

Juan Cárdenas Tapia • Andrea De-Santis
(Coordinadores)

Comunicar y educar en el mundo digital

Contribución y desafíos de la pedagogía de Don Bosco
y el sistema preventivo en la dimensión virtual



**Mc
Graw
Hill**

Juan Cárdenas Tapia y Andrea De-Santis
(Cds.)

McGraw Hill

Comunicar y educar en el mundo digital

*Contribución y desafíos de la pedagogía
de Don Bosco y el sistema preventivo
en la dimensión virtual*

2022

McGraw Hill



Ciudad de México Bangkok Beijing Bogotá Chicago Columbus Dubai Dubuque
Hong Kong Kuala Lumpur Londres Los Ángeles Madrid Milán Nueva Delhi
Nueva York Seúl Shanghai Sídney Singapur Taipei Toronto

Director general de Latinoamérica: Martín Chueco

Director editorial: Hans Serrano

Desarrollador de contenido Sr.: Yanith Betsabé Torres Ruiz

Gerente de Art & Digital Integration Services: José Palacios Hernández

Supervisora de Art & Digital Integration Services: Ana V. Esparza Pruneda

Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, ni registrada en/o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotocopiado, electrónico, ni magnético, electroóptico o cualquier otro tipo, sin el permiso previo y por escrito de la editorial.



COMUNICAR Y EDUCAR EN EL MUNDO DIGITAL

CONTRIBUCIÓN Y DESAFÍOS DE LA PEDAGOGÍA DE DON BOSCO Y EL SISTEMA PREVENTIVO EN LA DIMENSIÓN VIRTUAL

DERECHOS RESERVADOS © 2022 respecto de la primera edición por
McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V.

Edificio Punta Santa Fe,
Prolongación Paseo de la Reforma 1015, Torre A,
Piso 16, Col. Desarrollo Santa Fe,
Alcaldía Álvaro Obregón, C.P. 01376, Ciudad de México.

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, Reg. Núm. 736

ISBN: 978-607-15-1825-5

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XXX 27 26 25 24 23 22

Impreso en México

Printed in Mexico

Capítulo

1

La expansión de nuevas fronteras: acceso, participación y equidad en el mundo digital

Francisco Sánchez Carrión

Canciller Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

Inspección "Sagrado Corazón de Jesús" (Ecuador)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9408-3852>

Ángel Torres-Toukourmidis

Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7727-3985>

No existe registro de académicos ni futurólogos que hayan sentenciado un contexto prospectivo de —“obligatoriedad digital transitoria”— para hacer frente a una pandemia en 2019, a partir de lo cual surgirían debates y controversias sobre el uso de las nuevas tecnologías dentro del sector educativo, propiciando así una exploración e implementación de alternativas para zanjear esta coyuntura, como sostienen De-Santis *et al.* (2021). De hecho, Pesántez-Avilés, Torres-Toukourmidis y Álvarez-Rodas (2021) expresan la existencia de una dicotomía de alternativas educativas durante la pandemia, la primera referida a un caso excepcional, prescrita por una —“enseñanza remota de emergencia”— (Aragay, 2020), y que respondía a una situación atípica y transitoria, compuesta por una suma de repentizaciones para contrarrestar el efecto de la crisis sanitaria, en palabras más coloquiales, se pensaba en un episodio temporal que priorizaba la acción-solución sobre una planificación-reflexión. En cambio, la otra parte de esta dicotomía estuvo representada por una comprensión de la pandemia como catalizador de la realidad educativa, por ende, las decisiones por las que habría de optarse antepondrían la planificación-reflexión antes que la acción-solución, ya que estas afectarían directamente el devenir del uso de las TIC en la esfera educativa. En otras palabras, durante la pandemia se presentan dos caminos que al fin y al cabo se entrelazan —teniendo cada cual su propio protagonismo—, una respuesta inicial *in promptu* que buscó mitigar la falta de presencialidad en las aulas, seguido de un camino mucho más cauteloso y diligente hacia la adaptación organizada del modo virtual al contexto educativo pospandemia.

