

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Interacciones y aprendizaje durante la crisis sanitaria en una escuela de
secundaria rural

Tesis para optar el grado académico de Doctora en Ciencias de la Educación
que presenta:

Angela Maria Figueroa Iberico

Asesora:

Dra. Luzmila Gloria Mendivil Trelles De Peña

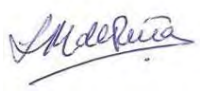
Lima, 2022

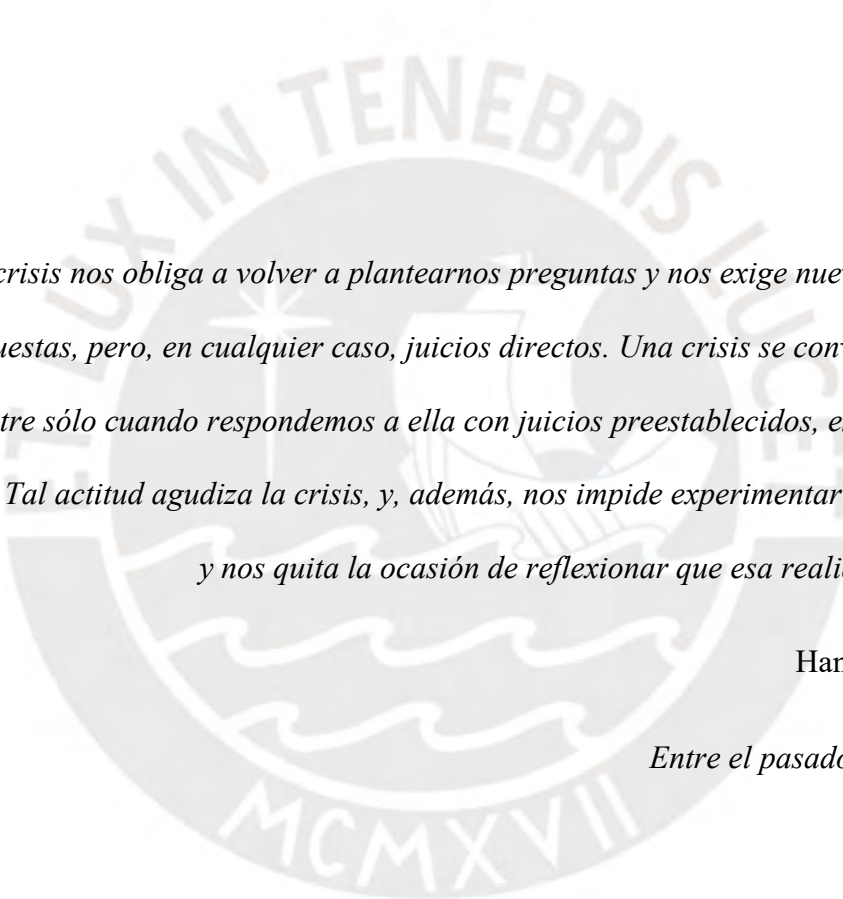
Declaración jurada de autenticidad

Yo, Luzmila Gloria Mendivil Trelles de Peña, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Interacciones y aprendizaje durante la crisis sanitaria: estudio de caso en una escuela secundaria rural, de la autora Angela Maria Figueroa Iberico dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 22%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 18/11/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 25 de noviembre del 2022

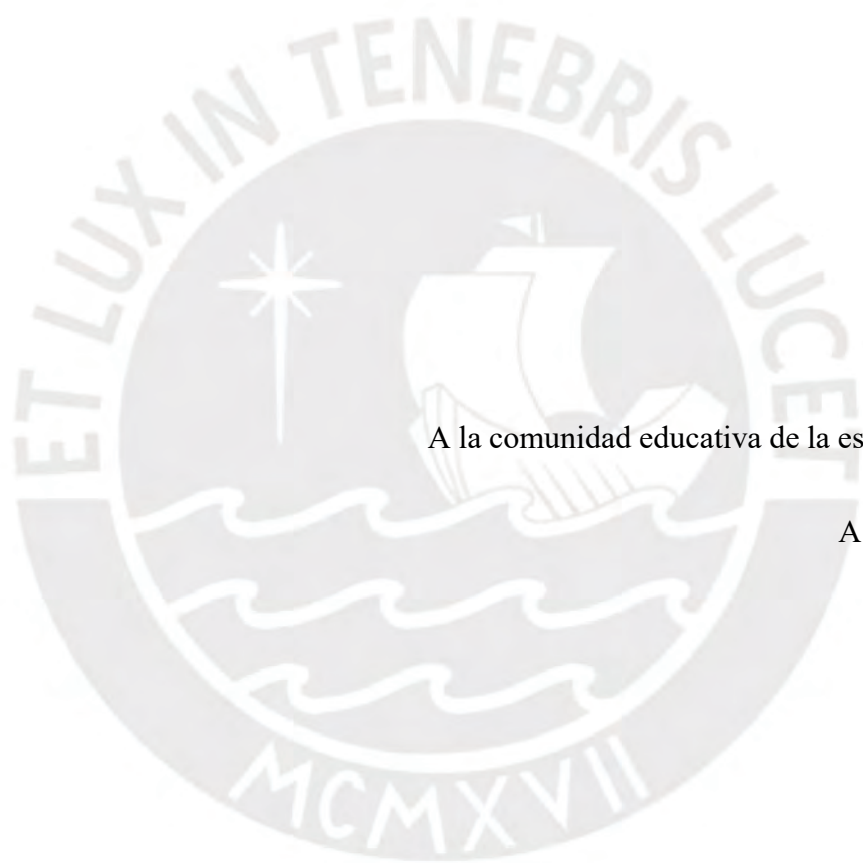
Mendivil Trelles de Peña, Luzmila Gloria	
DNI: 07832279	Firma
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8921-2004	



Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis, y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda.

Hannah Arendt

Entre el pasado y el futuro



A la comunidad educativa de la escuela rural

A mi familia

UN GESTO DE GRATITUD Y DE RECONOCIMIENTO

Elaborar un trabajo académico no es una tarea individual, sino que es fruto de una acción colectiva y compartida. La concretización de esta tesis fue posible por la interacción y la participación de muchas personas, en diferentes espacios y momentos.

Mi agradecimiento:

A la doctora Luzmila Mendivil Trelles de Peña, mi asesora, por la competencia académica, el compromiso profesional y el respeto a mi proceso de construcción de esta tesis. Gracias por la palabra cálida, la conversación amena, el acompañamiento constante y el mensaje de aliento que me facilitaron el camino.

A la Pontificia Universidad Católica del Perú y a la Escuela de Posgrado, por la calidad en la enseñanza de las asignaturas, por la exigencia en la investigación de mi trabajo y por las oportunidades de desarrollo como investigadora. Gracias por el apoyo económico brindado para realizar la estancia de investigación en la Universidad de Barcelona en el 2019 y por haberme otorgado el Fondo Extraordinario de Apoyo a la Investigación para Estudiantes en el 2020 con el cual pude financiar mi tesis.

A los docentes del Doctorado en Ciencias de la Educación, la doctora Augusta Valle, el doctor Luis Sime, la doctora Carmen Díaz y el doctor Robin Cavagnoud, por el soporte académico, las orientaciones oportunas y los cuestionamientos retadores brindados en el proceso de elaboración de mi tesis.

A los miembros del jurado de mi tesis, el doctor Robin Cavagnoud, la doctora Luzmila Mendivil, el doctor Santiago Cueto, la doctora Patricia Ames y la doctora Anna Engel por las observaciones y las críticas constructivas a mi trabajo, las cuales me orientaron a realizar importantes ajustes de rigor científico en la investigación.

A la comunidad educativa de la escuela rural, en la región de Ica, representada por el director, los docentes y los estudiantes del nivel de secundaria; por la acogida y la disposición amable a participar en la investigación, pese a los momentos inciertos de la crisis sanitaria.

Al doctor Cesar Coll y a su Grupo de Investigación sobre Interacción e Influencia Educativa en Contextos Educativos (GRINTIE) de la Universidad de Barcelona, en España, por la oportunidad de participar en una estancia de investigación, la cual me permitió reforzar el marco teórico de mi trabajo y, en paralelo, intercambiar experiencias en los proyectos de investigación en curso.

A mis compañeros de estudios del doctorado, Olinda Vílchez y Javier Pazos, por el apoyo brindado y la amistad construida en cada experiencia compartida.

A Martin, mi compañero y mejor amigo, por la orientación, la paciencia, el cariño incondicional y el incentivo constante. Gracias por todo.

A mis padres, Carlos y Angela, a mi hermano Carlos y a mi ahijada Maria Alejandra, por la fuerza moral en diversos momentos y formas, y, sobre todo, por creer en mí y acompañarme siempre.

Índice

Resumen	14
Abstract	15
Introducción	16
Capítulo 1	20
Descripción de la investigación	20
1.1 Problema de investigación	20
1.2 Justificación	23
1.3 Contexto educativo de la investigación	28
1.3.1 El concepto de ruralidad	28
1.3.2 La educación secundaria rural	31
1.3.3 El contexto de la secundaria rural durante la crisis sanitaria	35
1.4 Objetivos de la investigación	39
1.5 Limitaciones del estudio	40
Capítulo 2	42
Las prácticas pedagógicas desde la perspectiva sociocultural y contextual	42
2.1 La educación según la teoría sociocultural de Vigotsky	43
2.2 La caracterización sociocultural de las prácticas pedagógicas	51
2.3 La mediación de los recursos tecnológicos en la educación a distancia	60
Capítulo 3	66
Los aspectos cognitivo y emocional en las prácticas pedagógicas y en las interacciones didácticas	66
3.1 Las interacciones didácticas desde la perspectiva sociocultural	67
3.2 Las interacciones didácticas vinculadas al desarrollo cognitivo	73

3.3 Las interacciones didácticas vinculadas al desarrollo emocional	81
3.4 La interrelación cognitiva y emocional en las interacciones didácticas	85
Capítulo 4	87
Marco metodológico	87
4.1 Tipo de estudio	88
4.2 La institución educativa y los participantes	90
4.2.1 Selección de la institución educativa	90
4.2.2 Caracterización de la institución educativa	91
4.2.3 Selección de los participantes	94
4.3 Recolección de datos	98
4.3.1 Técnicas y procedimientos de la recolección de información	98
4.3.1.1 La entrevista	98
4.3.1.2 El grupo focal	100
4.3.2 Diseño de los instrumentos	101
4.3.3 Proceso de validación y pruebas piloto	102
4.3.4 Aplicación de los instrumentos	104
4.4 Sistematización y análisis de la información	107
4.4.1 Método de análisis	107
4.4.2 Fases	108
4.4.3 Proceso de análisis con ATLAS.ti	110
4.4.4 Categorías y subcategorías de análisis	111
4.5 Criterios de calidad	115
4.6 Criterios éticos	117
	119

Capítulo 5	
Análisis de resultados: El contexto social, cultural y educativo de la secundaria rural en una coyuntura de crisis sanitaria	119
5.1 El teléfono celular como recurso indispensable de comunicación y de interacción	119
5.1.1 La función educativa y mediadora del teléfono celular	120
5.1.2 La carencia del teléfono celular y el acceso a internet dificultaron las interacciones	123
5.1.3 La carencia del teléfono celular propició el trabajo de los adolescentes	127
5.2 Las estrategias aplicadas por docentes y estudiantes para interactuar	129
5.2.1 Las interacciones en diversos momentos y la formación de grupos variados	130
5.2.2 Las normas para regular la participación	132
5.2.3 La transmisión de los mensajes de aliento	134
5.3 Los tipos de soporte que fortalecieron la participación estudiantil	137
5.3.1 La triada de apoyo entre la escuela, el estudiante y la familia	137
5.3.2 El apoyo institucional a los docentes	139
Capítulo 6	142
Análisis de resultados: Las percepciones de los docentes y estudiantes cuando interactúan en una coyuntura de crisis sanitaria	142
6.1 Las percepciones de los docentes cuando interactuaron con los estudiantes	142
6.1.1 Tensión, preocupación y agotamiento en situaciones complicadas	143
6.1.2 Satisfacción en situaciones de logro y superación	145
6.2 Las percepciones de los estudiantes cuando interactuaron con sus docentes y compañeros	147
6.2.1 Desánimo y frustración en situaciones complicadas	148

