

Inclusión tecnológica: cambios sociales y culturales de la lectura y la escritura en el contexto del Covid-19

Technological inclusion: social and cultural changes in reading and writing in the context of covid-19

Martínez Ruiz, Walter Leonardo

 **Walter Leonardo Martínez Ruiz**
wamartinez42@uan.edu.co
Universidad Antonio Nariño, Colombia

Revista Perspectivas

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
ISSN: 2145-6321
ISSN-e: 2619-1687
Periodicidad: Trimestral
vol. 18, núm. 23, 2023
perspectivas@uniminuto.edu

Recepción: 25 Mayo 2023
Aprobación: 25 Octubre 2023
Publicación: 24 Noviembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/638/6384517007/>

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.105-119>

Este artículo fue seleccionado por el equipo editorial de la Revista Perspectivas de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos. Está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Los conceptos expresados en el artículo competen a los autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de Perspectivas. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución que acoge la Revista Perspectivas.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Resumen: En este artículo se revisan los cambios sociales y culturales de la lectura y la escritura en el nivel de básica primaria en Soacha, Cundinamarca, durante la vivencia de la pandemia del Covid-19. Así mismo, se exploran sus transformaciones contextuales y pedagógicas, producto de la emergencia sanitaria que se vivió desde el año 2020 hasta la actualidad, y que motivaron una educación digitalizada. En ese orden de ideas, el objetivo es analizar los cambios que se dieron en los procesos sociales y culturales de la lectura y la escritura durante la pandemia, en su paso de la presencialidad a la virtualidad. Es decir, el tránsito de la educación del aula de clase a la digitalizada en unas condiciones poco preparadas y urgidas de implementación dado el alto contagio del covid-19. Se presenta como metodología, una revisión bibliográfica que lleva a entender el impacto social y cultural de la emergencia sanitaria en los diferentes procesos académicos en la Institución Educativa Chiloé. De igual forma, y como resultado, se espera que en el colegio se establezcan líneas de reflexión que permitan contribuir al mejoramiento de los procesos sociales y culturales de la lectura y la escritura, desde la inclusión tecnológica.

Palabras clave: Covid-19, escritura, digitalización, lectura, pandemia.

Abstract: This article reviews the social and cultural changes in reading and writing at the elementary school level in Soacha, Cundinamarca during the covid-19 pandemic. Likewise, it explores its contextual and pedagogical transformations, as product of the health emergency that took place from 2020 to the present and that motivated a digitized education. In this order of ideas, the objective is to analyze the changes that occurred in the social and cultural processes of reading and writing during the pandemic, in its transition from face-to-face to virtual education. It means, the transition from presential education to the virtuality in some conditions that are poorly prepared and urgent for implementation given the high contagion of covid-19. A bibliographic review is presented as a methodology that leads to understanding the social and cultural impact of the health emergency in the different academic processes in the Institución

Educativa Chiloé. In the same way, and as a result, it is expected that lines of reflection will be established in the school that allow contributing to the improvement of the social and cultural processes of reading and writing, from the technological inclusion.

Keywords: Covid-19, writing, digitalization, reading, pandemic.

Introducción

Inclusión tecnológica: cambios sociales y culturales de la lectura y la escritura en el contexto del Covid-19

La educación tiene como objetivo cumplir “una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (Ley 115 de 1994). En tal sentido, con la llegada de la pandemia, se planificaron y desarrollaron estrategias académicas que buscaban continuar con dicha función social. Tal es el caso de las transformaciones, producto del estado de confinamiento, que se dieron en las prácticas pedagógicas del profesor, las nuevas formas de interacción de estudiantes, familias y educadores y el necesario rediseño del currículo mediado por las pantallas (Acevedo *et al.*, 2021). En este sentido, se evidencian ejemplos puntuales, como los programas que generaron los diferentes entes académicos, entre ellos, clases a través de radio y televisión o el programa “aprende en casa”^[2] que promovía una educación mediada por la virtualidad.

Es aquí donde la investigación propuesta genera un enorme interés e importancia, porque la emergencia sanitaria propició un espacio de cambio de los diferentes procesos académicos que aún se evidencian en la actualidad. La pesquisa aquí adelantada se centrará, principalmente, en la transformación social y cultural de la lectura y la escritura y la incidencia que tuvo en estas, la inclusión tecnológica en el acontecer de la pandemia del Covid-19. Así mismo, se hace una revisión de un momento histórico —año 2020— para reflexionar sobre las nuevas dinámicas que generó este suceso (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998, 2006, 2014, 2016, 2023).

Este artículo es relevante en el contexto actual, ya que la pandemia del Covid-19 alcanzó su punto más crítico en nuestro país en el año 2020 y, hasta la fecha (2023), la nación sigue buscando alternativas para abordar diversas problemáticas derivadas de la misma. Entre estas se encuentran la desconexión digital en las escuelas, que se traduce en segregación digital y desigualdades tecnológicas (Fernández y Velasco, 2003), la falta de integración de elementos tecnológicos en los planes de estudio, y la ausencia de actualización o dotación de las instituciones educativas con salas y equipos informáticos acordes a las necesidades de una educación de calidad, entre otros desafíos. En este sentido, esta investigación explora conceptos que han sido objeto de discusión y socialización durante los últimos tres años.

