones debe partir de cuatro aspectos: La educomunicación, las competencias transmedia, la gestión pedagógica y la cultura escolar.

La educomunicación: Como primer elemento se encuentra la educomunicación como un elemento emergente al ser conceptualmente un derivado de la educación comunicativa y al atender la propuesta de Narváez-Montoya (2019) quien concluye que la educomunicación desde la subjetividad humana, adquiere códigos como la lengua particular y códigos mediáticos no como tecnologías sino como cultura. Hacer uso de la Educomunicación como la relación de la comunicación con la educación y la cultura desde la convergencia del diálogo, de los medios e incluso de códigos mediáticos y la labor de la escuela, permite enmarcar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para la construcción de una escuela renovada, el primer aporte lo realiza el método de la educación liberadora de Paulo Freire donde entre otras cosas se expone que todo proceso educativo debe partir de la realidad que rodea a cada individuo, es decir que la enseñanza debe tener una relación con el momento o tiempo actual, que además hay que saber lo que se enseña y respetar los saberes y la cultura de los estudiantes en los procesos educativos. Además, Freire consideraba que el acto y el proceso educativo debían tener en cuenta la semántica y la sintaxis históricas desde aspectos sociales, ideológicos e incluso económicos y políticos. (Bhattacharya, 2011).

En este sentido Mario Kaplún (1998) menciona que la comunicación y sus procesos deben buscar el aporte de la comunidad a la pedagogía de la escuela para que esta no se encargue solamente de transmitir conocimiento. Este aporte amplía esa línea teórica de la educación-comunicación al darle a este último concepto una relevancia significativa en la transformación cultural y social. Para Kaplún hay que educar para la comunicación y no limitarse a transmitir, es decir que se deben construir caminos comunicativos; en su obra “Educación para los medios” se hace una invitación a educar de manera crítica, pero desde las realidades de cada persona acorde con su cultura, sus formas de interacción y que tenga sentido en su proyecto de vida.

Ahora bien, para Huergo (2013) existen modos de relacionar la educación con la comunicación que además sirven para la escuela renovada objetivo del estudio:

- La pedagogía de la comunicación: Con el desarrollo de la cultura mediática y la masificación de los medios, la pedagogía de la comunicación permite estudiar la convergencia de la educación, comunicación y tecnología. (Quiroz, 1993)
- Los medios “y” la escuela: como fórmula planteada por Huergo se expone una relación de la educación y la comunicación en función de la sociedad, pero sin llegar a ser crítico donde no interesa la incorporación de medios en sí, sino la cultura de los medios. Para Landi (1992) los medios son una escuela paralela que produce significados en la audiencia y para Gutiérrez (1973) los medios constituyen una escuela de la sociedad de consumo.
- Los medios “en” la escuela: Esta relación tiene un componente más práctico que estudia el problema desde la masificación de las producciones mediáticas, pero con una función transmisionista que en ciertos casos reemplaza el rol del docente. Para Huergo, los medios como objeto de estudio comprenden solo la descripción y el análisis técnico. Sin embargo, para Ramos (1993) los medios en la escuela pueden ser la respuesta a un modelo crítico desde lo pedagógico, que lleva a reflexiones y diálogos frente al recurso utilizado.
- La “tecnología educativa”: Esta relación es utilizada por Huergo para hacer referencia a la educación a distancia de manera instrumental y Kaplún la utiliza en la misma línea, pero de manera pedagógica. Como educación a distancia a tenido un auge en la pandemia por Covid-19 sin embargo Kaplún (1993) muestra que su uso tiene como consecuencia pedagógica la pérdida de la expresión, es decir se deteriora la comunicación educativa cultural y social.

Competencias Transmedia: como segundo elemento las competencias transmedia surgen cuando existe una sociedad con necesidad de evolucionar de acuerdo con el ritmo impuesto por los avances tecnológicos, la educación debe asumir un papel fundamental que lleve de la mano, las exigencias comunicativas con los elementos dispuestos para ello.