6.2.2 Nostalgia por las experiencias anteriores	151
6.2.3 Satisfacción en situaciones de logro y superación	153
Capítulo 7	155
Análisis de resultados: Las interacciones didácticas y las prácticas pedagógicas orientadas a crear zonas de desarrollo próximo	155
7.1 Las adaptaciones brindadas por los docentes	155
7.1.1 Las adaptaciones de acceso	155
7.1.2 Las adaptaciones pedagógicas	158
7.1.3 Las adaptaciones curriculares	161
7.2 Las interacciones entre el nivel real y el nivel potencial del aprendizaje	164
7.2.1 Las interacciones en el nivel real del aprendizaje	164
7.2.2 Las interacciones en el nivel potencial del aprendizaje	169
7.3 Las interacciones didácticas y la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP)	173
7.3.1 Las interacciones de exigencia cognitiva baja	174
7.3.2 Las interacciones de exigencia cognitiva alta	178
Capítulo 8	184
Discusión	184
8.1 Los recursos digitales como instrumentos mediadores indispensables en las interacciones entre docentes y estudiantes	184
8.2 Los tipos de apoyo y las decisiones de la escuela frente a las carencias y urgencias del contexto socio educativo rural	189
8.3 Las percepciones de docentes y estudiantes ante las situaciones de crisis y las experiencias resilientes para afrontarlas	193
8.4 Las interacciones didácticas en las prácticas pedagógicas que lograron, o no,	199

ser compatibles con la creación de ZDP

9. Conclusiones y propuestas de investigación	204
Conclusiones	204
Propuestas de investigación	205
Referencias	209
Anexos	231
Anexo 1: Diseño de las guías de entrevista al director de la institución educativa	231
Anexo 2: Guía de entrevista al director de la institución educativa	235
Anexo 3: Diseño de la guía de entrevista al docente de la institución educativa	239
Anexo 4: Guía de entrevista a los docentes de la institución educativa	243
Anexo 5: Diseño de la guía de grupo focal con los estudiantes de la institución educativa	247
Anexo 6: Guía de grupo focal con los estudiantes de la institución educativa	250
Anexo 7: Protocolo de consentimiento informado para el director y los docentes de la institución educativa	253
Anexo 8: Protocolo de consentimiento informado para el padre, madre o apoderado (a) del o la estudiante del nivel de secundaria de la institución educativa	255
Figuras	
Figura 1: Elementos mediadores en la interrelación del desarrollo humano y el aprendizaje	45
Figura 2: Niveles de aprendizaje en la zona de desarrollo próximo	47
Figura 3: La operativización de la zona de desarrollo próximo	48
Figura 4: Diseño del estudio de caso de la presente investigación	90
Figura 5: Fases del proceso de análisis de la información	108

Figura 6: Procedimientos de análisis con el Atlas ti	111
Tablas	
Tabla 1: Criterios universales de la teoría sobre la experiencia de aprendizaje mediado	75
Tabla 2: Intervenciones del docente vinculadas al proceso cognitivo y la construcción del conocimiento escolar	78
Tabla 3: Intervenciones del estudiante vinculadas al proceso cognitivo y construcción del conocimiento escolar	80
Tabla 4: Datos informativos de la institución educativa, 2020-2021	92
Tabla 5: Datos informativos de los docentes participantes	96
Tabla 6: Técnicas, instrumentos y recursos aplicados en la recolección de la información	101
Tabla 7: Cronograma de las entrevistas	104
Tabla 8: Cronograma de los grupos focales	106
Tabla 9: Matriz de categorías y hallazgos para el análisis de las interacciones didácticas	112
Tabla 10: Las interacciones a través de los mensajes por WhatsApp	121
Tabla 11: Las interacciones a través de las sesiones de clase por Zoom	122
Tabla 12: Las interacciones a través de las llamadas por celular	123
Tabla 13: Los equipos celulares de uso familiar	125
Tabla 14: Las condiciones limitantes en el acceso a la señal de internet	126
Tabla 15: La carencia del teléfono celular en los estudiantes propició el trabajo de los adolescentes	128
Tabla 16: Los docentes y estudiantes interactúan en diversos momentos y forman	131

grupos variados

Tabla 17: Los docentes y estudiantes establecen normas para regular la participación en sus interacciones	131
Tabla 18: La formación de una triada de apoyo entre la escuela, el estudiante y la familia	138
Tabla 19: El apoyo institucional a los docentes	140
Tabla 20: Los docentes manifiestan tensión, preocupación y agotamiento	142
Tabla 21: Los docentes expresan satisfacción en situaciones de logro y superación	146
Tabla 22: Los estudiantes expresan desánimo, frustración y cansancio	149
Tabla 23: Los estudiantes expresan nostalgia por sus docentes y compañeros	152
Tabla 24: Los estudiantes expresaron satisfacción	154
Tabla 25: Las adaptaciones de acceso	156
Tabla 26: Las adaptaciones pedagógicas	159
Tabla 27: Las adaptaciones curriculares	162
Tabla 28: Las intervenciones en el nivel real del aprendizaje	166
Tabla 29: Las intervenciones en el nivel potencial del aprendizaje	170
Tabla 30: Actividades de exigencia cognitiva baja	175
Tabla 31: Actividades de exigencia cognitiva alta	180

RESUMEN

Parto de la teoría sociocultural que conceptualiza el aprendizaje como una práctica social para presentar el objetivo de mi tesis: analizar las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes en la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP), desde las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la secundaria rural en una coyuntura de crisis sanitaria. La investigación es cualitativa, basada en el estudio de caso de una escuela de secundaria rural, en la región de Ica. La muestra estuvo conformada por el director y seis docentes, quienes participaron en entrevistas en profundidad, y un grupo de estudiantes de 2.º y 4.º año, quienes participaron en grupos focales. En la discusión de los resultados destaco el rol de los recursos digitales como instrumentos mediadores indispensables en las interacciones; caracterizo los tipos de apoyo y las decisiones de la escuela frente a las carencias del contexto; enfatizo en las percepciones de docentes y estudiantes ante las situaciones de crisis y las experiencias resilientes para afrontarlas, y resalto las interacciones didácticas que lograron, o no, ser compatibles con la creación de ZDP. En un contexto educativo rural en la modalidad a distancia, esta investigación advierte de prácticas pedagógicas tradicionales que no evidencian claros procesos de andamiaje y que limitan las oportunidades para potenciar nuevos niveles en el desarrollo del aprendizaje. Sin embargo, destaca los procesos mediadores que empoderaron a los adolescentes a tener más autonomía y a generar actividades para tomar decisiones, asumir responsabilidades y continuar estudiando en una coyuntura inédita de crisis sanitaria.

Palabras claves: interacciones, secundaria rural, zonas de desarrollo próximo, crisis sanitaria

ABSTRACT

I start from the sociocultural theory that conceptualizes learning as a social practice, to present the objective of this thesis, which refers to analyzing the didactic interactions between teachers and students in the creation of zones of proximal development (ZPD), from the experiences of teaching and learning in rural secondary schools, in a situation of sanitary crisis. This research is qualitative based on the case study of a rural secondary school in the Ica region. The sample includes the director and six teachers, who participated in in-depth interviews; and a group of 2nd and 4th year high school students who participated in focus groups. In the discussion of the results, I highlight the role of digital resources as indispensable mediating instruments in interactions; I characterize the types of support and the decisions of the school in the face of the emergencies of the rural context; I emphasize the perceptions of teachers and students in crisis situations and resilient experiences to face them, and I highlight the didactic interactions in the pedagogical practices that were or were not compatible with the creation of ZPD. In a rural educational context, this research warns of traditional pedagogical practices that do not show clear scaffolding processes and that limit opportunities to promote new levels in the development of cognitive functions. However, it highlights the mediating processes that empowered adolescents to have a greater margin of autonomy and to generate joint activities to make decisions, assume responsibilities and continue studying in a difficult situation during an unprecedented sanitary crisis.

Key words: Interactions, rural secondary school, zones of proximal development, sanitary crisis

Introducción

En el ámbito escolar, es fundamental reconocer la interacción entre estudiantes y docentes cuando uno de los propósitos trascendentales, es lograr el desarrollo integral de las personas en una estrecha vinculación con el contexto en el que se desenvuelven. Partiendo de esa premisa, se resaltan las experiencias de enseñanza y aprendizaje en las prácticas pedagógicas, para analizar cómo se desarrollan las interacciones, vinculando los aprendizajes de los estudiantes con las formas de enseñanza de los docentes.

En la presente tesis se asume el carácter relacional y la naturaleza contextualizada de las prácticas pedagógicas; y se reconoce a las interacciones didácticas entre el docente y los estudiantes como aspectos centrales y decisivos en el proceso y los logros del aprendizaje. En esas interacciones se visibilizan las acciones mediadas que diseñan y proponen los docentes a través de la creación de las zonas de desarrollo próximo (ZDP), concepto de la teoría sociocultural del psicólogo Vigotsky, el cual explica los niveles de aprendizaje que el estudiante desarrolla por sí mismo, bajo la orientación de un adulto (docente) o en colaboración con sus pares más competentes (compañeros de clase).

Desde el carácter relacional se subraya el valor de las interacciones didácticas, como acciones coordinadas con una intención social (Velasco, 2007) entre la acción intencionada de enseñanza por parte del docente y las intervenciones consecuentes y también emergentes de los estudiantes para aprender (Villalta et al., 2013). Se comprende que el análisis de las interacciones involucra la relación mutua y la interdependencia de múltiples factores que se organizan de determinada manera, en determinados espacios y tiempos, y se orientan a una finalidad educativa definida.

Desde la naturaleza contextualizada, cobra especial importancia la coyuntura provocada por la pandemia del virus COVID-19, comprendiendo que analizar las

interacciones didácticas tiene una resonancia diferente cuando las prácticas pedagógicas se desarrollan a distancia y en una situación de crisis sanitaria; vislumbrando los cambios repentinos y las nuevas adaptaciones educativas para cubrir necesidades propias de la realidad rural.

De esta forma se presenta la tesis, la cual está dividida en los siguientes capítulos y apartados:

En el primer capítulo se describe la investigación, partiendo del planteamiento del problema, la justificación y la formulación de preguntas, seguidamente se destaca el contexto educativo del estudio, el planteamiento del objetivo principal y los objetivos específicos y se finaliza, reconociendo las limitaciones encontradas.

En el segundo capítulo, se repasan los postulados teóricos sociocultural de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva sociocultural y contextual, enfatizando en las implicancias educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky, caracterizando la práctica pedagógica desde una perspectiva sociocultural y finalmente, reconociendo la mediación de los recursos tecnológicos en la educación a distancia

En el capítulo tres, se presentan estudios previos sobre las interacciones didácticas, destacando el abordaje realizado desde la perspectiva sociocultural y el tratamiento de las interacciones en relación al desarrollo cognitivo, al desarrollo emocional y al vínculo que existe entre las dimensiones cognitiva y emocional.

El cuarto capítulo corresponde al marco metodológico, y en él se sustentan y describen las decisiones metodológicas del trabajo, referidas al tipo de estudio, las técnicas y procedimientos en la recolección de información, la selección de la institución educativa y de los participantes, los procedimientos en el análisis de la información y los criterios de calidad y los criterios éticos aplicados.