Independientemente de la perspectiva abordada desde los entes institucionales, gubernamentales y supranacionales, la COVID-19 ha sido un punto de inflexión en la nueva sociedad de la información, con efecto inmediato en la educación; muestra de ello se puede constatar en los aportes formulados por la comunidad académica:

- Migración masiva a plataformas freeware como Skype, Google Classroom y Facebook (Crawford *et al.*, 2020).
- El aprendizaje móvil —*mobile learning*—, particularmente mediante los teléfonos celulares inteligentes, modificó el acceso a las herramientas de aprendizaje y las formas de interacción educativa (Terenko y Ogienko, 2020).
- El ambiente de aprendizaje en línea ha sido un campo de experimentación y ensayo de criterios de evaluación de competencias para mejorar la medición del desempeño de los estudiantes (Zhang *et al.*, 2020).
- La provisión de formación práctica a docentes sobre avances tecnológicos debe ser constante, con el propósito de generar familiaridad y dinamismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Oyedotun, 2020).
- Según la experiencia de los estudiantes, la influencia positiva del uso de tecnologías en la motivación se concentró en la personalización, pequeños grupos de conversación y actividades de colaboración, todos estos acompañados mediante soporte multimedia, apoyo emocional y flexibilización (Yates *et al.*, 2021).

No obstante, e incluso más allá de los aportes que pudieron servir de experimentación dentro del entorno pedagógico, también ha quedado evidencia de las imperfecciones del sistema educativo (Batubara, 2021), la brecha de desigualdad respecto al acceso por parte de los sectores vulnerables de la sociedad, la carencia de recursos digitales, la falta de preparación de los padres y representantes legales para asumir el reto de la enseñanza en casa, entre otros flagelos, serán motivo de análisis *a posteriori*. Pese a ello, y buscando mantener la objetividad frente a este asunto, la siguiente revisión no pretende mostrar una valoración fatalista ni esperanzadora, sino recurrir a datos y descripciones que aborden tres premisas desde el contexto educativo: acceso, participación y equidad. Estas premisas se organizarán en tres secciones. En la primera sección se busca mostrar la situación presente junto con las principales problematizaciones, en la segunda, llamada soluciones, se exhiben buenas prácticas y posibles disposiciones para alcanzar un desarrollo óptimo, por último, en la sección denominada: “propuesta desde el sistema preventivo”, se recurre a documentos y web oficiales que dan a conocer de forma sucinta —sin recaer en anacronismos hipotéticos— la extrapolación del pensamiento de Don Bosco en la esfera educativa digital.



1.1 Acceso

1.1.1 Escenario actual sobre el acceso

Aunque parezcan similares, accesibilidad digital no es lo mismo que acceso digital. Accesibilidad se refiere a la medida en que un producto, dispositivo, servicio o entorno está disponible y es navegable para personas con discapacidad, o para personas con otras necesidades especiales o limitaciones funcionales (Kulkarni, 2019). En cambio, el acceso corresponde a la capacidad de recurrir a los medios para utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación, reflejando prácticas en el uso de contenidos, servicios

y software relevante para los intereses y necesidades de una persona, demostrando un avance en conocimientos y habilidades técnicas (Palmer, 2005). La accesibilidad está imbuida en el acceso.

Hoy en día, la incertidumbre producida por la pandemia dejó en evidencia la necesidad de prescribir el acceso digital en el espacio educativo. Al menos en Ecuador, menos del 30% de hogares en el sector rural tiene acceso a internet y computadora (Pesántez-Avilés *et al.*, 2021). Esta misma situación se observa en Colombia, particularmente en Cali, donde más del 50% de estudiantes registrados en colegios públicos poseían dificultades de conexión a las clases virtuales (Restrepo-Quiceno, Ríos y Montoya, 2021). En Perú, la brecha digital también es perceptible, repercutiendo principalmente en zonas rurales y de bajos recursos (Tarazona, 2021). Por ende, considerar *a priori* una educación virtual cuando no existe acceso, sería retratar una mera quimera.

Más allá de la conectividad, el problema para acceder a la educación digital se extiende hacia otras aristas, entre ellas destaca la falta de oportunidades de aprendizaje (Azubuike, Adegbeye y Quadri, 2021), la carencia de recursos y equipos pedagógicos (Renfrew *et al.*, 2021), y la especialización de competencias digitales en docentes, representantes y estudiantes (Coleman, 2021). En definitiva, la pandemia ha dejado al descubierto los problemas del acceso desigual, mostrando los límites entre la tecnología y la organización educativa, exhibiendo la fragilidad del avance desmesurado junto con nuevos retos para la digitalización.