Algunas habilidades y competencias son adquiridas por el simple hecho de involucrarnos con los dispositivos tecnológicos, otras son transmitidas por la escuela. Sin embargo, el confinamiento por pandemia obligo a que esas competencias transmitidas por la escuela no fueran una opción. Se tenía la necesidad de que la escuela asumiera la responsabilidad de continuar funcionando en un estado confinado, aun si no contara con los recursos necesarios para hacerlo; dispositivos tecnológicos, docentes calificados o PEI en función de otros procesos educativos.

Es así como lo expuesto por Scolari (2018) con las competencias transmedia de los jóvenes en el aula, nos lleva a utilizar como base teórica las practicas con los medios que realizan los niños y adolescentes sin importar si la escuela rural hace uso de ellas.

Estas competencias transmedia observadas como una estrategia de aprendizaje informal se han compilado en siete tipos mencionadas a continuación:

- Competencias de producción: sin conocer si la escuela desarrolla estas competencias desde el currículo, hay que decir que existen experiencias y actividades que realizan los jóvenes fuera de la escuela y que son la bases para el desarrollo de las competencias de producción. Las competencias de producción según la comisión europea citada por Pedro Moura de la universidad de Mhino surgen de la alfabetización mediática entendida como “la habilidad de acceder a los medios, entender y evaluar críticamente los distintos aspectos de los medios y de sus contenidos, y de crear comunicaciones en una gama de contextos”. Las competencias de producción están relacionadas con la capacidad de crear, modificar a través de software y aplicaciones producciones escritas, de audio, de dibujos y diseños, de fotografías, de producciones audiovisuales, de videojuegos.
- Competencias de gestión: Para Raine Koskimaa de la Universidad de Jyvaskyla las competencias de gestión se agrupan en tres categorías: la individual, la social y la de contenido. La individual toma como base la autorrepresentación en distintas plataformas, juegos o redes sociales, la de contenido es más de tipo técnico con el uso de los dispositivos para seleccionar, descargar, organizar archivos en distintos medios y plataformas y por último la social son las habilidades relativas comunicar, coordinar, organizar, liderar y enseñar mientras se juega y crea colectivamente, tanto de manera virtual como presencial. Estas competencias están relacionadas con la gestión de la identidad, los sentimientos y emociones, la forma de participación en redes sociales y la búsqueda, selección y descarga de contenidos.
- Competencias performativas: Estas competencias para Oliver Pérez y Ruth Contreras “están relacionadas con el mundo del juego, y dichas habilidades lúdicas están más próximas a aplicaciones “serias” de lo que puede parecer a simple vista. De hecho, más allá del entretenimiento, conectan con competencias verdaderamente relevantes en la sociedad contemporánea”. Desde el mundo de los videojuegos los jóvenes proyectan un significado social y desarrollan de manera implícita competencias laborales. Ya en algún tiempo atrás McLuhan (1964) observó que los juegos populares y los deportes de una época determinada tienden a reflejarse en la cultura laboral de su tiempo. Estas competencias están relacionadas con las habilidades individuales dentro del juego romper las reglas y el actuar.