Ahora bien, aquí se busca reconocer el carácter social y cultural de los ejercicios lector y escritor, en tanto que “la lectura y la escritura, su enseñanza y aprendizaje, constituyen dos prácticas sociales y culturales, dos habilidades o destrezas a utilizar, enseñar y aprender en unos contextos determinados (entre ellos los escolares)” (Viñao, 2002, p. 345). Es por ello que, durante el desarrollo de la

investigación, los procesos sociales y culturales son de importancia y marcan una pauta destacada en la discusión que se genere.

En ese orden de ideas, se profundiza en el análisis de las transformaciones que la pandemia del Covid-19 generó en los contextos sociales y culturales de la lectura y la escritura, producto del tránsito de la educación presencial a la mediada por la virtualidad. La realidad física permitía vivenciar in situ las situaciones para ejemplificar los procesos a los estudiantes. No era lo mismo declamar un poema frente a los demás compañeros, con el temor a no rimar las sílabas que hacerlo a través de las pantallas con la cámara apagada con la excusa de que estaba dañada. Tampoco se asemeja la vergüenza de exponer sobre un tema en un pliego de cartulina mientras las manos y la voz tiemblan porque se olvidan algunas líneas que hacerlo con una presentación digital, leyendo un texto que el docente no evidencia, porque la visión de la cámara no llega hasta allí. Lo mismo pasa con el entorno, el salón de clases está dispuesto para generar un espacio de aprendizaje con un silencio oportuno, donde el docente dicta la clase con ayuda de marcadores y tablero hacía un sujeto sentado en un pupitre, pero durante la pandemia, ese marcador y tablero se convirtieron en el puntero del mouse y el pupitre era una silla en la sala, comedor o habitación con ruidos de la familia preparando el almuerzo o haciendo reparaciones locativas.

En esa misma línea, la inclusión tecnológica fue determinante para continuar, a través de otras prácticas pedagógicas, con los procesos lectores y escritores (Montealegre *et al.*, 2006) Su incorporación, en un momento de profundos cambios de la educación fue importante y semejante a otras épocas históricas. El profesor Viñao (2002) lo expresa de buena forma, cuando menciona que:

Una enseñanza y un aprendizaje hoy inmersos en uno de esos periodos de cambio cuyas consecuencias van a ser, están siendo, tan importantes como en su día lo fueron la invención del alfabeto o la imprenta, la aparición de la primera ortografía o la difusión de la lectura silenciosa, de la pluma metálica o el papel de pulpa de madera, por poner algunos ejemplos. (p. 347).

Frente al análisis de la información bibliográfica consultada, se plantea una triangulación conceptual entre inclusión tecnológica, lectura y escritura en el contexto de la pandemia, que llevará a hacer una interpretación desde los cambios que tuvieron las experiencias, vivencias y percepciones de estudiantes, docentes y familias de los educandos (Conejo *et al.*, 2020). Paralelamente, se adelanta una revisión sistemática de artículos que han dado a conocer las transformaciones tuvieron los procesos sociales y culturales de la lectura y la escritura en Colombia y otros países como Costa Rica (Murillo, 2022) y El Salvador (Zetino, 2021), en donde sus investigaciones internas aportan una base documental a este trabajo.

Con relación a la metodología, se ha desarrollado una revisión de literatura desde el año 2020 a la fecha que permite delimitar, describir y tipificar las características y relaciones conceptuales sobre las incidencias del Covid-19 en diferentes procesos pedagógicos y con ello, se ha iniciado un proceso de selección de bibliografía destacada para la presente investigación. Estos insumos se han estudiado para ser confrontados con la realidad que vive la Institución Educativa Chiloé.

Ahora bien, de lo planteado surge la siguiente pregunta de investigación, ¿qué cambios se dieron en los procesos sociales y culturales de la lectura y la escritura con el paso de la enseñanza presencial a la mediada por la virtualidad durante

la pandemia del Covid-19? Bajo esta problemática, se busca generar líneas de reflexión que consoliden la inclusión tecnológica como un aspecto relevante en los procesos sociales y culturales de la lectura y la escritura (Bustamante y Valencia, 1997; Rincón et al., 1999); que no solo sean aplicados a un contexto de pandemia, sino a la cotidianidad misma de la escuela (Rincón, 2003)

Metodología

Recolección de información

La investigación inició con la exploración de literatura científica en diferentes motores de búsqueda y en bases de datos como Elsevier, Scopus, Web Of Science, Springer con palabras claves como “lectura y escritura” “Covid-19”, “procesos sociales y culturales”. El mismo proceso se realizó en repositorios de revistas como Dialnet, Scielo, Digital.csic y RiuNet. De este corpus, se generaron categorías de análisis, entre ellas, Covid-19, lectura y escritura e inclusión tecnológica. Así mismo y ante la actualidad del tema, se consultaron diversas fuentes electrónicas, congresos y eventos académicos que abordaban elementos relacionados con la temática de investigación.

Posteriormente, se realizaron visitas a la institución educativa focalizada, para aplicar herramientas de recolección de información como entrevistas semiestructuradas y grupos focales a actores importantes del proceso investigativo: docentes, estudiantes y familias de los educandos. Los datos obtenidos fueron cruzados con la revisión bibliográfica adelantada en categorías de análisis concretas. A saber, inclusión tecnológica, pandemia del Covid-19 y prácticas sociales y culturales de la lectura y la escritura.