1.1.2 Soluciones sobre el acceso

Esta panorámica recién delineada ha contribuido en la disposición de iniciativas tangibles para promover opciones frente a las problemáticas de acceso, no obstante, la mayoría de ellas debe contar con el apoyo axiomático de políticas públicas a nivel local, regional y estatal. Lugo *et al.* (2020) expresan que junto a la alfabetización total se debe impulsar la conexión universal a través de puntos de conectividad, para lo cual es necesario contar con infraestructura tecnológica actualizada, con buen funcionamiento y en mantenimiento constante. Los mismos autores añaden tres cuestiones más: 1) garantizar el acceso a dispositivos, esto significa descuentos, subvenciones y entrega de dispositivos digitales con fines educativos; 2) potenciar la adquisición de competencias digitales por medio de talleres, cursos y seminarios que motiven la formación de habilidades críticas y cognitivas; 3) diseñar evaluaciones de políticas digitales educativas previas, aplicando un seguimiento sistematizado de datos sobre el impacto a corto, mediano y largo plazo de las propuestas.

Complementando estas ideas, según Torres-Toukoumidis *et al.* (2021), las políticas públicas emitidas por entidades gubernamentales para el acceso a la tecnología digital pueden optar por dos caminos, los cuales dependerán de cada contexto, centralización o delegación. La primera opción implica menor cantidad de normativas y más generalidad, mientras que la delegación contempla un aumento en la cantidad de normativas, pero mayor detalle en su *modus operandi*. Además de las políticas públicas, que al fin y al cabo están presentes en todas las dimensiones sociales, la ubicuidad también juega un rol importante en el aprendizaje para las próximas generaciones. No se trata únicamente de la transición a la virtualidad del contenido, sino hacer que el contenido sea compatible y accesible desde cualquier dispositivo móvil y en cualquier momento. Por esta razón, la creación de aplicaciones móviles y el fomento de material adaptado a su visualización hipermedia, así como la conexión obligatoria a internet deben ser premisas con especial atención para soluciones que impulsen el acceso educativo.

1.1.3 Propuesta desde el sistema preventivo sobre el acceso

En cuanto al acceso, Yedra (2015) en *Educación y sistema preventivo* comenta que el nuevo entorno pedagógico configurado por la influencia intercultural conlleva una modificación en las formas de entretenimiento de los jóvenes, de allí que ese acceso tecnológico en la educación debe aplicarse, demostrarse, representarse e impartirse con bondad y cordialidad.



1.2 Participación

1.2.1 Escenario actual sobre la participación

El confinamiento mostró la importancia de medios alternativos para la participación educativa, entre ellos, intervenciones en redes sociales, aulas virtuales y servicios de videoconferencia. Esto ayuda a comprender que la participación ya no se define únicamente a partir de la presencialidad, de hecho, la digitalización ya es una manera formal de participación (Kardelis, Gómez y Ortí, 2021). La eficiencia de las redes sociales y aulas virtuales en la participación no se discute, ni tampoco aquella mostrada por la presencialidad durante años de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, Kara Çubukçuoğlu y Elçi (2020) mencionan que las redes sociales funcionan como canal informal de apoyo, ofreciendo nuevos espacios de discusión y debate entre los estudiantes, a su vez, fomentan activamente la creación de relaciones vinculadas al curso y a la institución, impulsa la creación de contenidos entre pares y contribuye en planificar colaboraciones interactivas en actividades grupales.

Respecto a las aulas virtuales, Andrew, Wallace y Sambell (2021) expresan que estos recintos educativos virtuales dan prioridad al aprendizaje sincrónico sobre el asincrónico, facilitando la comprensión del grado de participación de un estudiante en clase, lo que ofrece al instructor la oportunidad de centrarse en las formas de dirigirse a aquellos que están mínimamente comprometidos. Según Ruthotto *et al.* (2020), en el diseño de los sílabos debe hacerse manifiesto que la participación sea un eje central del aula virtual, motivando la revisión y el planteamiento de preguntas con regularidad. En el marco de esta situación, Mejía *et al.* (2021) han presupuesto un empoderamiento de padres y representantes en la participación educativa. Esto implica que los jóvenes, al estar en casa, se hallan en una circunstancia propicia para su intervención activa, beneficiando el compromiso estudiantil, impulsando las labores académicas y motivando la socialización (Kinnula e Ilavari, 2021).