- Competencias con los medios y la tecnología: Estas competencias para Luke Gaspard y Heather Horst incluyen todas las habilidades relacionadas con el conocimiento de la economía de los medios, la propia dieta mediática y los rasgos y lenguajes tecnológicos. Estas habilidades implican un punto central con la cultura de manera tal que muestran su consumo y producción, es la forma que encuentran los jóvenes para producir cultura, hacer amigos y proyectarse a sí mismos. Las competencias que se pueden evidenciar son, reconocimiento y descripción, comparación, evaluación y reflexión, puesta en práctica y ejecución.
- Competencias narrativas y estéticas: para Mar Guerrero-Pico y Nohemí Lugo las competencias narrativas y estéticas se manifiestan de forma transversal debido a que los adolescentes no suelen discriminar entre medios y plataformas sus maneras o hábitos de consumo. Las narrativas permiten a los adolescentes dar sentido a lo que los rodea y al mismo tiempo se entretienen. Por otra parte, las estéticas dan a los jóvenes elementos para comprenderse a sí mismos desde personajes famosos o de ficción. Estas competencias son específicas en interpretar, Reconocer y describir, comparar, evaluar, reflexionar y aplicar.
- Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética: Para Maria-Jose Masanet y Maria-Jose Establés existe un llamado desde instituciones, docentes y padres de familia por los riesgos relacionados con el uso del internet y las redes sociales. Si bien es cierto que la tecnología en general ha brindado muchas bondades en la sociedad, también es evidente un peligro desde el ciberacoso, adicción y pérdida de privacidad. Los jóvenes tienden a construir su identidad desde el consumo en redes sociales y se ha hace necesario dotarlos de herramientas para discernir frente a los riesgos. Específicamente estas competencias se relacionan con la prevención de riesgos y la detección y acción en relación con la ideología y la ética en el uso mediático. Las competencias se manifiestan desde reconocer y describir, evaluar-reflexionar y aplicar.
- Estrategias de aprendizaje informal: finalmente Carlos Scolari, nos expresa unas estrategias de aprendizaje informal retomando los aportes de Knowles (1950) quien introdujo el termino y a Dewey (1938) quien expreso que el aprendizaje tiene lugar a partir de las experiencias individuales, los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida y el papel que juega el pensamiento reflexivo en la educación. El aprendizaje desde las competencias transmedia va más allá de la escuela y se manifiesta cuando se aprende haciendo, mediante la resolución de problemas, por imitación o simulación, mediante

el juego, mediante examinación y a través de una enseñanza. El aprendizaje informal es dado desde las categorías sujeto, tiempo, espacio, interrelaciones y roles.

4. A modo de conclusiones

Gestión pedagógica: La escuela en confinamiento fue y es objeto de múltiples adaptaciones al enfrentar la educación a cosas para la que no estaba preparada o como lo ha llamado Pardo y Cobo (2020) una enseñanza remota de emergencia ocasionada por la pandemia Covid-19 y donde la gestión pedagógica surge como una categoría principal desde tres elementos constituyentes: la organización pedagógica, las practicas emergentes de planeación y la resignificación.

Estas adaptaciones son explicitas desde la Organización Pedagógica (OP) como “espacio vital” (Sánchez-Buitrago) a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema de Evaluación Estudiantil (SIEE) que permiten como organizaciones sociales complejas la construcción social y entendiendo que la OP como concepto emergente según Sánchez-Buitrago tiene la finalidad de interpelar el desarrollo de las personas, los grupos sociales, los territorios, las sociedades desde principios altruistas. Ahora bien, las adaptaciones de la escuela en confinamiento incluyen un liderazgo pedagógico sea desde los directivos, de los docentes e incluso de los estudiantes como parte de la gestión académica siendo esta la esencia del trabajo de la escuela y las acciones para lograr los propósitos académicos (Bertel-Narváez, Vilorio-Escobar y Sánchez-Buitrago, 2019).

Tomando como base lo anterior, el PEI y sobre todo el SIEE bajo la escuela en confinamiento tuvo que adaptarse a situaciones como la valoración en otros contextos, bajo otros factores incluso de tipo emocional, dejando un poco de lado los contenidos por darle prioridad a las competencias para la vida, puesto que se encontraban sin la presencia de los docentes pero si de las familias, sin horarios para estudiar pero si con actividades por entregar, con la necesidad de conseguir el sustento pero sin poder salir a trabajar; La escuela se vio obligada a adaptar su SIEE bajo rubricas cualitativas y no cuantitativas como se acostumbraba a usar.