Se visitó en reiteradas ocasiones la Institución Educativa Chiloé y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a sus docentes de primaria y a algunas familias de los estudiantes de este nivel educativa. Se obtuvieron datos de cinco docentes, uno por cada grado de primaria y de cinco familias, una por cada curso de los docentes entrevistados. De igual forma, se desarrollaron grupos focales con los estudiantes de estos mismos cursos. Se presentan a continuación el análisis más relevante de los datos obtenidos.

Criterios de selección de la muestra

La selección de la muestra se hizo desde dos orillas. Por un lado, desde la ecuación de búsqueda y los criterios de exclusión de la revisión bibliográfica; y, por otro lado, desde el nivel educativo focalizado en la Institución Educativa Chiloé.

Para el caso del primero, la ecuación de búsqueda fue la siguiente: (TITLE-ABS-KEY (“learning”) AND TITLE-ABS-KEY (“teaching”) OR TITLE-ABS-KEY (“reading”) AND TITLE-ABS-KEY (“writing”) OR TITLE-ABS-KEY (“covid-19”)). Los resultados obtenidos, fueron filtrados con estos criterios de exclusión: 1) publicaciones anteriores al año 2020, 2) libros, capítulos de libros, documentos de conferencias y reseñas, 3) estudios inaccesibles de manera gratuita, 4) artículos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura que omiten su relación con la pandemia del Covid-19 y 5)

documentos científicos que abordan la temática central del análisis, pero en espacios geográficos diferentes a América Latina.

En el caso del segundo, se seleccionó la Institución Educativa Chiloé de Soacha, por su alta influencia en una de las comunas con mayor población estudiantil del municipio. De igual forma, se escogió el nivel de primaria, porque es en estos grados donde los estudiantes aprenden el código convencional de comunicación. Sumado a ello, porque muchos educandos que retornaron su proceso de formación presencial después de la pandemia no habían tenido la oportunidad de una educación presencial, solo aquella mediada por las pantallas en el marco de la inclusión tecnológica.

Contexto geográfico

Posteriormente, se abordó la población de estudio. La investigación se desarrolló en el municipio de Soacha, en el departamento de Cundinamarca. El municipio más habitado en esta zona del país, con poco más de un millón de habitantes (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2023). Soacha es una ciudad de rápido crecimiento, debido, principalmente, a su conexión directa con la ciudad capital Bogotá. De hecho, es conocida como ciudad dormitorio, porque muchos de sus habitantes trabajan y se trasladan todos los días a Bogotá y retornan a Soacha para dormir. Es un efecto, entre otros, de las viviendas VIS (vivienda de interés social), que se ofertan en su territorio con un precio más asequible.

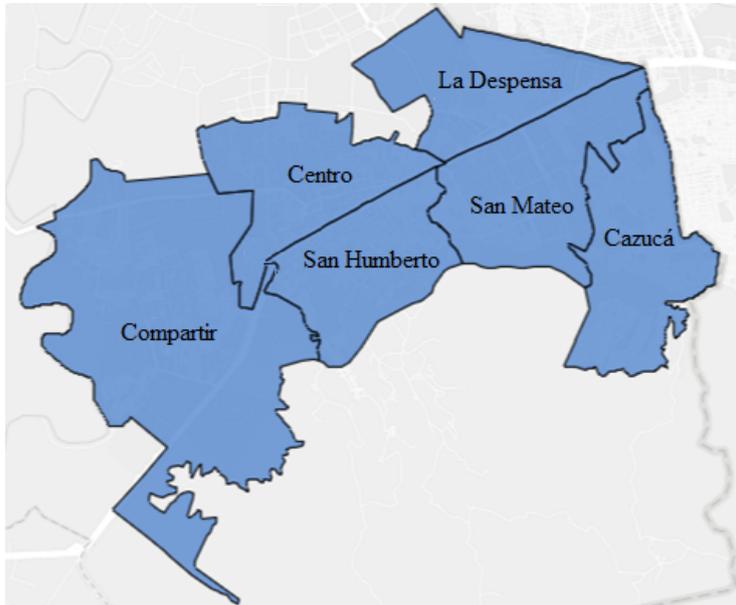


Figura 1.
Comunas de Soacha

Fuente: elaboración propia con base en registros del IDER Gobernación de Cundinamarca (Infraestructura de Datos Espaciales Cundinamarca, 2023).

El municipio está dividido en seis comunas y dos corregimientos. La autopista Sur, que es su principal entrada y salida terrestre, divide estas comunas. En la parte oriental, se encuentran de sur a norte, las comunas 4, 5, y 6, respectivamente, Cazucá, San Mateo y San Humberto. En la parte occidental, en la misma

dirección, están las comunas 3, 2, 1, en ese orden son la Despensa, Centro y Compartir (ver figura 1).

Concretamente, se delimitó la investigación en la comuna 3, La Despensa, en el barrio Ciudad Verde y focalizado en la Institución Educativa Chiloé, en el nivel de básica primaria. La Despensa limita con la localidad de Bosa en Bogotá, a lo largo de los barrios La Despensa, León XIII, los Olivos y Ciudad Verde, principalmente. La Despensa abarca a poco más del 20 % (220.000 habitantes) de la población total de Soacha y en el barrio Ciudad Verde cohabitan 135.000 personas en los diferentes proyectos de propiedad horizontal. Eso quiere decir que Ciudad Verde, fácilmente podría ser una comuna más de Soacha. Sin embargo, administrativamente sigue perteneciendo a la comuna 3, La Despensa (ver figura 2).