1.2.2 Soluciones sobre la participación

La participación de los estudiantes en la virtualidad puede dinamizarse con estrategias probadas, tanto en el formato presencial como en línea, las cuales han demostrado su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esas estrategias que garantizan la participación son el aprendizaje basado en proyecto (Llorens-Largo *et al.*, 2021), aula invertida (Ribeirinha y Silva, 2020) y gamificación (Torres-Toukourmidis y Mäeots, 2019). En pocas palabras, el aprendizaje basado en proyectos dentro del entorno digital se orienta a proyectar una planificación grupal basada en la acción y en la experiencia con resultados reales. El hecho de involucrar a los estudiantes en la creación de un nuevo producto o servicio estimula enormemente

un sentido de compromiso, promueve y facilita las capacidades hacia tareas colaborativas, asegurando clases activas, articuladas en la participación voluntaria (Ngereja, Hussein y Andersen, 2020).

El aula invertida modifica el rol y funciones de los docentes y estudiantes durante el proceso educativo, organizando actividades de forma creativa y dinámica. Desde la perspectiva digital, el uso de recursos y productos multimedia y audiovisuales ha sido recurrente, sin embargo, se ha destacado su implementación en ciencias exactas (Salas-Rueda, 2020). Por su parte, el origen de la gamificación deviene de la informática, por ende, su digitalización está internalizada, encaminándose al uso de elementos de juego en contextos no lúdicos (García-Ruiz *et al.*, 2018), aumentando la motivación y mejorando la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

1.2.3 Propuesta desde el sistema preventivo sobre la participación

Para Farfán Pacheco (2020) la comunidad educativa es inherente al ejercicio de la participación, por consiguiente, se relata que la participación en clase constituye una pieza básica para los procesos de pensamiento, mejorando el rendimiento, integrando contenidos y desarrollando una actitud positiva (Fernández Barba, 2014). En *Desafíos de la Educación Salesiana: Experiencias y Reflexiones desde las IUS*, coordinada por Villagómez, Soffner, Rocchi y Marques (2020), se demuestra que el estudiante es un participante activo en la transformación de la sociedad, interviniendo y haciendo eco de buenas prácticas en espacios culturales y políticos, construyendo así un conocimiento emancipatorio, incluyente y democrático a través de las realidades vividas.

En la globalización digital no bastaría únicamente que los jóvenes tengan conocimiento, manejo y control de competencias relacionadas, sino que, al comprender la lógica mediática, sean ellos los productores de contenidos en espacios virtuales, resquebrajando así las barreras de la marginalidad y la exclusión social.



1.3 Equidad

1.3.1 Escenario actual sobre la equidad

La equidad y la inclusión son términos que tienden a confundirse. No obstante, la UNESCO (2017) establece la siguiente diferenciación: “la inclusión es un proceso que ayuda a superar obstáculos sobre la presencia, participación y logros de los y las estudiantes [...] la equidad asegura una preocupación sobre la justicia, en el que todos los y las estudiantes se consideran de igual importancia” (p. 13). Esta confusión compartida desde la academia ha sido frecuente, en buena medida a causa de las políticas públicas implicadas, prácticas, estructuras y sistemas que fomentan la confusión entre equidad e inclusión, dado que son comprendidas como la misma cosa, o bien, inexorablemente vinculadas. Existen muchas fuentes de desigualdad en la educación relacionadas con factores demográficos, históricos, políticos, económicos, sociales y culturales que variarán según los países. Según Ainscow (2020) la inequidad se produce dentro de tres dimensiones que pudieran ser mitigadas por la digitalización:

- Dentro de las escuelas: se originan en procesos interactivos internos del docente y de la misma institución. Se refieren a las acciones para facilitar la diversidad, cercanía con las familias y comunidades locales, los tipos de apoyo personal y las oportunidades producidas desde la organización.
- Entre las escuelas: a partir del rol que funge el estatus dentro de un horizonte competitivo por una cuota de mercado, generando jerarquías según rendimientos y preferencias. Se refiere a las formas en que las escuelas compiten entre sí, segregando estudiantes y concentrando algunos de origen similar.
- Más allá de las escuelas: el contexto político y cultural en el que se desempeñan las escuelas, a lo que se suma la contratación de profesionales de la educación, la zona en la que se ubica la institución y los recursos familiares.