En los sucesivos capítulos se presenta el análisis de los resultados de la investigación. El capítulo quinto, analiza el contexto social, cultural y educativo de la secundaria rural en una coyuntura de crisis sanitaria. El capítulo seis, analiza las percepciones de los docentes y estudiantes cuando interactúan en una coyuntura de crisis sanitaria. El capítulo siete, analiza las interacciones didácticas y las prácticas pedagógicas orientadas a crear zonas de desarrollo próximo.

El capítulo ocho presenta la discusión de los resultados. Para la organización de este apartado se han planteado cuatro líneas de discusión. La primera de ellas se refiere a los recursos digitales como instrumentos mediadores indispensables en las interacciones entre docentes y estudiantes. La segunda se refiere a los tipos de apoyo y las decisiones de la escuela frente a las carencias y urgencias del contexto socio educativo rural. La tercera línea se refiere a las percepciones de docentes y estudiantes ante las situaciones de crisis y las experiencias resilientes para afrontarlas. Finalmente, la cuarta línea se refiere a las interacciones didácticas en las prácticas pedagógicas que lograron, o no, ser compatibles con la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP) en la educación a distancia.

En el apartado de las conclusiones y propuestas de investigación, se plantean las conclusiones generales del estudio. En las propuestas, se sugieren posibles temas y contextos de investigación.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas consultadas y los anexos en los cuales se visualiza el diseño de las guías en la aplicación de las técnicas de recolección de datos y los protocolos de consentimiento informado para el directos y los docentes, y en el caso de los estudiantes para sus padres o apoderados.

Además, se debe destacar que todo el texto de este trabajo ha sido redactado utilizando pronombres masculinos para referirse, de forma genérica, a estudiantes y docentes. Con ello no se pretende excluir ni invisibilizar a las estudiantes y a las docentes, sino que en la redacción se asume una práctica del idioma castellano, que no tiene otro afán más que evitar la reiteración de ambos términos.



Capítulo 1

Descripción de la investigación

1.1 Problema de investigación

Desde inicios de marzo del año 2020 vivimos una crisis sanitaria provocada por la COVID-19, que impactó en todos los sectores y escenarios de la sociedad —entre ellos la educación— y obligó a los Gobiernos de todo el mundo a tomar medidas radicales. Entre esas medidas, el Gobierno peruano suspendió temporalmente las clases presenciales en los centros educativos e implementó una modalidad educativa a distancia. Estas situaciones inéditas transformaron las formas en las que docentes y estudiantes interactúan, y repercutieron en los procesos de enseñanza y, consecuentemente, en los de aprendizaje.

Las crisis suelen hacer visibles las necesidades de la población y las debilidades del Estado, y esta crisis no fue una excepción. La educación a distancia hizo notar dos aspectos relevantes para su desarrollo: el acceso a la conectividad y el uso pedagógico de los recursos tecnológicos (Banco Mundial, 2020), entendidos como condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación y la continuidad del aprendizaje (Moreno y Gortazar, 2020).

Ante ello, en los hogares rurales del Perú, el informe del INEI (2020) advertía que el 94.3% contaba con un miembro que tenía un celular, el 47.3% tenía un televisor, el 80% poseía una radio, el 8.4% disponía de una computadora y solo el 11.1% tenía acceso a internet. Como consecuencia, la mayoría de estudiantes de las zonas rurales tuvieron dificultades para participar e interactuar en las sesiones sincrónicas virtuales, lo que

dificultó su proceso de aprendizaje (Contraloría General de la República, 2021; Galvez, 2020).

En una modalidad educativa a distancia, en la que los recursos tecnológicos y digitales dejan de ser un soporte complementario para convertirse en el principal medio de aprendizaje, hay que tener presente que el uso de la tecnología por sí misma no mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante ello, desde los escenarios rurales, resalto demandas educativas visibles, aunque poco atendidas antes de la crisis sanitaria.

Si bien es cierto que entre el 2011 y el 2017 hubo un incremento de 5.1% en la matrícula rural (INEI, 2018b), persistían altos índices de deserción escolar que alcanzaban al 13% en la población entre 13 y 19 años, y de repitencia escolar reflejada en el 3, 7% en la población entre 13 y 18 años (Ministerio de Educación [Minedu], 2018c). Este diagnóstico alarmante se relaciona con la condición de pobreza del 44.4 % y de pobreza extrema del 13.2 % de la población (Minedu, 2018c).

En el caso de los docentes de las escuelas rurales, las situaciones también eran complicadas. De acuerdo con la Encuesta Nacional a Docentes (ENDO) 2018 (Minedu, 2018a), existían indicadores de una baja motivación, reflejados en el tiempo de traslado hacia la escuela y la carga laboral evidenciados en síntomas relacionados con el estrés, que alcanzaba al 37.9% de docentes. La encuesta, asimismo, reflejaba que solo el 27.1% de docentes de escuelas públicas había recibido capacitación sobre el uso pedagógico de las TIC.

Los ámbitos rurales se caracterizan por presentar una serie de potencialidades vinculadas a una diversa riqueza sociocultural, histórica, lingüística, biológica y productiva que permitirían generar experiencias contextualizadas y significativas en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los indicadores de bajos logros de

aprendizaje (Minedu, 2019) reflejaban la urgencia de replantear algunas prácticas pedagógicas en estos escenarios del país.

Me refiero a aquellas prácticas tradicionales que evidencian un escaso vínculo entre los conocimientos curriculares, los saberes previos de los estudiantes y las necesidades e intereses de la vida rural (Ames, 2014a; Ruiz et al., 2006) con una tendencia a incorporar conocimientos locales referidos específicamente a datos y hechos desvinculados de la gestión familiar y comunal (Figuroa, 2020).

Las situaciones descritas evidenciaban condiciones alarmantes en la educación rural; no obstante, la crisis sanitaria agravó estas situaciones, lo que afectó considerablemente, entre otros aspectos trascendentales, el bienestar de las personas.

Diversos estudios advirtieron que una pandemia prolongada como la experimentada presentaba múltiples efectos en el bienestar socioemocional de los estudiantes, e inciden, principalmente, en la motivación y el interés por el aprendizaje escolar (Reimers & Schleicher, 2020) y, de manera específica, en el mundo relacional adolescente por el distanciamiento social (Pease et al., 2020a).

Asimismo, otros estudios revelaron la situación emocional de los docentes, asociada al estrés y a la ansiedad por el aumento súbito y desproporcionado de la carga laboral; por la difícil adaptación al esquema de educación a distancia; por los obstáculos logísticos que limitaban o impedían el desarrollo de las labores educativas, y por las responsabilidades al tener hijos en edad escolar que también participaban en las clases a distancia (Miranda et al., 2021; Quispe-Victoria & García Curo, 2020).

1.2 Justificación

Pensar en una coyuntura de tal magnitud, como la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, requiere pensar en la educación desde una visión más amplia y, por supuesto, más holística, en la que el desarrollo de los aprendizajes se vincula necesariamente con las condiciones de un contexto determinado y con las interacciones entre docentes y estudiantes, entendidas como espacios y experiencias de acompañamiento y apoyo ante inquietudes y/o situaciones favorables y adversas.

De esa forma, reconozco el valor de las interacciones entre docentes y estudiantes para explicar la relación entre el conocimiento, la emoción, la comunicación y el aprendizaje. Las investigaciones sobre las interacciones en el aula, que parten de los aprendizajes de los estudiantes y su relación con las formas de enseñanza de los docentes, revelan que lo que ocurre en las aulas no se puede descubrir en lo abstracto, sino en la interacción de los sujetos y los elementos que intervienen en la práctica. Por lo tanto, estos aspectos son centrales y decisivos en los procesos y logros de metas educativas (Coll, 1984; Covarrubias & Piña, 2004; Mares et. al., 2004; Pianta et al., 2012; Villalta & Martinic, 2009; Wells & Mejía, 2005).

La teoría sociocultural y las formulaciones originales del psicólogo Lev Vigotsky constituyen una fuente amplia y rica para emprender el análisis de las interacciones didácticas, principalmente, porque consideran el aprendizaje como una actividad social. Sin que esta posición pueda cerrar otras perspectivas teóricas, pues no se niega la complementariedad con otros enfoques, decidí posicionarme por la teoría sociocultural. Sustento cuatro motivos que reflejan mi posicionamiento.

El primer motivo subraya que la teoría sociocultural comprende el contexto social y cultural, no solo como una variable del proceso educativo, sino como parte de una única

explicación (Suárez, 2004), para entender que el desarrollo del ser humano y la enseñanza están íntimamente ligados con el mundo circundante (Chaves, 2001).

Por ello, considero importante remarcar que los procesos de enseñanza y aprendizaje no dependen únicamente de lo que cada docente pueda realizar en el aula, sino que también abarcan cuestiones importantes del contexto educativo en una situación de crisis sanitaria, como los tipos de soporte cognitivo y emocional; el acceso y las limitaciones a los recursos; las percepciones de los actores; las adaptaciones frente a los cambios repentinos, y, necesariamente, la comunicación y las interacciones entre los actores. Todos ellos son aspectos susceptibles y, a la vez, significativos con relación al contexto donde se realizan los procesos educativos.

El segundo motivo es el énfasis que le otorga la teoría sociocultural a las interacciones sociales entre el docente y los estudiantes, donde el lenguaje es un instrumento cultural fundamental para que los participantes puedan contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que están enseñando y aprendiendo (Onrubia, 1999).

Tomando en cuenta la coyuntura por la pandemia, remarco que diversos estudios han considerado a las interacciones entre el docente y los estudiantes, y entre los mismos estudiantes, como aspectos educativos relevantes en esta situación inédita. Se enfatiza en el acompañamiento, la comunicación, la escucha, la acogida y la empatía, así como en la salvaguarda de una sensación de regularidad, en una situación que de otro modo resulta impredecible (Moreno & Gortazar, 2020; Pease et al., 2020a; Reimers & Schleicher, 2020).

El tercer motivo de mi posicionamiento teórico destaca que lo esencial no es la transferencia de los que saben más a los que saben menos, sino el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido (Moll, 1993). En esa

perspectiva sociocultural, la mediación se entiende como diversas formas de cooperación esenciales en el aprendizaje (Daniels, 2003), en las que el docente debe estar consciente de que mucho de lo que aprenden los estudiantes lo hacen en interacción con sus compañeros, y no solo mediante el contacto directo con los objetos (Martínez, 1999).

Este planteamiento sociocultural orienta el actual enfoque de aprendizaje por competencias propuesto por el Ministerio de Educación del Perú, el cual sostiene que la mediación del docente supone acompañar al estudiante hacia un nivel inmediatamente superior de posibilidades con respecto a su nivel actual, ofreciendo tareas con diferentes niveles de dificultad. Sin lugar a dudas, esta mediación se refiere a la creación de las zonas de desarrollo próximo (ZDP), concepto de la teoría sociocultural de Vigotsky (1979), que explica los dos niveles de desarrollo en el proceso de aprendizaje: el nivel actual y la zona de desarrollo próximo, esta última entendida como el desarrollo potencial al que el estudiante puede llegar.

Finalmente, el cuarto motivo parte del concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP) en el que Vigotsky (1934/1964) define la relación entre enseñanza y desarrollo como la instrucción que solo es útil cuando va por delante del desarrollo. En ese enunciado, como interpretan Schneuwly y Martin (2022), se evidencian dos movimientos complementarios. Por un lado, existe una enseñanza que precede al desarrollo, porque proporciona a los estudiantes nuevas herramientas y contenidos para confrontar los problemas que desconocen y que no pueden resolver por sí mismos. Por otro lado, hay una enseñanza que no se determina mecánicamente, sino que deja un espacio de libertad en el que los estudiantes usan su propia lógica para regular su aprendizaje.