La situación descrita propia de la escuela confinada, rural, ancestral y artesanal indica que la gestión educativa no puede ser solo vista desde los documentos institucionales pues la estaríamos limitando solo a un rol administrativo e implica tener una mirada desde la gestión educativa como,

“una praxis capaz de resignificarse y de adoptar sus propios sentidos y significados, todo ello posibilitado por las mediaciones pedagógicas que tienen lugar en las organizaciones educativas, no solo dentro del aula de clases, sino de manera transversal en todas las áreas o procesos que integran la gestión de las organizaciones educativas” (Rodríguez, 2017a/b; González, 2017 Citado por Bertel-Narváez, M. P., Vilorio-Escobar, J. de J. y Sánchez-Buitrago, J. O. (2019)

Por otra parte, el confinamiento por Covid-19 ha traído a la escena educativa y desde la incertidumbre un escenario propicio para repensar, develar o desarrollar una racionalidad emergente de planeación distinta donde se aborden otros desafíos bajo la enseñanza remota de emergencia y teniendo en cuenta lo que menciona Sánchez-Buitrago (2010) como practicas emergentes de planeación posibles a partir de la lectura comprensiva de los PEI. Estas prácticas emergentes de planeación pretenden no ser elementos de instrumentalización como suele pasar y donde,

“la excesiva instrumentalización de la planeación ha terminado por convertirla en un actuar mecánico y convencional que no está posibilitando la transformación organizacional social que ésta pretende y que se requiere. la planeación se apegara a concepciones y prácticas que la condenan a ser una herramienta técnica y operativa y no una interfaz reflexiva y transformativa entre la comprensión, la anticipación y la acción” (Sánchez-Buitrago 2010 p. 99)

El tercer elemento la resignificación que para Sánchez-Buitrago (2008) es un proceso que privilegia la comprensión de la realidad de las instituciones educativas como soporte para su transformación, tienen su fundamento en la gestión pedagógica bajo la escuela confinada puesto que no es posible seguir aplicando prácticas tradicionales bajo una cultura escolar alterada donde las formas de comunicarse utilizaban otras mediaciones pedagógicas con un maestro ausente y no presencial: llamadas, mensajes de texto, guías impresas y envío de actividades a través de plataformas cuando la conectividad lo permitía sin esta última ser de uso masivo. Es decir que las mediaciones pedagógicas quedaron en un trance entre medios, mediaciones (Martin-Barbero, 1987) e Hipermediaciones (Scolari, 2008) pues las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se mantienen de cierta manera al margen y en el dilema de si permitían ser incluyentes o excluyentes.

Todo esto lleva a que haya resignificación bajo las tesis propuestas por Sánchez-Buitrago (2009) donde en algunas de ellas plantea que: La resignificación es una propuesta transformativa y La complejidad es un rasgo natural de la realidad que al ser reconocido y proyectado a las instituciones educativas permite resignificar las prácticas de gestión.

Finalmente se puede decir:

- Que la gestión pedagógica y la enseñanza remota de emergencia convergen en un punto de obligada mirada por las implicaciones que tiene la escuela confinada y la cultura escolar alterada.
- Se hace importante visibilizar las prácticas pedagógicas de la escuela confinada en el contexto rural y artesanal que permitan establecer nuevas miradas de la educación
- Es relevante la producción de conocimiento sobre los cambios educativos, comunicativos y culturales de la escuela en contextos transformados ante las necesidades de una enseñanza remota de emergencia.
- La perspectiva emergente concibe la organización educativa como elemento transformador: sirve de referente frente a las transformaciones de la escuela en confinamiento ante una enseñanza remota de emergencia.
- El concepto de organización pedagógica, no se limita a un edificio, construcción o establecimiento, es más que un espacio físico. Se trata de en palabras de Sánchez de “Un espacio vital”, donde convergen todos aquellos elementos que construyen social y culturalmente a las personas de un territorio.
- La organización pedagógica está dotada de características y tensiones que la hacen adaptarse a múltiples escenarios y que como construcción social, histórica y política ha permitido establecer procesos que tienen como fin la formación humana, con estructuras organizativas que piensan y aplican los mejores métodos, herramientas o estrategias para hacer de la educación el mejor y más completo proceso sociocultural.
- El concepto de gestión pedagógica es el nivel superlativo que encierra las otras áreas de gestión propuestas por el MEN, gestión directiva, gestión administrativa, gestión comunitaria y gestión académica.
- La gestión pedagógica no es potestad solamente del rol directivo en educación, la gestión pedagógica es posible desde cualquier “interés” como acción humana en transformar realidades educativas.
- La gestión pedagógica puede ser realizada por cualquier actor social educativo que tenga el propósito de establecer procesos de significación y resignificación según sea el caso.
- Finalmente, la gestión pedagógica requiere de voluntades más que de directrices a través de propósitos sociales que permitan lograr el objetivo trazado en el proceso educativo.