1.3.2 Soluciones sobre la equidad

La digitalización es el medio y no el fin para alcanzar la máxima equidad educativa. Las potenciales soluciones sobre equidad educativa digital pueden vislumbrarse desde casos aplicados en México (Oliva, 2020) y Argentina (Formichella y Krüger, 2020), surgidos en la pandemia, facilitando posibles extrapolaciones geográficas que abarcan las tres dimensiones mencionadas *ut supra*:

- Corresponsabilidad docente dedicada al monitoreo y apoyo en línea y presencialmente, de cara al ausentismo y deserción en la nueva normalidad.
- Plataforma gubernamental que ofrezca material educativo gratuito, guías docentes, tutoriales y buenas prácticas.
- Campañas de difusión digital sobre el uso de material educativo en zonas de alta vulnerabilidad.
- Servicio de internet gratuito.
- Establecimiento de becas diferenciadas que privilegien la innovación y la asistencia.
- Alianzas público-privadas para la entrega de equipos en poblaciones con necesidades.
- Alianzas con plataformas como Google for Education y Facebook for Education que brinden calidad en servicios a distancia.
- Convenios entre instituciones de educación superior y escuelas del sector, con el propósito de garantizar la sostenibilidad de la infraestructura tecnológica.
- Webinar masivos y gratuitos que presenten información de calidad sobre el *modus operandi* con los jóvenes en el proceso de transición de educación híbrida.

1.3.3 Propuesta desde el sistema preventivo sobre la equidad

Donoso (2014) en su texto *Diversidad y equidad en la Pedagogía Salesiana* comenta que son los propios ciudadanos los que tienen la potestad de organizarse y solicitar la equidad del servicio público, para ello, primero deben educarse en equidad. Cumplir esta premisa es un reto, ya que se deben construir condiciones dentro de un marco legal que formalice la necesidad de presentar oportunidades para todos los jóvenes. Carazzone (2013) comenta que la proyección social del Sistema Preventivo de Don Bosco hacia la equidad educativa actual se puede sembrar mediante el voluntariado internacional, permitiendo extender la comprensión, tolerancia y respeto hacia pueblos y culturas distintas. De forma singular, Loyola *et al.* (2015) mencionan que la inequidad educativa se exhibe con claridad en estudios superiores para grupos vulnerables, trátase de pobres, indígenas o afrodescendientes. Respecto a los principios del Sistema Preventivo,

el cual fue suscrito por Don Bosco para las personas en situación de necesidad y minorías, las políticas públicas deben ser formuladas y diseñadas con base en dichos preceptos, logrando así un proceso de inclusión de colectivos dentro de espacios físicos y virtuales para la diversidad.



1.4 Conclusiones

A partir de las problemáticas surgidas durante la pandemia en el ámbito educativo, aunado a una digitalización apresurada, se ha generado un escenario propicio para el ensayo, la prueba y la experimentación, ocasionando errores y aciertos con saldo positivo.

No existe receta perfecta ni estrategia infalible para acortar la brecha digital ni las barreras centro-periferia/urbano-rural. Cada país, cada región y cada localidad es distinta, tiene su propia cultura, idiosincrasia, *modus vivendi* y costumbres, de allí que algunas prácticas exitosas replicadas en contextos no tengan el alcance esperado. Es decir, los planes aplicados en España para solventar las problemáticas digitales posiblemente no generarán los mismos resultados que en Perú; los planes promovidos en Colombia pueden carecer de efectividad en Chile; tampoco está garantizado que los planes de Quito puedan producir el mismo efecto que en Guayaquil.