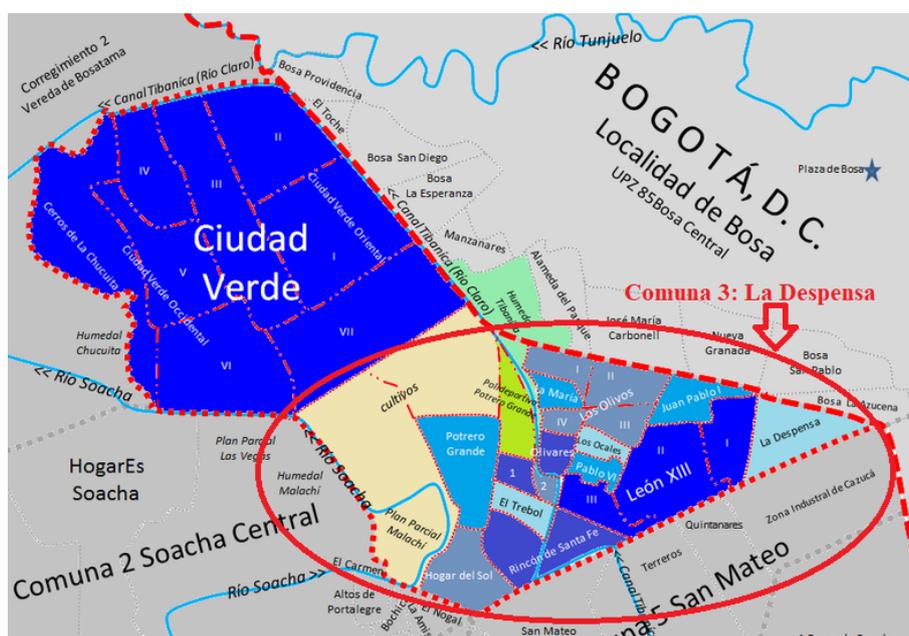


Figura 2.

Comuna 3, La Despensa.

Fuente: Elaboración propia con base en datos y estadísticas internas de la administración local. Información disponible en el portal web de la Alcaldía Municipal de Soacha. Disponible en: <https://www.alcaldiasoacha.gov.co/NuestroMunicipio/Paginas/Indicador-Poblacion.aspx>

Ahora bien, la ciudadela Ciudad Verde cuenta con varios colegios privados y públicos para la atención escolar de su territorio. Entre las instituciones privadas se encuentran el Colegio el Minuto de Dios, el Colegio Célestin Freinet y el Colegio Bilingüe Británico, mientras que públicas están el Colegio Ciudad Verde, La Unidad Soacha Avanza y la Institución Educativa Chiloé. Para el caso puntual del presente trabajo, la atención se centró en este último (ver figura 3).

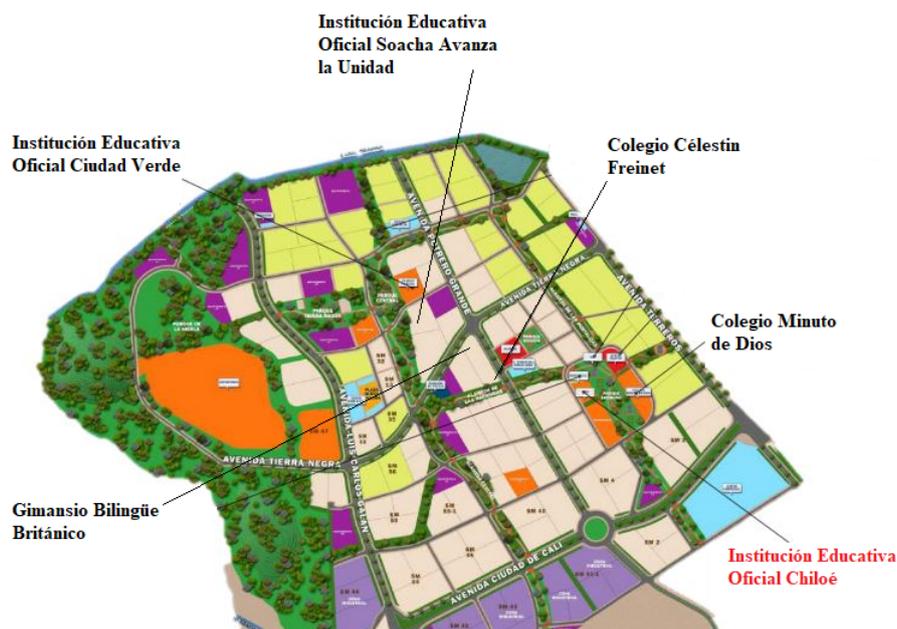


Figura 3.
Colegio en Ciudad Verde.