Cultura escolar: Un cuarto y último elemento emergente en el presente estudio propone entender los cambios en los tiempos y espacios trastocados por la pandemia, es así como el recorrido teórico nos lleva mirar la cultura de la conectividad de la que nos habla Van Dijck (2016) donde la mayoría de los procesos sociales pasan por el internet y la sociedad constantemente modifica sus comportamientos diarios en torno a las Apps. Las múltiples plataformas y redes sociales han invadido la cultura y para el caso concreto la cultura escolar, es fácil ver estudiantes haciendo amigos virtuales por Facebook o los grupos de estudio asincrónicos dependen del WhatsApp. Esta forma de interacción social hace parte de la cultura escolar conectada, términos como tendencia, seguidores, fans o me gustas, son elementos que marcan la vida del estudiante actual.

Ahora bien, antes del confinamiento por pandemia, los rituales de la escuela rural que define Vain (2018) como mecanismos generadores de habitus que operan sobre las representaciones de los sujetos, los que adquieren de ese y otros modos disposiciones duraderas para la acción (habitus). Estos rituales de la escuela rural en su mayor parte se encontraban alejadas de la cultura de la conectividad y ha sido durante y posterior a la pandemia que los rituales escolares y las practicas educativas se modificaron. En este sentido, de acuerdo con el contexto de la escuela en confinamiento y las transformaciones educativas, comunicativas y culturales, se presenta el estudio de Quiñones (2005) denominado “La transformación de la cultura escolar y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación TIC”, donde se realiza un análisis de los procesos culturales que surgen con el uso de las TIC lo cual permite estudiar la escuela como espacios culturalmente modulados pero también como generadores de cultura, llevando a concluir que no se puede hablar de “cambios” solamente por reacción o condición sino debido a los sentidos y significados dados por la comunidad educativa. En este estudio se relacionan la cultura escolar con las nuevas tecnologías donde la escuela da sentido a los elementos que la rodean e influye en su proceso educativo. Adicionalmente la incidencia en las practicas pedagógicas van a ocasionar una alteración cultural o como lo llamo Fullan (1993:56) una reculturación de la escuela. El estudio de Quiñones (2005) concluye que:

“La inserción de las nuevas tecnologías de la información y las comunicación al ámbito escolar, están mediadas por el desarrollo de una cultura organizativa, que posibilita o impide su implementación y desarrollo, de allí que la discusión deje de ser un problema de carácter técnico para convertirse en una discusión de carácter pedagógico”. (P. 5)

Lo expuesto por Quiñones (2005) al entender la escuela como organización que construye de manera implícita e involuntaria la cultura escolar permite adicionar algunas ideas de Maroy (2016) donde entre líneas expresa que la escuela va decantando su filosofía de funcionamiento de acuerdo con las lógicas de acción según factores externos y dinámicas internas. Estas lógicas de acción son entendidas de acuerdo con la manera que se concibe el establecimiento educativo, su filosofía de funcionamiento, sus procesos, metodologías y formas de ejecución del proyecto educativo institucional.