Sin duda, en un escenario inédito como el ocurrido en la crisis sanitaria, el concepto relacional de la zona de desarrollo próximo propone diversas perspectivas de análisis, tomando en cuenta situaciones relacionadas al uso pedagógico de los recursos

tecnológicos; al desarrollo de habilidades para afrontar obstáculos; a las formas de interacción y de soporte, y a las acciones mediadoras tanto de docentes como de estudiantes para seguir enseñando y aprendiendo.

Desde este posicionamiento sociocultural, la presente tesis doctoral parte de dos premisas: la naturaleza contextualizada de las prácticas pedagógicas y el carácter relacional de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, las cuales orientarán el análisis de las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes en la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP).

Teniendo presente la coyuntura de crisis sanitaria, tres razones motivan la concentración en las interacciones de los adolescentes estudiantes con los docentes de secundaria.

La primera razón se refiere a que, en esta crisis sanitaria, los adolescentes siguen invisibilizados en sus necesidades y urgencias, porque se asume que “son más grandes”, que se pueden adaptar mejor e incluso asumir roles de adultos; sin embargo, algunas características de este contexto les afectan en el nivel socioemocional, quizás más que a ningún otro grupo (Pease et al., 2020a).

La segunda razón considera relevante las percepciones de los adolescentes sobre el aprendizaje, cuando aún se confirman diagnósticos recurrentes de prácticas pedagógicas que no prestan atención a las demandas y los contextos actuales, centradas en la transmisión de contenidos por parte del docente y un rol pasivo de los estudiantes centrado en actividades como copiar, oír y repetir (Pease et al., 2020b).

La tercera razón concierne a la literatura científica sobre las habilidades comunicativas y las interacciones entre estudiantes y docentes con recursos tecnológicos antes de la crisis sanitaria. Sobre el uso didáctico de la aplicación del WhatsApp,

Rosenberg y Asterhan (2018) destacan que los estudiantes se sientan más cercanos a sus docentes por el discurso lúdico y el contenido informal de las comunicaciones, mientras que Escobar-Mamami y Gómez-Arteta (2020) enfatizan en el desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales fomentan el autoaprendizaje y la interacción.

Decido focalizar mi investigación en una escuela pública de secundaria rural, específicamente por tres motivos. Primero, porque considero que hay deudas pendientes que no se consiguen enmendar. Aunque se llevan a cabo estrategias políticas que promueven la atención educativa para la población de ámbitos rurales (Minedu, 2018c), los indicadores reflejan brechas educativas aún no superadas. Segundo, porque realizar una investigación en la escuela rural implica, necesariamente, visibilizar demandas, necesidades y potencialidades de una población adolescente que tiene como expectativa culminar sus estudios escolares para acceder a la educación superior y tener una mejor calidad de vida (Guerrero, 2014). Tercero, porque previamente a la realización de mi tesis, tuve la oportunidad de realizar una investigación en dos escuelas rurales, experiencia que me llevó a valorar la relevancia de las interacciones entre los protagonistas de los procesos educativos para lograr aprendizajes en un determinado contexto social y cultural.

Considerando todos los elementos anteriormente descritos, surge una pregunta como punto de partida en la presente investigación: ¿Cómo interactúan los docentes y los estudiantes en una escuela de secundaria rural en un contexto de crisis sanitaria en el cual se busca promover el logro de aprendizajes? Y de esa pregunta se desprenden otras cuestiones orientadoras:

- ¿Cuál es el contexto en el que se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje en una escuela de secundaria rural?
- ¿Cómo los docentes y los estudiantes perciben sus interacciones en una escuela de secundaria rural en la modalidad de educación a distancia?

- ¿Cómo las interacciones didácticas en una modalidad a distancia crean zonas de desarrollo próximo?

1.3 Contexto educativo de la investigación

1.3.1 El concepto de ruralidad

De acuerdo con las definiciones censales, entendidas como definiciones político-administrativas, conceptuales y organizativas para llevar a cabo los censos de la población (Dirven, 2019), el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018b) define el centro poblado rural como aquel lugar “que no tiene más de 100 viviendas contiguas formando manzanas ni calles ni es capital de distrito; o que, teniendo más de 100 viviendas, estas se encuentran semi dispersas o totalmente dispersas” (p. 20). Por su parte, la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho-INEI, 2012) considera rural a todo centro poblado con 500 o menos de 2000 habitantes agrupados en viviendas contiguas. Si el centro poblado tiene menos de 500 habitantes, una de las principales características es que tendrá sus viviendas dispersas.

Como señala Dirven (2019), las definiciones censales con base estadística caracterizan a la población objetivo a través de indicadores de natalidad, mortalidad, pobreza, educación, entre otros, y se usan para asignar fondos públicos, determinar incentivos salariales para empleados públicos y llevar a cabo políticas de ordenamiento territorial.

En ese sentido, coincido con el análisis de Fort et al. (2015) cuando afirman que reducir la ruralidad al tamaño de su población puede ser útil para manejar grandes agregados de números (censos, encuestas, presupuestos, etc.), pero no contribuye a

determinar lo que es rural. Por lo tanto, resulta apropiado identificar a la población rural por sus dinámicas y sus nuevos tipos de interrelaciones.

Existe una clasificación de los centros poblados rurales en rural 1, rural 2 y rural 3, la cual ha sido adoptado por el Minedu (2018c) para empadronar a las instituciones educativas públicas de educación básica regular ubicadas en una zona rural de acuerdo con su proximidad o distancia de las zonas urbanas y también para definir asignaciones y bonificaciones docentes:

- Rural 1: II. EE. en centros poblados con un máximo de 500 habitantes, ubicadas a más de dos horas de distancia de la capital de provincia más cercana.
- Rural 2: II. EE. en centros poblados con un máximo de 500 habitantes, ubicadas a una distancia mayor de 30 minutos y a un máximo de dos horas de la capital de provincia más cercana, o más de 500 habitantes a más de dos horas de la capital de provincia más cercana.
- Rural 3: II. EE. en centros poblados con más de 500 habitantes, ubicadas a un máximo de dos horas de distancia de la capital de provincia más cercana o con un máximo de 2000 habitantes y a un máximo de 30 minutos de distancia de la capital de provincia más cercana.

Al tener en cuenta que la educación es un derecho de toda persona, por lo cual debe llevarse a cabo de un modo contextualizado, con equidad en todo sector geográfico, reconociendo las características y las necesidades específicas de la población (Minedu, 2018b), énfasis que en la actualidad se analiza la ruralidad con un enfoque territorial que propone un replanteamiento teórico del sector. Este enfoque de la nueva ruralidad plantea perspectivas de análisis del espacio rural de acuerdo con la multiplicación de actividades de subsistencia, producción y acumulación de las familias rurales (Diez, 2014), y según la multifuncionalidad referida a la permanente interrelación con los espacios urbanos, con

fronteras más flexibles y con la alta movilidad espacial de recursos humanos y naturales (Burneo, 2018).

El enfoque de la nueva ruralidad evidencia la diversificación de las fuentes de ingreso de la población rural mediante la combinación de una agricultura de subsistencia con actividades como la minería, la construcción, la producción artesanal, el comercio, los servicios, la pequeña y mediana industria, el turismo, el transporte o una producción agropecuaria que hoy se coloca en el mercado con mayor facilidad. Así, es imposible pensar en lo rural desvinculado de lo urbano, debido a los fuertes vínculos de intercambio, no solo de alimentos, sino de un conjunto de bienes y servicios, un movimiento constante de recursos humanos y naturales que reconoce nuevos actores, actividades y dinámicas que irrumpen en él, y nuevos cambios, como la mejora y crecimiento de las vías y medios de comunicación, lo que ayuda a romper el aislamiento y dispersión característicos de la geografía nacional (Ames et al., 2010; Consejo Nacional de Educación, 2016; Diez, 2014;).

La complejidad de la definición del término rural y la reconfiguración de la mirada territorial e intercultural me lleva a comprender que la ruralidad actual es un proceso diversificado de continua acción colectiva, que tiene que ver con cómo la gente se organiza, cómo trabaja en relación con distintas dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales, y cómo interactúa con su entorno y con los miembros de él en una fuerte articulación con lo urbano.

Estas condiciones sugieren que el aprendizaje en las áreas rurales se desarrolla tomando en cuenta las dinámicas productivas y socioculturales, donde se procesan experiencias en términos de desarrollo de competencias (Consejo Nacional de Educación, 2017) y prevalece el aprendizaje contextualizado según las características del ambiente, que recoge los saberes previos de las situaciones concretas de la vida rural en relación

con las necesidades, los intereses y los significados que las poblaciones les atribuyen (Ruiz et al., 2006).

En esa perspectiva, se requiere una educación que reconozca los cambios y las continuidades, así como las potencialidades y las necesidades de los contextos rurales. Además, es igualmente relevante que las prácticas pedagógicas de la escuela atiendan las necesidades e intereses de los estudiantes.

1.3.2 La educación secundaria rural

Una premisa conocida es que las escuelas de zonas rurales se ubican en una geografía complicada con alta dispersión geográfica, baja densidad poblacional y alto índice de pobreza. En esos escenarios diversos y complejos, es necesario dar una mirada a ciertos indicadores y programas educativos, que, si bien han registrado cambios a favor de la población estudiantil, aún son insuficientes y arrastran viejos desafíos de las políticas educativas.

Sobre la tasa bruta de matrícula escolar¹ de la población de 12 a 16 años de edad, a manera de ilustración, se presenta una comparación estadística de las áreas rural y urbana de dos años de la última década. En el 2011, el 89.5% de la población rural y el 94.3% de la población urbana estuvo matriculada. En el 2017, el 94.6% de la población rural y el 95.6% de la población urbana estuvo matriculada (INEI, 2018b). Es decir, entre el 2011 y el 2017 hubo un incremento de 5.1% en la matrícula rural y de 1.3% en la matrícula urbana.

¹ La tasa bruta de matrícula escolar se refiere a la matrícula de la población de 12 a 16 años de edad a algún grado del sistema de enseñanza regular, respecto de la población del mismo grupo de edad y se expresa en porcentaje.

Sobre la población de 12 a 16 años de edad que asiste a la secundaria con atraso escolar,² se presenta una comparación estadística entre las áreas rural y urbana en dos años de la última década. En el 2011, la población rural fue de 29.4% y la población urbana, de 20.9%. En el 2017, la población rural fue de 30.7% y la población urbana, de 20.0% (INEI, 2018b). En este indicador también se evidencia un incremento de 1.3% de estudiantes rurales y 0,9% de estudiantes urbanos con atraso escolar que asistieron a la secundaria.

En relación con la deserción escolar, un estudio de Cueto et al. (2020) explica que, si bien durante los últimos años la deserción en el Perú presentaba una tendencia a la baja, recientemente se pronostica un cambio provocado por la crisis sanitaria del COVID-19. Entre las principales razones de los jóvenes para abandonar los estudios escolares, la investigación señala dos situaciones: la necesidad de trabajar para obtener una remuneración que genere beneficios en el corto plazo y la falta de interés en los estudios debido a las características de la escuela y sus estrategias de enseñanza.

Se reconoce que los alumnos que afrontan mayores dificultades por un contexto de pobreza y menores recursos no solo tienen mayores riesgos de desaprobado y atrasarse, sino que por diversos motivos (trabajo, violencia, presiones de la familia, el entorno, etc.) pueden abandonar sus estudios de manera temporal o permanente. Así lo enfatiza el Minedu (2018c) y señala que el nivel socioeconómico condiciona, en buena medida, la capacidad de los hogares para asumir los costos directos de la educación, lo que implica, en muchos casos, la necesidad de que los jóvenes generen recursos para apoyar el mantenimiento de sus familias. En materia económica, el máximo órgano educativo del

² El atraso escolar se refiere a la matrícula de estudiantes en un nivel educativo con una edad mayor de dos años o más que la establecida para el grado en curso respecto del total de matriculados.

país considera que la población rural es la menos favorecida con las políticas de desarrollo, pues el 44.4% es categorizada como pobre y 13.2% como pobre extremo.