Fuente: elaboración propia con base en registros fotográficos y recorridos hechos a la ciudadela Ciudad Verde.
Información disponible en el portal web del macroproyecto de vivienda en <https://miciudadverde.com/>

Trazabilidad de la información

Como último paso de la metodología implementada, se trianguló la información recogida con la realidad particular que experimenta la Institución Educativa Chiloé (Ruiz, 2003). Allí se planteó una descripción de la conexión digital del colegio, las estrategias pedagógicas desarrolladas durante la pandemia, la formación docente que se implementó con los educadores y, por supuesto, los cambios que tuvieron las prácticas sociales y culturales de la lectura y la escritura (Figuroa et al., 2015). Dada la actualidad de la situación problemática planteada, las fechas de publicación de las fuentes bibliográficas consultadas son en un alto porcentaje, desde el año 2020. Las investigaciones de años anteriores son insumos importantes para la consolidación de los resultados, discusión y conclusiones. (Error 1: La referencia: (Figuroa et al., 2015) está ligada a un elemento que ya no existe)

Resultados y discusión

Contextualizando la literatura científica: Institución Educativa Chiloé

La Institución Educativa Chiloé es un colegio de carácter oficial, inaugurado en el año 2015, con una capacidad de atención inicial de 1.330 estudiantes en jornada única, pero debido a la alta demanda de educandos del sector, la administración municipal decidió que su prestación del servicio se daría en doble jornada. Es decir, hoy en día duplicó su atención a estudiantes, para llegar a 2.660 educandos. Presta servicios en preescolar, básica primaria, básica media y media vocacional.

Siempre ha estado en los primeros puestos de reconocimiento en el municipio por su calidad educativa. En el año 2022 ocupó el tercer lugar entre los mejores colegios oficiales del municipio.

A nivel estructural, la Institución Educativa Chiloé posee 36 salones de clases y para el caso concreto de básica primaria tiene 18 aulas de enseñanza, tres por cada nivel educativo. Los estudiantes de la jornada mañana que aportarán a la presente investigación cumplen un horario de 6:00 am a 12:00 m. Las aulas están compuestas por 40 educandos, excepto preescolar que llega a tener 30 estudiantes y primero, donde máximo cohabitan 35 niños.

Conexión digital del colegio

Se visitó la Institución Educativa Chiloé en reiteradas ocasiones y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a sus docentes de primaria y a algunas familias de los estudiantes de este nivel educativa. Se obtuvieron datos de cinco docentes, uno por cada grado de primaria y de cinco familias, una por cada curso de los docentes entrevistados. De igual forma, se desarrollaron grupos focales con los estudiantes de estos mismos cursos. Se presentan a continuación el análisis más relevante de los datos obtenidos.

Relacionado con la inclusión tecnológica, llama la atención el acceso que tienen los estudiantes a diferentes aparatos tecnológicos dentro de la institución. El colegio tiene dos salas de sistemas, con 40 computadores cada una. Una sala es para primaria y la otra es para secundaria. En el mes de agosto del presente año, se culminó la adaptación de una nueva sala de sistemas, pero aún no está prestando servicio. Sin embargo, los computadores son los mismos con los que se inauguró el colegio, es decir, son del año 2015 y cada año se les hace una actualización que, a día de hoy, se ha vuelto obsoleta, porque son equipos lentos, algunos se apagan solos y otros tantos simplemente no prenden. Eso quiere decir que, de los 40 computadores, poco más de la mitad funcionan regularmente bien, pero no son suficientes para adelantar una clase de informática de calidad (ver tabla 1).

Tabla 1.
Relación de computadores de la sala de informática para primaria

Sala de sistemas 2: primaria					
No. de computador	Estado	Observación	No. de computador	Estado	Observación
1	Funciona	Sin novedad	21	Funciona	Sin novedad
2	No prende	No aplica	22	No prende	No aplica
3	No prende	No aplica	23	Funciona	Sin novedad
4	Funciona	No aplica	24	Funciona	Sin novedad
5	Funciona	Sin novedad	25	No prende	No aplica
6	Funciona	Sin novedad	26	No prende	No aplica
7	No prende	No aplica	27	Funciona	Sin novedad
8	Funciona	Sin novedad	28	No prende	No aplica
9	No prende	No aplica	29	Funciona	Sin conexión a internet
10	No prende	No aplica	30	Funciona	Sin novedad
11	Funciona	No permite uso de office	31	No prende	No aplica
12	Funciona	Sin novedad	32	Funciona	Sin novedad
13	No prende	No aplica	33	No prende	No aplica
14	Funciona	Sin novedad	34	No prende	No aplica
15	Funciona	Sin novedad	35	Funciona	Sin novedad
16	No prende	No aplica	36	No prende	No aplica
17	No prende	No aplica	37	Funciona	Sin novedad
18	Funciona	Sin novedad	38	Funciona	Sin novedad
19	Funciona	Sin novedad	39	No prende	No aplica
20	No prende	No aplica	40	Funciona	Sin novedad

Fuente: elaboración propia.

En ese mismo orden de ideas, el colegio Chiloé cuenta con dos televisores, uno en el salón polivalente, que es un salón normal, pero que se agenda para darle uso con estudiantes y otro en un salón de primaria, donde se ubicó por falta de otro espacio. Son televisores poco usados, porque no tienen parabólica, ni DVD; solo conexión a un computador portátil que, normalmente, es prestado por el docente de turno. Hay un video beam que lo presta la coordinación de convivencia, pero es bastante solicitado y de uso casi exclusivo de bachillerato.