El estudio de la cultura escolar estará enmarcado teóricamente en prácticas, procesos y espacios así:

- **Prácticas:** Al existir una transformación de la cultura escolar Huergo (2011) introduce en la teoría educación-comunicación el concepto de “práctica” como una relación entre lo habitual, lo acostumbrado y lo tradicional. De la misma forma, manifiesta que la práctica es producto del “Habitus” propuesto por Bourdieu (1991) siendo este un poco más primitivo pero que es importante tener en cuenta cuando hace referencia a la intervención racional como generadores de prácticas y representaciones simbólicas.
- **Procesos:** Si bien cada establecimiento posee lógicas de acción y funcionamiento propias como lo menciona Maroy (2016), también es relevante estudiar los procesos desde las acciones socioculturales y que han sido producto de intervenciones en algunos casos intencionadas y en otros producto de la sociedad. A este respecto Huergo habla del reconocimiento del mundo cultural para la construcción del concepto de “proceso” en la teoría educación-comunicación y donde se tienen en cuenta en palabras de Huergo: Informaciones tales como las prácticas socioculturales, las dimensiones espacio-temporales, la institucionalidad, la gramaticalidad y las subjetividades.
- **Espacios:** La cultura escolar y su relación por cómo se comunica tiene en cuenta los espacios habituales de diálogo o de encuentro donde se construyen procesos de educación-comunicación bajo lo que llama Martin-Barbero (1990) ritualidad haciendo referencia a “esa forma que implica ciertas regularidades y rutinas, repeticiones y operabilidades en los intercambios e interacciones producidos en las socialidades, permitiendo visualizarlas e identificarlas, y expresar sus sentidos y significaciones”. Con el auge de la sociedad del conocimiento y la información surge otros espacios de tipo mediático y que con la pandemia por Covid-19 han tenido más atención dando relevancia a los medios y las tecnologías utilizadas en educación. Con la cultura mediática también surgen mutaciones (Correa y Erazo, 2020) que dan significado diferente a los espacios comunicativos educativos y culturales.

Finalmente, el espacio transformado es susceptible de ser estudiado desde la propuesta de Lefebvre (1991) quien hace una mirada desde los espacios diseñados, los espacios recorridos y los espacios representados.

Referencias bibliográficas

Albarelo, F. (2019). Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas. https://www.researchgate.net/publication/351098933_Lectura_transmedia_leer_escribir_conversar_en_el_ecosistema_de_pantallas

Araújo de Sousa Alves, L., Alexandra da Costa Souza Martins, & Adriana Alves de Moura. (2021). Desafíos y aprendizajes con la enseñanza remota de los docentes de educación básica. Revista Iberoamericana De Educación, 86(1), 61-78. <https://doi.org/10.35362/rie8614373>

Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. Revista Educación y Ciudad, 33, 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>

Barbour, R., y Kitzinger, J. (1999). Developing focus group research: Politics, theory, and practice. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208857>

Bertel-Narváez, M. P., Vilorio-Escobar, J. de J. y Sánchez-Buitrago, J. O. (2019). Tendencias de investigación en los posgrados de gestión educativa en América Latina. Educación

Bhattacharya, A. (2011). Paulo Freire: Relevant Biography. En Paulo Freire (pp. 95-172). SensePublishers.

Blanco, D. (2009). Vigencia de la semiótica y otros ensayos. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial.
Bourdieu, Pierre (1991), El sentido práctico, Madrid, Taurus

Briones, G. (1996). Metodología de investigación cuantitativa en las ciencias sociales. (ICFES, Ed.). Bogotá, Colombia

Correa, A. y Erazo, É. (2020). Mutaciones comunicativas y culturales en la escuela. *Revista Aletheia*, 12(1), 157-174.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan

Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, 14 (4): 532-550.