En cuanto a los logros de aprendizaje, los resultados de la evaluación censal de estudiantes (ECE)³ del 2018 muestran rendimientos muy bajos en general y, a la vez, muy desiguales entre los estudiantes de las áreas rurales con sus pares de las áreas urbanas. Se evidencia que solo el 3,1% de los estudiantes rurales del 2.º año de secundaria lograron resultados satisfactorios en matemáticas; 2.9%, en lectura; 3,1%, en ciencias sociales (historia, geografía y economía), y 2.7%, en ciencia y tecnología. Esta realidad contrasta con los resultados de los estudiantes del 2.º año del nivel secundario urbano que, si bien no son ideales, se encuentran en mejores condiciones: 15.4% de los estudiantes obtuvieron resultados satisfactorios en matemática; 17.9%, en lectura; 12.6%, en ciencias sociales (historia, geografía y economía), y 9.2%, en ciencia y tecnología (Minedu, 2019). Es importante resaltar que el resultado satisfactorio de esta evaluación indica que el estudiante alcanzó las habilidades necesarias del grado.

Estos indicadores relacionados con la matrícula, atraso, repetición de grado, deserción y logros de aprendizaje muestran evidentes brechas en la equidad y la calidad de la educación rural peruana. A ellas se añaden las deficientes condiciones de infraestructura en muchas escuelas, que se reflejan en la falta de servicios y equipamiento, la precariedad del mobiliario y el equipamiento pedagógico; la ausencia de servicios básicos como electricidad, agua y desagüe, así como la limitada disponibilidad de instalaciones y recursos pedagógicos, como textos educativos (Ames, 2010; Cuenca et al., 2017).

³ La ECE es una evaluación de gran escala que aplica el Minedu para recoger y sistematizar información acerca del nivel de aprendizaje de los estudiantes en relación con lo que el currículo nacional espera para cada grado.

En este contexto, es importante relevar las propuestas educativas que el Ministerio de Educación ejecuta desde antes de la crisis sanitaria para contrarrestar las brechas entre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes del ámbito rural y los del ámbito urbano, y enfrentar las condiciones complejas de la secundaria rural en el Perú.

Dado el considerable número de estudiantes que habita en zonas rurales con dispersión poblacional, el Estado peruano ha promovido e implementado, desde el 2004, formas de atención diversificadas (FAD), con la modalidad de educación básica regular ajustada a los diferentes contextos. Una característica central de las FAD es su carácter flexible y el planteamiento de propuestas pedagógicas que desarrollan competencias y capacidades establecidas en los documentos curriculares a través de una planificación curricular diferenciada y desarrollada en espacios más amplios que el aula escolar. Las FAD son:

- Secundaria en alternancia: Es una de las formas de atención semipresencial que, por un lado, posibilita mayor acceso de la población al sistema educativo, ya que los estudiantes se desplazan al centro rural de formación en alternancia (CRFA), es decir, solo una vez al mes.
- Secundaria tutorial: Es una forma de atención itinerante, porque atiende a estudiantes que viven a cinco kilómetros o más de una institución educativa secundaria. Consta de una fase presencial en la que se desarrollan las actividades académicas en las comunidades de origen, mediante las visitas de gestores educativos (tutores).
- Secundaria con alternancia estudiantil (internados): Es una forma de atención que permite el acceso a los estudiantes de zonas dispersas (a más de cuatro horas del centro de estudios más cercano) a una institución educativa que cuenta con una

residencia, donde los que permanecen durante todo el periodo escolar desarrollan tanto las actividades académicas como las de convivencia.

El Programa de Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural es una intervención del Minedu que trabaja principalmente en dos líneas:

- Fortalecimiento docente y de equipos directivos: Contempla la participación de acompañantes pedagógicos para brindar orientación y asesoría personalizada a los docentes de aula y al director de la institución educativa en sus respectivas funciones y áreas.
- Gestión escolar y comunitaria: Fortalece las instancias de la institución educativa, como el comité de tutoría, el municipio escolar y el consejo educativo institucional, entre otros, a través de la vinculación de los padres y madres de familia, y la comunidad en general.

1.3.3 El contexto de la secundaria rural durante la crisis sanitaria

La coyuntura excepcional —provocada por la pandemia de la COVID-19 y sus crisis resultantes en los ámbitos sanitario, económico y educativo desde su aparición en marzo del 2020 en el Perú— generó que muchas situaciones de nuestra vida diaria y de nuestro entorno cambiaran de forma sorpresiva, principalmente por las medidas adoptadas por el Gobierno para enfrentar y prevenir la expansión del virus.

En el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y el control de la COVID-19, el Minedu diseñó una estrategia nacional denominada Aprendo en Casa, que ha ofrecido, desde el 6 de abril del 2020, el servicio educativo a distancia en las instituciones educativas públicas, a través de diversas experiencias de aprendizaje,

materiales y recursos que buscan aportar al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Regular, Educación Básica Especial, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Básica Alternativa, en todos los grados y en el ámbito nacional (Minedu, 2020c).

El despliegue de la estrategia Aprendo en Casa se apoyó en una plataforma web, radio, televisión para fortalecer la comunicación con los diversos actores educativos. Respecto a las acciones específicas, en la plataforma web se propusieron actividades y recursos adicionales a los estudiantes para que afiancen su aprendizaje de manera autónoma y a los docentes se les brindó orientaciones semanales sobre las sesiones de aprendizaje. A través de la televisión se transmitieron programas educativos para los estudiantes de los diferentes grados y niveles, que incluyeron la participación de los docentes. Todos los programas contaron con un intérprete de señas para fomentar la educación inclusiva. Por la radio se transmitieron programas radiales de alcance nacional, regional y local en castellano y en nueve lenguas originarias.

Al diseñar y ejecutar su estrategia educativa, el Ministerio de Educación consideró clave la diversidad de contextos en los que se desenvuelven los estudiantes, con el propósito de responder a sus necesidades e intereses mediante estas acciones. En esa perspectiva, la estrategia del Aprendo en Casa presentó una propuesta pedagógica estrechamente relacionadas con la coyuntura generada por la pandemia, enfocada principalmente en seis situaciones: a) una atención diferenciada según la diversidad de condiciones de aprendizaje, b) un énfasis en el bienestar y desarrollo socioemocional, c) el fortalecimiento de la autonomía, d) el uso del tiempo libre, e) la convivencia en el hogar y f) la ciudadanía y el bien común orientada al cuidado de la salud y al ambiente como bienes públicos (Minedu, 2020a).

La propuesta pedagógica del Aprendo en Casa se enmarcó en el aprendizaje por competencias, enfoque propuesto en el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2016b). Este se orienta en que las experiencias de aprendizaje y las acciones de acompañamiento y mediación del aprendizaje partan de situaciones problemáticas. Ello implica que se diseñen o seleccionen experiencias reales o simuladas sobre prácticas sociales y cotidianas que respondan a los intereses de los estudiantes y que ofrezcan posibilidades de aprender de ellas.

Sin embargo, un balance realizado por Andrade y Guerrero (2021) sobre la estrategia de Aprendo en Casa evidenció como errores frecuentes: a) proponer situaciones problemáticas que son significativas desde la perspectiva del docente, pero no del estudiante; b) plantear situaciones que mencionan la pandemia, pero que luego no la retoman, forzando su vinculación con temas que, en sentido estricto, le son ajenos, y c) plantear situaciones que incluyen una explicación del problema y la solución deseable, de modo que el estudiante ya no tiene que reflexionar, analizar ni decidir nada, solo seguir la ruta trazada por el docente.

En esta coyuntura de crisis sanitaria, considero otros estudios que me ayudaron a caracterizar el contexto educativo. El documento guía de Reimers y Schleicher (2020) para el desarrollo de estrategias educativas, respaldado por los resultados de una evaluación realizada en tiempos de pandemia en 75 países, incluido el Perú, advirtió que una pandemia prolongada como la que se vive tiene múltiples efectos en el bienestar de los estudiantes e incide principalmente en su motivación e interés en el aprendizaje. Ante ello, los especialistas enfatizaron en las interacciones entre el docente y los estudiantes, y sugirieron momentos específicos en los cuales se expliciten los objetivos educacionales y, a la vez, se escuchen y acojan las inquietudes y particularidades del año escolar.

A este estudio se sumaron otros que resaltan la actuación del docente como crucial en el éxito de la experiencia del aprendizaje, sobre todo cuando el poder estructurante del tiempo y el lugar que proporciona la escuela se disuelve y el aprendizaje a distancia se convierte en el modo dominante. Por lo tanto, mediante la instrucción directa o la orientación proporcionada a través del aprendizaje interactivo, el docente debe comunicar explícitamente sus objetivos y estrategias de bienestar y de protección del aprendizaje, y desarrollar habilidades, valores, propósitos y autoeficacia en las acciones cotidianas con los estudiantes para mantenerlos involucrados en su propio aprendizaje, salvaguardando una sensación de regularidad en una situación impredecible (Moreno & Gortazar, 2020; Reimers & Schleicher, 2020).

En este contexto, Reimers y Schleicher (2020) subrayaron la relevancia de la aplicación de estrategias comunicativas a través de diversos recursos tecnológicos para mantener la coherencia y la colaboración, ya que todo el sistema escolar busca apoyar la educación durante la pandemia, con el fin de proveer una sensación de regularidad en una situación en la que el funcionamiento normal de las personas está limitado por las restricciones de movilidad.

El contexto de la secundaria rural durante la crisis sanitaria me permite reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales las opciones, las decisiones y las acciones se vuelven cada vez más dependientes de las condiciones, los medios y los recursos del entorno, y las adaptaciones. Esto convierte a los docentes y a los estudiantes en sujetos que se van transformando en el escenario educativo al cual pertenecen.

La caracterización de la secundaria rural durante una coyuntura específica como la crisis sanitaria implica resaltar la razón de la escuela como un conjunto de experiencias significativas, en el tiempo y en el espacio, donde se evidenciaron carencias y

limitaciones, y, simultáneamente, se visibilizaron respuestas a los desafíos de continuar interactuando en un mundo común, sujeto a continuas transformaciones.

En la ruptura del cotidiano escolar, como dice Carvalho (2021), cobra relevancia el sentido de la experiencia escolar. En ella se enfatizan los significados intrínsecos que se le puede atribuir a las nuevas relaciones pedagógicas e institucionales, a partir del diálogo y la transmisión de la cultura. Desde esa mirada, las diferentes modalidades en las relaciones me servirán como referentes para analizar las interacciones entre los actores, en un espacio y un tiempo específicos, a través de un diálogo sobre sus propias experiencias y expectativas.

1.4 Objetivos de la investigación

A partir de estas cuestiones, en el presente estudio planteo como objetivo principal analizar las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes en la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP), desde las experiencias de enseñanza y aprendizaje de una escuela de secundaria rural, en una coyuntura de crisis sanitaria.

Los objetivos específicos son:

- Describir el contexto social, cultural y educativo de una escuela de secundaria rural en el que se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje, en una coyuntura de crisis sanitaria.
- Caracterizar las percepciones de los docentes y estudiantes de una escuela de secundaria rural, cuando interactúan a distancia en una coyuntura de crisis sanitaria.

- Interpretar las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes de una escuela de secundaria rural, orientadas a crear zonas de desarrollo próximo en la modalidad de educación a distancia, en una coyuntura de crisis sanitaria.