Pese a este condicionamiento sociodemográfico, existen patrones que preparan el terreno para posicionar nuevas maniobras de inclusión digital, destacando entre ellas:

1. Políticas públicas: las entidades gubernamentales deben promover iniciativas de justicia social, desde preceptos de transparencia, mediante la aprobación de estatutos, reglamentos, normas e infraestructura.
2. Alfabetización digital: todo currículo educativo, iniciando desde la etapa infantil hasta la educación superior, debe contener asignaturas dedicadas a la alfabetización digital. Hoy en día, al igual que las matemáticas y el lenguaje, la adquisición de habilidades que fomenten una visión técnica y crítica hacia los entornos virtuales.
3. Aprendizaje a distancia: no es casualidad que durante la pandemia haya estallado su ocupación masiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de allí, la educación contiene un nuevo reto desde la perspectiva de la eficiencia. El mejor contenido no es el que utiliza más herramientas audiovisuales, ni tampoco es aquel que aplica los instrumentos más vanguardistas, sino aquel que rompe las fronteras de acceso, por ende, el *mobile learning*, aprendizaje desde el celular, y el *social media based learning*, aprendizaje basado en redes sociales, se presentan como alternativas factibles.
4. Investigación-acción participativa: los planes de acción deben conocer con precisión las necesidades de cada localidad. Las comunidades exigen, los expertos planifican. En otras palabras, cuando existe consenso desde la comunidad sobre las acciones de inclusión, entonces estas son internalizadas y se prolongan en el tiempo.

Por último, el Sistema Preventivo de Don Bosco puede tener un rol de “Carta Magna” hacia la educación inclusiva. Acompañada por las experiencias contemporáneas permitirá su extrapolación a las disyuntivas e incertidumbres evidenciadas por la digitalización.



Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Aragay, X. (2020). Avanzar en la transformación educativa tras la pandemia del coronavirus. *Revista Saber y Justicia*, 1(17).
- Andrew, L., Wallace, R., & Sambell, R. (2021). A peer-observation initiative to enhance student engagement in the synchronous virtual classroom: A case study of a COVID-19 mandated move to online learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4), 14-39. <https://doi.org/10.14453/jutlp.v18i4.14>
- Azubuike, O. B., Adegboye, O., & Quadri, H. (2021). Who gets to learn in a pandemic? Exploring the digital divide in remote learning during the COVID-19 pandemic in Nigeria. *International Journal of Educational Research Open*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100022>
- Batubara, B. M. (2021). The Problems of the World of Education in the Middle of the Covid-19 Pandemic. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*, 4(1), 450-457.
- Carazzone, C. (2013). Don Bosco, el voluntariado internacional y la educación para el desarrollo. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (28), 183-200.
- Coleman, V. (2021). *Digital divide in UK education during COVID-19 pandemic: Literature review*. Cambridge, UK: Cambridge Assessment.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., ... & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20.
- De Santis, A., Álvarez-Rodas, L., Jara-Cobos, V., & Verdugo-Sánchez, A. (2021). *Pandemia desde la Academia. Experiencias transdisciplinarias de la universidad cuencana en tiempos de COVID-19*. Editorial Abya-Yala
- Donoso, R. (2014). *Diversidad y equidad en la Pedagogía Salesiana*. Editorial Abya-Yala
- Farfán Pacheco, M. (2020). Pandemia ayer y hoy: una lectura pedagógica salesiana. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 239-249.
- Fernández Barba, F. D. J. (2014). *El sistema preventivo, una opción pedagógica Salesiana para la educación*. Tecnológico de Monterrey.
- Formichella, M., & Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. CONICET Digital, 1-19.
- García-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, A., & Torres, Á. (2018). *Educación para los nuevos Medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Abya-Yala
- Kara, N., Çubukçuoğlu, B., & Elçi, A. (2020). Using social media to support teaching and learning in higher education: an analysis of personal narratives. *Research in Learning Technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2410>
- Kardelis, S. K., Gómez, D. C., & Ortí, A. S. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para continuar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 63-84.
- Kinnula, M., & Iivari, N. (2021). Manifesto for children's genuine participation in digital technology design and making. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100244>
- Kulkarni, M. (2019). Digital accessibility: Challenges and opportunities. *IIMB Management Review*, 31(1), 91-98.
- Loyola, E., Farfán, P., Sáenz, F., Jara, V., Romero, A., Merchán, X., & Álvarez, L. (2015). *Don Bosco y los desafíos de la educación superior: Enfoques contemporáneos*. Abya-Yala.
- Llorens-Largo, F., Villagrà-Arnedo, C., Gallego-Durán, F., & Molina-Carmona, R. (2021). COVID-proof: cómo el aprendizaje basado en proyectos ha soportado el confinamiento. *Campus Virtuales*, 10(1), 73-88.
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., & Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 23-36.