Durante la pandemia del Covid-19 los colegios en Soacha permitieron el libre acceso al wifi de sus zonas comunes. Un hecho que antes de la emergencia sanitaria no se había visto y después de la misma, desafortunadamente dejó de ocurrir (Muñoz y Llunch, 2020; Serrano y Aragón, 2022). La situación que se presentó a raíz de esta decisión fue llamativa, porque los colegios estaban cerrados, no permitían el ingreso de ninguna persona, por lo que muchos estudiantes y

personas ajenas a la institución se sentaban en la reja de protección y desde allí se conectaban a la red inalámbrica.

Actualmente, el colegio tiene un convenio interno con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), que presta su servicio en la parte posterior de la infraestructura del colegio. Esta universidad es la única que hace presencia en la comuna 3 del municipio (ver figura 4). Existen otras contadas universidades en el territorio soachuno, como la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO o la Universidad de Cundinamarca, pero en otras comunas. La presencia de la UNAD ha permitido una mejor y mayor conexión de los estudiantes del colegio. Si bien es cierto que su atención principal está encaminada a estudiantes universitarios, en momentos libres como el descanso del colegio, los estudiantes de nivel básica pueden hacer uso de sus computadores y conexión a internet. Ahora bien, durante la pandemia, la universidad estuvo cerrada, por lo que no fue posible acceder a estos beneficios.



Figura 4.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Fuente: página oficial de la Universidad Nacional Abierta y Distancia sede Soacha. Disponible en <https://centro.unad.edu.co/soacha>

Estrategias pedagógicas durante la pandemia

La falta de conexión y dispositivos tecnológicos fue uno de los mayores obstáculos que tuvo la educación durante su digitalización (Mendivelso, 2010). Soacha no fue ajena a este escenario. Gran parte de los estudiantes solo tenían acceso al computador o al internet que ofrece la Institución Educativa Chiloé. “Muchos jóvenes no estaban preparados o no contaban con los recursos tecnológicos mínimos para iniciar este proceso” (Alvarado, 2023, p. 104). Cuando llegó la pandemia, algunos educandos solo tenían un celular como lo más cercano a la necesidad de la educación mediada por pantallas y el internet fue un servicio básico que tomó un largo tiempo para ser implementado.

En Soacha, antes de la pandemia —y actualmente—, los 27 colegios públicos han tenido acceso a internet, pero de forma exclusiva para la sección administrativa y en las salas de sistema. Docentes y estudiantes no gozan de este servicio. Esto permite evidenciar que se “intenta resolver los problemas sociales a través de la incorporación de las TIC, con el fin de alcanzar mayor beneficio económico, en detrimento del beneficio social” (Andrade y Campo, 2007, p. 64). Ahora bien, durante la emergencia sanitaria, se hizo un esfuerzo para lograr una conexión a internet y con ello, desarrollar las clases virtuales a través de la plataforma Meet en el entorno de Class Room. Allí, los docentes preparaban

sus clases con herramientas básicas como Power Point para dinamizar los temas que exponían a la clase. Con el paso del tiempo, los educadores compartieron experiencias en espacios informales de conversación y se empezaron a buscar páginas de juegos, entornos virtuales educativos, plataformas de videos, entre otros recursos pedagógicos con los que se quería desarrollar clases virtuales más atractivas para el alumnado.

Así mismo, desde la administración municipal, fueron entregadas algunas tablets en un par de colegios del municipio y la conexión a internet empezó a ser abierta para quienes estuvieran alrededor de las instituciones educativa (se recuerda que no se permitía el ingreso a las mismas). Aun así, las desigualdades socioeconómicas eran tan profundas que poco pudieron ser resueltas con estas iniciativas, por ello es que se “habla de la existencia de una brecha digital puramente tecnológica, pero no se le vincula a las desigualdades estructurales inherentes al sistema social y económico” (Andrade y Campo, 2007, p. 70). La inclusión tecnológica es la acumulación de una serie de problemas socioeconómicos que han afectado históricamente a Soacha, lo que se traduce en que “la brecha digital tiene así unas consecuencias sociales drásticas” (Andrade y Campo, 2007, p. 70) en el territorio.

En ese orden de ideas, Soacha como municipio en rápido crecimiento poblacional, debido, entre otras causas, a la alta oferta de vivienda de interés social, a la migración de población rural y extranjera y a la cercanía de Bogotá como ciudad trabajadora, ha desbordado su inclusión tecnológica para sus habitantes. Sus seis comunas y dos corregimientos no están a la altura de una buena conexión digital para ofrecer una educación de calidad, mediada por las tecnologías de la comunicación y la información.

Formación docente

Los educadores son un grupo poblacional que venía trabajando unas dinámicas enmarcadas en una presencialidad total de la escuela. Al declararse la emergencia educativa, no hubo tiempo para una adecuada capacitación, porque esta se hizo en el proceso de vivencia de la emergencia sanitaria. Al mismo tiempo, se desarrollaban las clases de forma virtual.

El contexto de la pandemia generó espacios de formación para el profesorado (Maciel *et al.*, 2016). Uno de los acuerdos más importantes que se gestaron en esa situación fue con la Universidad de Cundinamarca, entidad con la que se adelantaron estudios enmarcados en el manejo de herramientas digitales, enseñanza y evaluación a través de los medios digitales y manejo de las plataformas de comunicación. Dicho acuerdo está expresado en el Oficio DCE 490-2022 emitido por la Secretaría de Educación de Socha.