1.5 Limitaciones del estudio

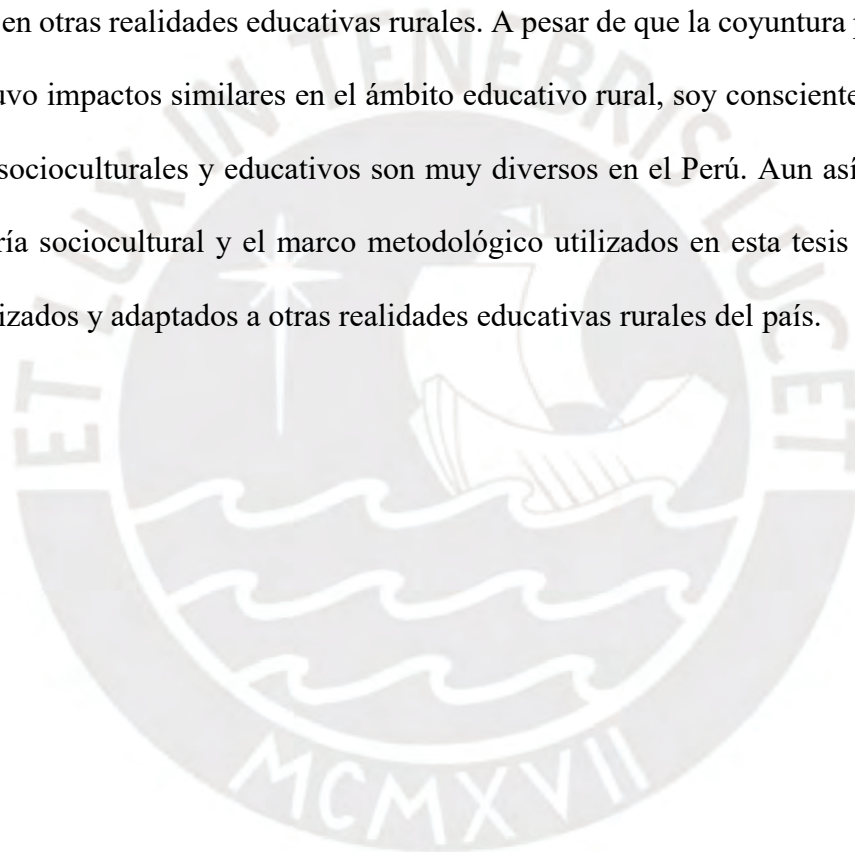
En este apartado final sobre la descripción de la investigación, considero importante mencionar las limitaciones encontradas en el presente estudio.

Sobre las técnicas aplicadas para analizar las interacciones didácticas reconozco que se pudo haber complementado las entrevistas y los grupos focales realizados en el presente estudio con las observaciones de las sesiones sincrónicas o con el análisis de los documentos pedagógicos propios del contexto del proceso educativo. Soy consciente que el análisis de las interacciones didácticas hubiese abarcado otras dimensiones con la observación de los gestos, los tonos de voz y las actitudes, que son visibles en una sesión de clase presencial. Sin embargo, recalco que fueron escasas las sesiones sincrónicas desarrolladas debido a que muy pocos estudiantes lograron conectarse en las fechas programadas ya que no contaban con una buena señal de internet, o porque asistieron a trabajos temporales en el horario escolar. Asimismo, fue difícil recoger y analizar documentos pedagógicos como programaciones, materiales y/o recursos didácticos utilizados en las experiencias de aprendizaje. Solo una docente compartió algunos de los materiales que adaptó de la propuesta de “Aprendo en Casa” y me pareció que esa muestra no era representativa del proceso educativo.

Sobre los participantes en el estudio, considero que la escasez de recursos tecnológicos y de acceso a internet en los hogares rurales dificultó la participación de un mayor número de estudiantes, de acuerdo con lo inicialmente programado y autorizado.

De igual forma se invitó a todo el personal docente a participar de la investigación, sin embargo, un grupo de docentes se justificó debido al exceso de trabajo y a las tensiones en el hogar por la complicada situación vivida. Si duda, recalco que una mayor participación de los protagonistas de la educación, le hubiera otorgado más robustez al estudio.

Finalmente, comprendo que los resultados de un estudio de caso no son generalizables para analizar las interacciones didácticas de docentes y estudiantes en otras escuelas y en otras realidades educativas rurales. A pesar de que la coyuntura por la crisis sanitaria tuvo impactos similares en el ámbito educativo rural, soy consciente de que los contextos socioculturales y educativos son muy diversos en el Perú. Aun así, considero que la teoría sociocultural y el marco metodológico utilizados en esta tesis pueden ser contextualizados y adaptados a otras realidades educativas rurales del país.



Capítulo 2

Las prácticas pedagógicas desde la perspectiva sociocultural y contextual

Las demandas de la coyuntura actual nos permiten reflexionar sobre nuestro quehacer docente y comprendemos que las prácticas pedagógicas ya no se reducen a posicionar al docente como operador de contenidos, modelos y estrategias educativas, ni a los estudiantes como receptores de la información recibida. Por el contrario, ahora los insertamos en su naturaleza contextualizada y relacional; asociamos el conocimiento, la conducta y la motivación con los aprendizajes de los estudiantes y analizamos su relación con las formas de enseñanza de los docentes.

Por ello, adopto la teoría sociocultural como referente epistemológico, ya que conceptualiza el aprendizaje como una práctica social, es decir, un aprendizaje en interacción con otras personas. A la vez, proporciona orientaciones y herramientas teórico conceptuales para analizar las interacciones didácticas en contextos específicos de enseñanza y aprendizaje, como el rural.

Inicio este capítulo con un repaso de los postulados socioculturales como base teórica, los cuales reconocen que los procesos de aprendizaje y de desarrollo humano están íntimamente ligados a las interacciones de las personas en un contexto histórico, social y cultural.

Seguidamente, se caracterizan las prácticas pedagógicas teniendo como base la creación de la zona de desarrollo próximo, concepto introducido por Vigotsky que se aplica en la enseñanza y el aprendizaje (Moll, 1993) y reconoce a las interacciones entre

el docente y el estudiante como actividades contextualizadas y graduales que impulsan el desarrollo de capacidades para llegar a un aprendizaje potencial.

Finalmente, abordo la mediación pedagógica de los recursos tecnológicos en la modalidad de educación a distancia y señalo sus beneficios, desafíos, ventajas y necesidades para dar continuidad a la práctica educativa en un contexto sociocultural específico de aprendizaje.

2.1 La educación según la teoría sociocultural de Vigotsky

La teoría sociocultural de la que el psicólogo soviético Lev Vigotsky (1886-1934) es el principal referente ofrece un conjunto de constructos y herramientas conceptuales para comprender que los procesos de aprendizaje y de desarrollo humano están íntimamente ligados a las interacciones con otras personas en un contexto histórico, social y cultural, que la educación representa la expresión y crecimiento de la cultura, y que la escuela es el espacio de mediación por excelencia (Baquero, 1996; Daniels, 2003; Moll, 1993). En ese sentido, las concepciones de Vigotsky sobre el desarrollo y el aprendizaje se consideran seminales, porque caracterizan las interacciones interpersonales que ocurren en los contextos de aprendizaje a partir de la mediación de procesos sociales, culturales e institucionales en múltiples niveles (Mercer & Littleton, 2016).

La contribución sociocultural de Vigotsky otorga a la educación un rol trascendental en la interrelación entre el desarrollo humano y el aprendizaje. Considera a la educación como la mediadora para desarrollar los procesos psicológicos superiores, entendidos como procesos mentales, conscientes, voluntarios e intencionales, entre los que identifica al pensamiento, la memoria, la atención voluntaria, el razonamiento, la motivación, la afectividad y la solución de problemas, que si bien se generan gracias a la

herencia biológica de la evolución de nuestra especie, están mediadas por la cultura y son el resultado de las interacciones entre el hombre y su medio físico y social (Wertsch, 1988; Vigotsky, 1979).

En esa línea, Vigotsky (1979) enfatiza que los procesos psicológicos en el desarrollo cultural del niño aparecen dos veces; primero, en el nivel social y más tarde, en el nivel individual, es decir, primero entre las personas (interpsicológicas) y luego dentro del niño (intrapicológicas). De esta forma, todos los procesos se originan como relaciones reales entre los seres humanos. Estos procesos se desarrollan en los niños cuando usan los instrumentos, entendidos como creaciones culturales para controlar las actividades con los demás y la actividad propia (Cole, 1985; Wertsch, 1988).

Los instrumentos culturales son medios, cuyo fin es modificar objetos para dominar la naturaleza, mediar nuestras acciones, controlar y dirigir nuestro comportamiento y metas. La noción de un instrumento cultural no solo se refiere a los artefactos físicos, sino que se extiende a las herramientas simbólicas elaboradas por la cultura. De este modo, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las obras de arte, los mapas son herramientas culturales, como también lo son la escritura, los conceptos, los cálculos y los algoritmos, que son herramientas simbólicas. El lenguaje mismo o cualquier lenguaje particular puede ser considerado como una herramienta simbólica y es necesario ser competente en su uso para el desarrollo intelectual y para formar parte de una sociedad (Cole, 1985; Mercer & Littleton, 2016; Vigotsky, 1995).

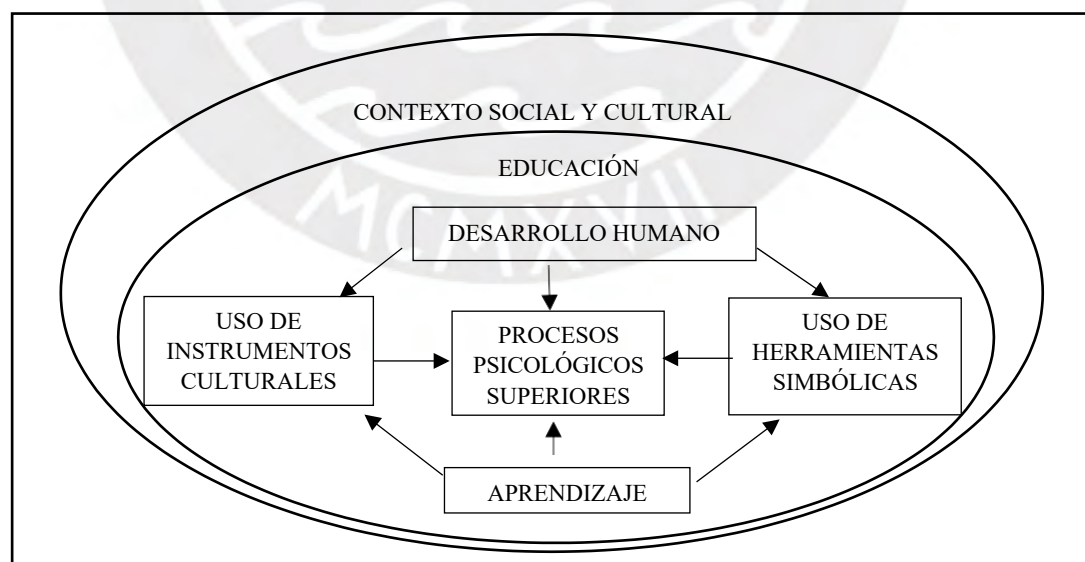
En el enfoque de Vigotsky, los instrumentos y herramientas culturales son producto del desarrollo sociocultural. En virtud de ello, cada individuo los recibe de la cultura en la que vive, los hace suyos y puede operar con ellos a través de su internalización (Kozulin, 2000; Martínez, 1999; Rivière, 1988; Vigotsky, 1995; Wertsch, 1994).

Por lo tanto, influyen de manera crucial en el desarrollo humano a través del aprendizaje porque pasan a integrar nuestras capacidades mentales y afectan cómo construimos nuestra interpretación del mundo, cómo nos enfrentamos a los problemas y cómo nos relacionamos los unos con los otros (Arievitch, 2017; Mercer & Littleton, 2016). De esa forma, el aprendizaje ejerce un rol decisivo en el desarrollo humano, al proporcionar nuevos y más eficientes instrumentos para usarlos con ayuda de un adulto o de un par en la intervención de situaciones específicas.