- Mejía, R. O. G., Mendoza, M. F. A., Zambrano, Y. A. Z., Vergara, M. I. S., & Campuzano, M. F. P. Integration and Participation of Parents in Educational System. *International Journal of Engineering and Computer Science*, 3(1), 17-23.
- Ngereja, B., Hussein, B., & Andersen, B. (2020). Does Project-Based Learning (PBL) Promote Student Learning? A Performance Evaluation. *Education Sciences*, 10(11), 330-341.
- Oliva, A. R. B. (2020). Reflexión Respecto a la Equidad Educativa en México, Durante el Periodo COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Oyedotun, T. D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2, 100029.
- Palmer, C. L. (2005). Scholarly work and the shaping of digital access. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 56(11), 1140-1153.
- Pesántez-Avilés, F., Bernal Bravo, C., Andrés-Romero, M., Robles-Bykbaev, V., Merchán-García, D., & Cordero Jara, P. (2021). La Educación en la Era de la desinformación a partir de la COVID-19.
- Pesántez-Avilés, F., L. Álvarez-Rodas & A. Torres-Toukoudidis (Eds). *COVIDA-20 Una coalición educativa para enfrentar la pandemia* (pp. 95-105). México: Pearson.
- Pesántez-Avilés, F., Álvarez-Rodas, L., & Torres-Toukoudidis, A. *Una coalición educativa para enfrentar la pandemia*. McGraw-Hill.
- Renfrew, M. J., Bradshaw, G., Burnett, A., Byrom, A., Entwistle, F., King, K., ... & Thomas, G. (2021). Sustaining quality education and practice learning in a pandemic and beyond: 'I have never learnt as much in my life, as quickly, ever'. *Midwifery*, 94, 102915.
- Restrepo-Quiceno, S., Ríos, A. M. L., & Montoya, D. S. (2021). Brecha digital y educación virtual: entendiendo la exclusión social desde el caso de los colegios públicos de Cali. *Trans-pasando Fronteras*, (17). <https://doi.org/10.18046/retf.i17.4620>
- Ribeirinha, T., & Silva, B. D. (2020). Avaliando a eficácia da componente online da "sala de aula invertida": Um estudo de investigação-ação. *Revista e-Curriculum*, 18(2), 568-589.
- Ruthotto, I., Kreth, Q., Stevens, J., Trively, C., & Melkers, J. (2020). Lurking and participation in the virtual classroom: The effects of gender, race, and age among graduate students in computer science. *Computers & Education*, 151, 103854
- Salas-Rueda, R. A. (2020). Flipped classroom: Pedagogical model necessary to improve the participation of the students during the learning process. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 8(1), 271-296.
- Tarazona, C. N. (2021). Tensiones Respecto a la Brecha Digital en la Educación Peruana. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 1(2), e21039-e21039.
- Terenko, O., & Ogienko, O. (2020). How to Teach Pedagogy Courses Online at University in COVID-19 Pandemic: Search for Answers. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 173-179.
- Torres-Toukoudidis, A., & Mäeots, M. (2019). Implementation of Gamification Strategies for the Enhancement of Digital Competences. En 13th International Technology, Education and Development Conference (9510-9518). Valencia, España. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.2356>.
- Torres-Toukoudidis, A., González-Moreno, S. E., Pesántez-Avilés, F., Cárdenas-Tapia, J., & Valles-Baca, H. G. (2021). Educational public policy during the pandemic: Comparative study of Mexico and Ecuador. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 88. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6362>.
- Yates, A., Starkey, L., Egerton, B., & Flueggen, F. (2021). High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 59-73.
- Yedra, P. (25 de enero de 2015). Educación y sistema preventivo. *Don Bosco Educa*. <https://donboscoeduca.com/2015/01/25/educacion-y-sistema-preventivo/>
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 1-6.
- UNESCO, A. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.