De igual forma, la Institución Educativa Chiloé, de forma interna, capacitó a los docentes en el uso de la plataforma Meet, que fue transversal en todo el proceso de enseñanza. Sin embargo, esto no fue adelantado por profesionales del área o representantes de la plataforma, sino por los mismos docentes, que demostraron habilidades en el uso de los recursos tecnológicos.

En los dos años siguientes, se siguieron haciendo capacitaciones de forma voluntaria, bajo el convenio que se estableció con la Universidad de Cundinamarca. El énfasis continuaba siendo el manejo de herramientas

tecnológicas y se le sumó un interés por la formación en inglés. Aun así, llama la atención que no existió ninguna formación de tipo profesional o posgradual. Se limitó a cursos de actualización y diplomados.

Ahora bien, los docentes en general han “tenido que poner en marcha alternativas de educación a distancia para intentar garantizar la continuidad en el aprendizaje del alumnado” (Otero, 2020, p. 618). En la Institución Educativa Chiloé, se hizo un uso intensivo de la plataforma Meet que fue adquirida con funciones más especializadas que en su versión básica. De igual forma, los educadores, pusieron en marcha una búsqueda permanente en internet: páginas especializadas en las materias que dictan, entornos de juegos pedagógicos, espacios virtuales interactivas, herramientas de creación de presentaciones, entre otras. Este uso vertiginoso de recursos digitales “les ha llevado a multiplicar todos los esfuerzos al iniciarse en el empleo de recursos tecnológicos para impartir las clases online, así como para atender y comunicarse con el alumnado” (Otero et al., p. 618).

A pesar del esfuerzo de los docentes en la enseñanza mediada por herramientas digitales, se establecieron dificultades para el desarrollo de las clases virtuales. Dado que la inclusión digital no tenía la fortaleza conceptual y experiencial requerida para el momento histórico. Por eso es importante tener en cuenta que “afrontar el desafío de la brecha digital se ha convertido en uno de los retos más decisivos para la educación del futuro y es una apuesta clara por la equidad” (Otero et al., 2020, p. 618).

Cambios en prácticas sociales y culturales de la lectura y la escritura

La lectura y la escritura tienen un carácter social y cultural (Zuleta, 1974) en tanto que, es precisamente a través de lo social y lo cultural que se logran significar los ejercicios lector y escritor. Bien lo expresa el profesor Viñao (2002) cuando afirma que “las condiciones sociales y culturales de adquisición y uso de lo escrito determinan los significados y representaciones que de la escritura se hacen quienes con ella se relacionan” (Viñao, 2002, p. 346), y para el caso de la lectura, se da de la misma forma.

La pandemia del Covid-19 generó muchas transformaciones en esos contextos sociales y culturales en los que la lectura y la escritura se afianzaban para adelantar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de comprensión y producción (Chartier, 2014; Soledad *et al.*, 2022). Ejemplos puntuales de estos fueron el pasar del salón de clase a los espacios del hogar; del trabajo escrito a mano en una hoja de papel al trabajo digitado en formato Word o PDF, de la calificación con esferos de colores y sellos a la tabla de números que se proyectaba en una imagen de computador, del mapa grande con división política al explorador de Google Maps, del gráfico en el tablero a la presentación en Power Point.

Conclusiones

Los cambios sociales y culturales de la lectura y la escritura durante la pandemia del Covid-19, que dieron un paso de la presencialidad a la mediación digital son, desde el punto de vista teórico y práctico, importantes porque expresan la importancia de la inclusión tecnológica en los contextos de desarrollo educativo. En el contexto particular de estudio, en Soacha, Cundinamarca, en la comuna 3, en el barrio Ciudad Verde y concretamente, en la Institución Educativa

Chiloé, se logró entender las dinámicas de transformación pedagógica y social que requerían una situación atípica de emergencia sanitaria. Los diferentes actores del colegio, estudiantes, docentes y padres de familia, tuvieron que buscar recursos económicos y educativos, para lograr acceder al nuevo canal de enseñanza: las pantallas.

En este mismo orden de ideas, es apremiante la formación del profesorado. Los docentes de los colegios públicos de Soacha se “estrellaron” con la nueva realidad del Covid-19. La falta de herramientas y de preparación jugó en contra de su labor de enseñanza. La formación que requieren no debe darse cuando la situación lo urge, sino en medio de su labor educativa. El aula de clase, los estudiantes y el material pedagógico son elementos con los que a diario, puede consolidar el éxito de su ejercicio. Ahora bien, esto requiere la voluntad política de las diferentes Secretarías de Educación. La apertura y promoción de formación de calidad debe ser llamativa para despertar el interés de los educadores.

Los resultados de la investigación desvelan las falencias dotacionales que se tienen en uno de los colegios más modernos y mejor planeados de Soacha. Valdría la pena ampliar esta observación hacia los demás colegios oficiales del municipio, en donde algunos carecen de agua potable, donde el acceso solo se logra por calles destapadas, en donde hay construcciones de treinta, cuarenta y cincuenta años y las paredes han ido cediendo al paso del tiempo. Si los resultados llaman la atención en el colegio Chiloé, que fue fundado en el año 2015, es necesario explorar los casos de colegios que han entrado en funcionamiento desde el siglo pasado.