A continuación, la figura 1 representa la relación de los elementos mediadores, comprendidos en la propuesta de Vigotsky como los procesos psicológicos superiores y los instrumentos culturales que interactúan en el desarrollo humano y el aprendizaje, teniendo como escenarios macro a la educación y el contexto sociocultural en el que se desenvuelve.

Figura 1

Elementos mediadores en la interrelación del desarrollo humano y el aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

Teniendo como preámbulo la conceptualización de los procesos psicológicos superiores y los instrumentos culturales que median estos procesos, se presenta a continuación la propuesta educativa de Vigotsky que coloca en un lugar central a la interrelación entre el desarrollo humano y el aprendizaje, a la que denomina como la zona de desarrollo próximo (ZDP).

La ZDP es el concepto introducido por Vigotsky con mayor aplicación e influencia en la enseñanza y el aprendizaje (Moll, 1993), porque agrupa las claves de su teoría, vale decir, el énfasis en la actividad social y la práctica cultural como fuentes de análisis; y la importancia de la mediación en el desarrollo y la inseparabilidad del individuo y la sociedad. Esta propuesta supone situar a los procesos psicológicos superiores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las secuencias de actividad conjunta, en la que participan e interactúan docentes y estudiantes durante períodos más o menos largos, mientras desarrollan actividades en torno a los contenidos (Wertsch, 1988).

Vigotsky sostiene que todo estudiante tiene, en cualquier etapa del proceso de aprendizaje, un nivel de desarrollo real y un nivel de desarrollo potencial. La diferencia entre los dos niveles se denomina zona de desarrollo próximo (ZDP) y se entiende de la siguiente manera:

La distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados (Vigotsky, 1979, p. 86).

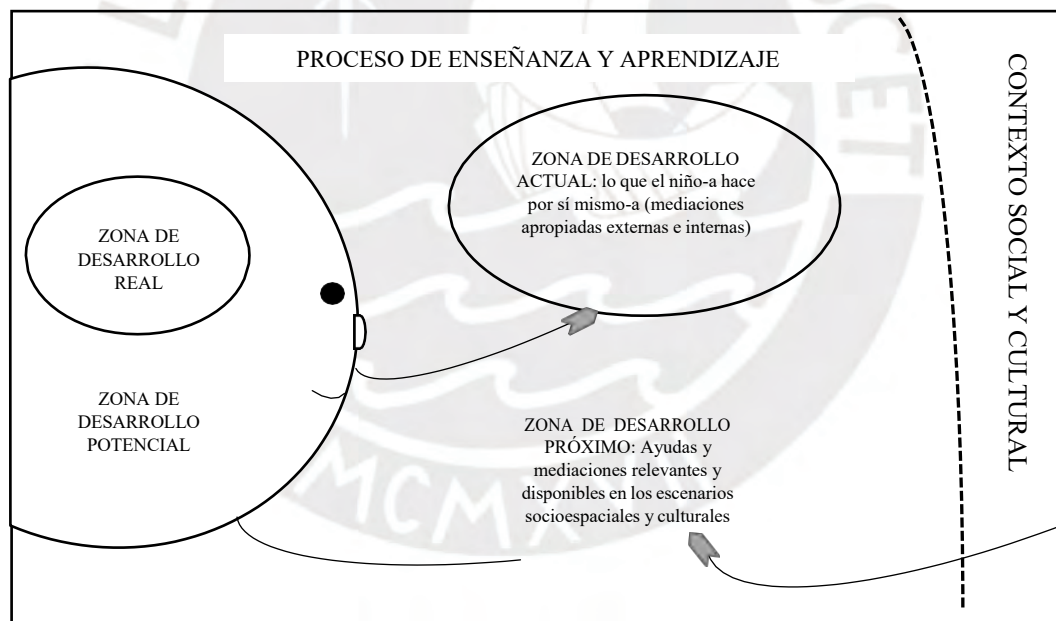
Según el psicólogo soviético, esta zona comprende funciones que, si bien aún no han madurado, se hallan en pleno proceso de hacerlo, porque “nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no solo lo que ya

ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración” (p. 134). En ese sentido, este concepto describe “aquellas funciones que aún no han madurado y que se hallan en pleno proceso de maduración, funciones que madurarán mañana y que, en estos momentos se hallan en estado embrionario” (p. 86).

En la figura 2 se representan los niveles de aprendizaje propuestos en el concepto de la ZDP durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se observa la zona de desarrollo real y potencial propias del estudiante en interacción con la zona de desarrollo actual y de desarrollo próximo determinadas por las actividades mediadoras con la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados en un contexto determinado.

Figura 2

Niveles de aprendizaje en la zona de desarrollo próximo



Nota. Adaptado de la zona de desarrollo próximo como área de doble frontera dentro de la piel (potencial) y fuera de la piel (próxima) de Del Rio y Álvarez (1997).

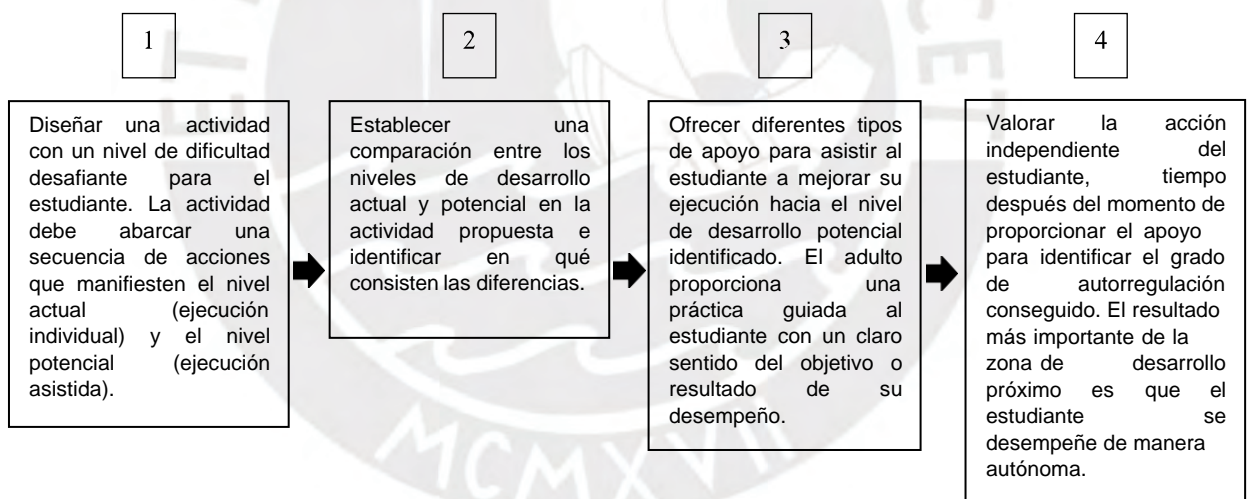
En esta concepción de la ZDP, el aprendizaje implica el desarrollo de una actividad o un conjunto de actividades en la que un estudiante no puede resolver un

problema o aprender una habilidad por sí solo, pero sí puede hacerlo con la ayuda del docente y la contribución de los estudiantes (Eggen & Kauchak, 2009; Rogoff, 1998). En ese proceso, el estudiante interioriza los instrumentos culturales necesarios para pensar y resolver problemas de un modo más maduro que si actuara solo. Esta ZDP corresponde al punto donde la cultura y la cognición interactúan y se crean mutuamente, es decir, donde los procesos sociales y culturales del contexto y el desarrollo cognitivo del sujeto se encuentran en un espacio, como la escuela (Cole, 1985; Martínez, 1999).

Moll (1993) considera cuatro momentos básicos de la ZDP para operativizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, que se describen en la figura 3.

Figura 3

La operativización de la zona de desarrollo próximo



Nota. Adaptado de Moll (1993).

Similar al concepto de la ZDP son los constructos teóricos de andamiaje, participación guiada y ajuste de la ayuda educativa, que proporcionan importantes argumentos para comprender el proceso de iniciación de los estudiantes en el desarrollo de una actividad o un conjunto de actividades.

El concepto de andamiaje (*scaffolding*), cuya formulación corresponde a Woods et al. (1976), da cuenta del carácter necesario de los andamios, entendidos como las ayudas que los docentes, o un par más capaz, despliegan gradualmente en los estudiantes. En la perspectiva de los autores, el que tiene más experiencia consigue un mejor andamiaje respecto al aprendizaje porque: a) estructura situaciones que permite a los estudiantes participar en las actividades y posibilita que asuman algún tipo de responsabilidad en el nivel que les sea posible; b) ajusta el tipo y grado de ayuda a las dificultades y a los progresos evidenciados por los estudiantes a lo largo del proceso de resolución de las actividades, y c) retira las ayudas y soportes a medida que los estudiantes demuestran haber incrementado sus capacidades y asumen mayor autonomía y control en el proceso de aprendizaje.

La participación guiada, concepto propuesto por Rogoff (1993), comparte las características del andamiaje mencionado, porque sostiene que el docente ofrece situaciones y oportunidades de aprendizaje para los estudiantes mediante planteamientos sencillos y otros más estructurados y sistematizados, que gradúan la dificultad de las tareas y proporcionan los soportes necesarios. Sin embargo, el planteamiento de la participación guiada ofrece matices referidos a los procesos de colaboración y comprensión compartida de los participantes en actividades cotidianas de resolución de problemas. En esos procesos, la autora resalta las interacciones en los contextos de aprendizaje colaborativo a través de las cuales el docente guía la participación de los estudiantes, los apoya para que adapten su comprensión a nuevas situaciones y estructura sus intentos de resolver problemas, lo que les permite responsabilizarse por su gestión en la resolución de problemas.

El ajuste de la ayuda educativa propuesta por Coll (2010) se entiende como un tipo de ayuda eficaz que se ajusta a las vicisitudes del proceso de construcción de los

aprendizajes de los estudiantes, por lo tanto, puede variar en cuanto a la naturaleza, características e intensidad en función del momento en que se proporcione. En ese marco, el autor plantea el mecanismo de cesión progresiva del control y la responsabilidad de los docentes respecto a los estudiantes. Esto hace referencia al hecho de que a medida que avanza la actividad de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes van disponiendo de un mayor margen de decisión y de autonomía en el desarrollo de las tareas, en su aproximación a los contenidos y en sus actuaciones en general.

En conjunto, los tres constructos evidencian un patrón similar de actuaciones interrelacionadas, ya que parten de actividades y soportes planteados por el docente a quien está aprendiendo para que domine una tarea o adquiera entendimiento con actuaciones progresivas a medida que va incrementando sus capacidades y mostrando un mayor nivel de autonomía.

La teoría sociocultural de la educación y la interpretación que realizan los teóricos sobre la misma plantea como ideas centrales:

- la afirmación que la educación representa la expresión y crecimiento de la cultura, reconociendo a la escuela como espacio de mediación por excelencia;
- las ZDP mediadas por los procesos psicológicos superiores a partir del uso consciente de los instrumentos mediadores culturales;
- el planteamiento de estrategias interactivas entre el docente y el estudiante que provoquen retos y desafíos en los estudiantes, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo, la cultura y los significados que poseen en relación con lo que van a aprender, y
- la interrelación entre la escuela como escenario cultural y el contexto sociocultural más amplio que lo engloba.