Ferreras, L., Hunt, C., Moreno, P. y Moreno, O. (2021) School–Family Relations: An Educational Challenge in Times of Covid-19. *Res. Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010681>

Freire, Paulo. (1977) *La Praxis Educativa*. Antología México: Ediciones garnicaFrigerio, G. (1995) Compiladora. *De aquí y de allá*. Textos sobre la institución educativa y su dirección. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Fullan M. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo XXI Madrid España.

Gabelas J. y Lazo M. (2008). “Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 2008, 63, pp. 238 a 252. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, en http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/19_25_Zaragoza/Gabelas_y_Marta.html

Garjado, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*. España. Recuperado en <https://revistas.uam.es/ricee/article/view/3099>

Gluz, N., Ochoa, M. D., Cáceres, V., Martínez del Sel, V., & Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista*

Iberoamericana De Educación, 86(1), 27-42. <https://doi.org/10.35362/rie8614440>

Gónima, C. (2012). Revisión Documental. Comunicación e Investigación 3. <https://comunicacioneinvest3.wordpress.com/2012/08/09/revision-documental/>

Gutiérrez, F. (1973), El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación, Bs. As., Humanitas.

Guzmán Gómez, C. (2021). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México. Revista Iberoamericana De Educación, 86(1), 153-168. <https://doi.org/10.35362/rie8614360>

Hernández, R, Fernández, C, Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.

Huergo, J. (2011). Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política. Recuperado de <https://maestriaeduca.files.wordpress.com/2011/11/comunicacion-educacion1.pdf>

Huergo, J. (2013). Comunicación/Educación Ámbitos, prácticas y perspectivas. Recuperado de <https://culturacomunicacionyeducacionlaprida.files.wordpress.com/2013/05/huergo-educacion-y-comunicacion-renovada.pdf>

Hurtado J. (2010). Metodología de la investigación, una comprensión holística. Caracas, Ediciones Quirón - Sypal.

Kaplún, M. (1993), "Del educando oyente al educando hablante", en Diálogos, Lima, N° 37.

Kaplún, M. (s/f). REDEDUCOM; 3 NAVES. Recuperado el 25 de julio de 2022, de <https://www.rededucom.org/los-precursores/mario-kaplun-es.htm>

Kaplún, M., (1998), Una pedagogía de la comunicación, Madrid, Ed. De la torre p. 51

Knowles, M. (1950). *Informal Adult Education*, Nueva York, NY: Association Press.

Landi, O. (1992), *Devórame otra vez*, Bs. As., Planeta.

Lefbvre, H. (1991). *La producción del espacio*. Oxford: Blackwell.

López, J. (1998). *Proceso de Investigación*. Caracas, Venezuela: Panapo.

Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia. España.

Maroy C. (2016). Las lógicas de acción de los establecimientos escolares: mediaciones y transacciones entre exigencias externas y dinámicas internas. *Mercado escolar y oportunidad educacional – libertad, diversidad y desigualdad*. Ediciones UC. Cap. 11. 339-374

Marrero, A. (2007). *La Sociedad Del Conocimiento*: 63–74.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones, Comunicación, Cultura y Hegemonía*, Barcelona-México: Gustavo Gili. Recuperado en https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comunicacionyrecepcion/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/de_los_medios_a_las_mediaciones.pdf

Martín-Barbero, Jesús (1990), *De los medios a las prácticas*, México, Universidad Iberoamericana.

Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica dela investigación científica*.

Pensamiento & Gestión, (20),165-193. [fecha de Consulta 1 de Octubre de 2022]. ISSN: 1657-6276. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

McLuhan, M. (1964). Understanding Media. New York: McGraw-Hill.

Medina, A. y Domínguez, M. (2009) Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación. Madrid: Editorial Universitaria, S. A. UNED

Mendoza Caro, J. C., & Abellán Fernández, J. (2021). Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara. Revista Iberoamericana De Educación, 86(1), 169-185. <https://doi.org/10.35362/rie8614342>

MinTIC (2021). Portal de estadísticas del sector TIC Acceso Universal para Zonas Rurales - Centros Digitales Consultado septiembre de 2021

Morgan, D. (1997). Focus groups as qualitative research. Newbury Park, CA: Sage.