Finalmente, se afianza la fuerte relación de la inclusión tecnológica con la lectura y la escritura y su carácter social y cultural. Su protagonismo en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que se manifiestan en la educación básica. En todas las áreas del saber ya sea de forma presencial o virtual, se requiere leer y escribir, socialización y manifestación cultural. Así mismo, la investigación puso en evidencia que aún se está lejos de afianzar la inclusión tecnológica en la educación. Sin embargo, la experiencia de la emergencia sanitaria fue un buen laboratorio para encaminar recursos y esfuerzos que permitan mejorar las debilidades expuestas y consolidar las fortalezas demostradas.

Referencias

- Acevedo, A., Valencia, A., Ortega, A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: perspectivas del modelo de enseñanza remota de emergencia en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 93-112.
- Alvarado, S. (2023). Análisis de las implicaciones del Covid-19 en estudiantes de licenciatura y en jóvenes del programa interinstitucional de seguimiento al talento académico de la Universidad de Santander. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 7(14), 101-110.
- Andrade, J. y Campo, M. (2007). Tecnologías de información para la inclusión digital. Apertura. *Revista de Innovación Educativa*, 7(6), 63-75.
- Alcaldía Municipal de Soacha. (3 de marzo de 2023). *Indicador poblacional*. <https://www.alcaldiasoacha.gov.co/NuestroMunicipio/Paginas/Indicador-Poblacion.aspx>

- Bustamante, G., Valencia, J. (1997). *Los procesos de la lectura*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chartier, A. (2014). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Conejo, L., Chaverri, P. y León, S. (2020). Las familias y la pandemia de la Covid-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 37-40.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (3 de marzo de 2023). *Mercado laboral de las ciudades capitales de los departamentos de la Amazonía y Orinoquía y ciudades intermedias (Buenaventura, Barrancabermeja, Soacha, Tumaco y Rionegro)*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/ciudades-capitales-de-los-departamentos-de-la-amazonia-y-la-orinoquia>
- Fernández, J. y Velasco, N. (2003). Educación inclusiva y nuevas tecnologías: una convivencia futura y un diálogo permanente. *Revista de Medios y Educación*, (21), 55-63.
- Figuroa, B., Aillon, M., Neira, A. y Ubilla, L. (2015). Representaciones sociales del contexto comunitario, escenario para generar prácticas de escritura. *Revista educación y sociedades*, 38(141), 893-910.
- Infraestructura de Datos Espaciales Cundinamarca. (7 de mayo de 2023). *Comunas. Municipio de Soacha*. <https://ider.cundinamarca.gov.co/datasets/cundinamarca-map::comunas-municipio-de-soacha-15000-capa/explore?appid=df01d745b7bd4e708fa41202a79dc268&edit=true&location=4.571289%2C-74.213>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.
- Maciel, R., Mercado, R., Cortés, C. y López, E. (2016). Impacto de la capacitación docente en ambientes virtuales de aprendizaje como estrategia catalizadora de inclusión tecnológica en el aula. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación En Tecnología*, (17), 86-94.
- Mendivelso, J. (2010). Identificación de la segregación digital territorial en Bogotá, Colombia, a partir de la Encuesta de Calidad de Vida, 2007. *Revista Colombiana de Geografía*, 19, 111-124.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (19 de abril de 2023). *Gobierno nacional anuncia medidas en materia educativa para ofrecer garantías de salud pública a la comunidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-393933.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” (PNLE)*. <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/publicaciones/Documents/Plan%20Nacional%20de%20Lectura%20y%20Escritura,%20PNLE.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares*. Ministerio de Educación Nacional.
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/410>
- Muñoz, J. y Llunch, L. (2020). Educación y Covid-19: colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(3), 2-17.

- Murillo, M. (2022). Pandemia Covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 71-90.
- Otero, A., Gutiérrez, B. y González A. (2020). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 617-626.
- Rincón, C. (2003). *La enseñanza de la Lectura y la Escritura en Colombia 1870 – 1936*. Magisterio.
- Rincón, G., Bustamante, G., Pérez, D. y Castro, M. (1999). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Arango Editores.
- Ruiz, J. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Secretaría de Educación de Soacha (2022). *Oficio DCE 490 – 2022..* Secretaría de Educación de Soacha.
- Serrano, M. y Aragón, E. (2022) Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por Covid-19. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(70), 59-68.
- Soledad, D., Chiluzza, W. y Castillo, D. (2022). Inclusión tecnológica en época de pandemia: una mirada al constructivismo como fundamento teórico. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 16-25.
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. *Anales Documentales*, (5), 345-359.
- Zetino, M. (2021). La enseñanza de la lectoescritura en el Salvador: perspectivas durante la pandemia del Covid-19. *Revista Conocimiento Educativo*, 8(1), 127-146.
- Zuleta, E. (1974). Acerca de la ideología. *En Universidad, Ciencia e Ideología* (pp. 1-16). Universidad del Tolima.

Notas

- 2 Estrategia que se adelantó, principalmente desde la Secretaría de Educación de Bogotá, para garantizar la atención de los estudiantes de los colegios oficiales de la ciudad.