Narváez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. Palabra Clave, 22(3), e22311. DOI: <http://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>

Niño, V. (2011). Metodología de la Investigación. Diseño y Ejecución. 1ª Edición. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Ortega, C. (2019). ¿Qué es la investigación documental? QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-documental/>

Ortiz E. (2012). La interdisciplinariedad en las Investigaciones educativas. Revista Didascalía: Didáctica y Educación. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228305.pdf>

Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J., & Maia, I. B. (2021). Educación básica y pandemia. Un estudio sobre las percepciones de los docentes en la realidad portuguesa. Revista Iberoamericana De Educación, 86(1), 187-204. <https://doi.org/10.35362/rie8614346>

Pardo, H., Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona.

Peña, A. (2014). Formación docente para el Uso de Recursos Tecnológicos en la Universidad Deportiva del Sur: Una propuesta Elearning.

Perea, I. (2012). Influencia de los contenidos de las nuevas pantallas en la formación de niños y adolescentes. Estrategias comunicativas e Hipermediaciones de los nativos digitales en las sociedades posmodernas. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
<http://hdl.handle.net/11441/66069>

Ponce Mancilla, T., Vielma Hurtado, C., & Bellei Carvacho, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia Covid-19. Revista Iberoamericana De Educación, 86(1), 97-115. <https://doi.org/10.35362/rie8614415>

Quiñones, J. (2005). La transformación de la cultura escolar y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación TIC. CIVE 2005 Congreso Internacional Virtual de Educación. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24646/Documento_completo.pdf?sequence=1

Quiroz, M. T. (1993). Educar en la comunicación, comunicar en la educación. Diálogos de la comunicación, (37). Recuperado de <http://dialogosfelafacs.net/edicion-37/>

Ramos Rivero, P. (1993), "El otro lado de la imagen", en Diálogos, Lima, N° 37.

Riveros V., y Mendoza, M. (2005). Bases teóricas para el uso de las TIC en Educación. Encuentro Educacional, 12(3), 315–336.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. 2ª. Edición. Málaga.

Rueda, R. (2003). Para una pedagogía del hipertexto: Una teoría entre la deconstrucción y la complejidad. Tesis de Doctorado. Universidad de las Islas Baleares <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=012200400004>.

Sánchez-Buitrago, J. O. (2009). La resignificación: un método para transformar las prácticas de gestión en las instituciones educativas. Praxis, 5(1), 183-200

Sánchez-Buitrago, J. O. (2010). Crisis y renovación de los procesos de planeación: una lectura desde la praxis universitaria. Clío América, 4(7), 98-115.

Scolari, C. (2008). Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A. ISBN 978-84-9784-273-0

Scolari, C. A. (2018) Adolescentes, medios de comunicación, y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra

Solga, M (2020). Pandemia, aislamiento y educación: repercusión en las zonas rurales. Mundosur.org. Recuperado el 24 de junio de 2022, de <https://mundosur.org/pandemia-aislamiento-y-educacion-repercusion-en-las-zonas-rurales/>

UNESCO (2009). “Medición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación”. Manual Del Usuario ISBN 978-92-9189-092-7, Ref.: IEU/TD/10-06

UNESCO (2015). “Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Factores Asociados”. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Vain, Pablo (2018). Los rituales escolares y las practicas educativas. Editorial universitaria de la universidad nacional de Misiones EDUNAM. 2ª Edición Argentina. Recuperado en

https://editorial.unam.edu.ar/images/documentos_digitales/rituales_escolares_vain.pdf

Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales. - 1ª ed.–
Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Widoski, J. (2010). Metodología de la Investigación. Recuperado en
http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/CONCEPTOS_BASICOS.pdf