2.2 La caracterización sociocultural de las prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas en el aula enfrentan escenarios desafiantes y complejos, pues la academia exige un aprendizaje con sentido y significado, que parta de los contextos socioculturales de los estudiantes (Chaves, 2001; Ruiz et al., 2006). La política educativa promueve el desarrollo de currículos regionales que atiendan las diversas realidades y necesidades culturales, y con ello prácticas pedagógicas transformadoras (Consejo Nacional de Educación, 2007). Estos son desafíos convergentes que deben ser atendidos con urgencia para asegurar equidad y calidad en la educación respecto a los entornos, condiciones y logros del aprendizaje.

Partiendo de estos desafíos, coincido con Solé y Coll (2007) cuando indican que “necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; planificar la actuación para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de ello” (p. 9). Por otro lado, diversos estudios (Baquero, 1996; Daniels, 2003; Martínez, 1999; Pasmanik & Cerón, 2005) señalan que las resonancias teóricas de la obra de Vigotsky, representadas en los planteamientos socioculturales en el campo educativo, son vastas y crecientes para comprender la influencia de las prácticas pedagógicas en diferentes escenarios y niveles de enseñanza.

De acuerdo con Restrepo y Campo (2002), las prácticas pedagógicas son los modos de acción cotidiana, ya sean intelectuales o materiales, que responden a una lógica táctica mediante la cual el docente configura su existencia como individuo y como comunidad, y aporta al desarrollo de la cultura en el contexto educativo. Por su parte, Baquero et al. (2006) definen a estas prácticas como un tipo de acción social específica que se convierte en praxis pedagógica al ser reflexionada individual y colectivamente. Para Daniels (2003), son los contextos sociales donde tiene lugar la reproducción-

producción cultural. Por último, para González et al. (2017), son las acciones que ejecuta el maestro en el aula las que implícita o explícitamente promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes.

La caracterización de las prácticas pedagógicas en estas definiciones evidencia la importancia de un enfoque contextualizado y la necesidad de conocer sus condiciones particulares. En este sentido, los aportes teóricos de Vigotsky son propuestas pertinentes para repensar en ellas con el propósito de construir nuevas situaciones y formas de acción que partan de los contextos socioculturales de los estudiantes para ofrecer una educación más humana, que respete la diversidad cultural en todas sus dimensiones.

En las prácticas pedagógicas, las formas concretas de interacción docente-estudiante y estudiantes-estudiante cobran especial relevancia. Cabe mencionar que estas formas no se excluyen mutuamente, sino que son interdependientes; no se producen necesariamente en ocasiones separadas ni existen límites claros entre ellas (Galbraith et al., 1997; Newman et al., 1991; Wertsch, 1994).

En esa perspectiva, se enfatiza el rol que cumplen las interacciones entre pares, es decir, entre compañeros de aula, por su especial relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dos estudios, desde la perspectiva de Vigotsky, dan cuenta de ello.

En el primero, Forman y Cazden (1985) evidencian que las tareas colaborativas en la resolución de problemas entre pares son experiencias valiosas de regulación en las que los estudiantes pueden revertir los roles con el mismo contenido intelectual, al brindar y seguir instrucciones, al preguntar y responder a sus compañeros. Este proceso les permite observar y seleccionar los procedimientos que usaron en conjunto para posteriormente solucionar problemas de forma autónoma. A través de ese estudio, los autores resaltan la contribución potencial de las interacciones en la ZDP entre los propios estudiantes.

En el segundo estudio, Tudge (1993) parte de un escenario en el que dos niños trabajan juntos para resolver un problema y uno de ellos puede estar más adelantado en su pensamiento. En ese contexto, el autor plantea algunas cuestiones: ¿está dispuesto el otro niño a aceptar la opinión de su compañero como lo haría si no fuese un par, sino un adulto?, ¿podemos estar seguros del resultado cuando los que interactúan son pares? El autor advierte que antes de suponer que al reunir a un niño con un par más capacitado se generan por azar beneficios cognitivos, es necesario prestar más atención a los procesos de interacción.

Ambos estudios, el de Forman y Cazden (1985) y el de Tudge (1993) enfatizan los efectos de las interacciones entre pares en función de las características y situaciones en las que estas se producen. Uno de los efectos se asocia con la valoración de asumir roles diferentes y a la vez complementarios entre pares a partir de un conjunto de actividades iniciadas por el docente. El otro efecto resalta las capacidades que transfiere un estudiante con su trabajo en conjunto hasta su desarrollo autónomo.

En el proceso de comprender el significado que le otorga la teoría sociocultural a la educación, cobra especial importancia enfatizar el papel del docente, de los estudiantes y del espacio que los congrega, el aula.

El docente es caracterizado como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y herramientas determinadas socioculturalmente, y es un mediador entre los saberes culturales y los procesos de apropiación de los estudiantes (Hernández, 1998). En esa línea, Galbraith et al. (1997) identifican en el rol docente el acto de ser sensible a los objetivos actuales del estudiante y a su estadio de desarrollo, ofreciéndole guía y ayuda que le permitan alcanzar esos objetivos y, al mismo tiempo, aumentar su potencial para futuras participaciones.

El estudiante es un ser social, activo y protagonista de las múltiples interacciones en las que se involucra en su vida escolar y extraescolar (Hernández, 1998), que reconstruye saberes, que primero se dan en el plano personal y posteriormente en el plano colaborativo con los otros para usarlos de manera autónoma (Wertsch, 1994). En la interacción con los otros en diversos contextos es que el estudiante aprende y se desarrolla de manera integral (Chaves, 2001).

El aula es considerada como una comunidad productiva, ya que cada uno de sus miembros, docente y estudiantes, tienen contribuciones importantes y actividades serias que realizan de manera conjunta. En el aula se origina una cultura común, que tiende a representar algunas características de la cultura de origen, algunas características únicas construidas conjuntamente por la mezcla particular de estudiantes y adultos y por unas características escolares particularmente reconocibles. Tiene una organización pedagógica y curricular que apoya la interacción y la actividad conjunta de estudiantes y docente en temas académicos (Tharp et al., 2002).

Dado que entre los miembros del aula hay diversidad de culturas, Tharp et al. (2002) plantean que las prácticas escolares deben proporcionar contextos de actividad que permitan a los estudiantes emplear y disfrutar sus propias preferencias y competencias culturales. Sin embargo, enfatizan que no se debe limitar las experiencias de los estudiantes solo a esos contextos de actividad y argumentan que los estudiantes no solo necesitan los conocimientos y competencias locales, sino también una variedad de otras culturas, sobre todo la de la cultura nacional más amplia.

Reconociendo a los participantes que ejercen responsabilidades diferenciadas en un escenario de prácticas pedagógicas, la teoría sociocultural releva que la ZDP es el espacio de actividades conjuntas, en el que gracias a la interacción y soporte de otros una

persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de hacerlo individualmente.

En una de sus últimas obras, Vigotsky (1934/1964) volvió a emplear el concepto de ZDP y sostuvo que la instrucción solo es útil cuando va por delante del desarrollo. Además, enfatizó que una buena enseñanza debería llevar a los estudiantes más allá de sus capacidades actuales con el fin de impulsar su desarrollo. De esa forma comprendemos la interpretación de Mercer (2001) cuando explica que el psicólogo ruso deseaba que este concepto se empleara para garantizar que cada niño recibiera una enseñanza más adecuada a su potencial que a sus logros actuales.

En la ZDP, comprendemos que la actuación de un docente en un momento dado y con un grupo de estudiantes específicos puede favorecer el proceso de creación y asistencia y en otro momento y con otros estudiantes puede no tener los mismos resultados, lo cual implica tener en cuenta que la enseñanza no tiene efectos lineales ni automáticos, y no puede limitarse a proporcionar siempre el mismo tipo de ayuda ni a intervenir de manera homogénea en cada caso (Galbraith et al., 1997; Onrubia, 1999). En ese escenario, se resalta la intervención de los estudiantes y su contribución al proceso de aprendizaje, cuando a través de sus preguntas y propuestas ofrecen aportes que de acuerdo con la disposición de los docentes serán aceptadas o no.

En cuanto al proceso de creación y asistencia de la ZDP, coincido con el aporte de Onrubia (1999), quien describe los elementos y criterios que forman parte de la actuación docente e identifica estrategias que ellos utilizan, los cuales, detalla el autor, han surgido del análisis de situaciones reales de enseñanza y aprendizaje y remiten a formas de actuación conocidas y empleadas en sus prácticas cotidianas. A continuación, se explican esos elementos y criterios en las siguientes estrategias:

- Insertar las actividades pedagógicas puntuales, lo cual implica que el docente defina y comunique los objetivos, contenidos, actividades, normas y pautas de comportamiento, en el que las actuaciones de los estudiantes se desarrollan y toman significado desde el inicio hasta el final del proceso.
- Posibilitar la participación de todos los estudiantes en las distintas actividades, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento escasos y poco adecuados, y diversificar el tipo de actividades y materiales con diferentes niveles de dificultad.
- Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutua y en el que tenga cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo. En este punto, Solé y Coll (2007) complementan las interacciones basadas en el afecto, acogen la posibilidad natural de la equivocación y la modificación, y también de la responsabilidad, la exigencia, el compañerismo y la solidaridad.
- Introducir modificaciones y ajustes específicos en el tipo de ayuda y guía que se ofrece a los estudiantes, así como en el tipo de actividades y de programación en sentido amplio, en función de las actuaciones y productos parciales realizados por los estudiantes.
- Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que están aprendiendo los estudiantes, lo que supone dos tipos de actuación distintos, aunque relacionados. El primero se refiere a la planificación de espacios y momentos en los que los estudiantes utilicen con un nivel de ayuda significativamente bajo lo que previamente han aprendido en el aula. El segundo se refiere a la disposición de recursos y ayudas que fomenten en los estudiantes

estrategias y habilidades que les permitan seguir aprendiendo de manera autónoma y regular sus propios procesos de aprendizaje.

- Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los estudiantes. En esas relaciones entre lo nuevo y lo conocido se evidencian dos tipos de conocimientos potencialmente compartidos, como recursos facilitadores. El primero se refiere al conocimiento compartido por la experiencia individual y social del docente y de los estudiantes y el segundo considera el resultado común de aprendizajes realizados en el propio espacio de aprendizaje desde el principio del proceso.
- Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, y emplear formas de comunicación adecuadas para evitar y controlar posibles malentendidos o incomprendidos. Ello supone emplear el vocabulario apropiado para comunicar los contenidos concretos en cada momento de enseñanza y aprendizaje, explicar claramente las normas que van a regir la organización del aula y las actividades, y promover que los estudiantes empleen sus propias palabras y formas de expresión alternativas como elementos relevantes en el proceso de su aprendizaje.
- Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia y el conocimiento del estudiante de manera que los significados que construya sean los más cercanos posible a los culturalmente compartidos por los adultos competentes.

Un aporte destacado del planteamiento de Vigotsky para comprender las prácticas pedagógicas es su cuestionamiento a la enseñanza de los conceptos en la experiencia escolar. En el análisis del psicólogo ruso, la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril si es que el maestro intenta solo una repetición de palabras por parte del estudiante, que simula un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que

en realidad, solo encubren un vacío (Vigotsky, 1934/1964). Este cuestionamiento es importante para comprender el significado que le otorga a los conceptos y específicamente a los conocimientos cotidianos y científicos.

El concepto es una forma de actividad intelectual que proporciona a los estudiantes nuevas herramientas cognitivas que mejoran sus habilidades para la resolución de problemas específicos y por la cual tiene conciencia de las propias operaciones intelectuales, como resultado de auténticos cambios sustanciales, que abarcan tanto el contenido como la forma del pensamiento (Arievitch, 2017). Vigotsky (1934/1964) señala que ello ocurre de manera verdaderamente plena en la etapa de la adolescencia; es un fenómeno primordial en toda edad de transición. Considera que “la formación de conceptos es justamente el núcleo fundamental que aglutina todos los cambios que se producen en el pensamiento del adolescente” (p. 59).

Vigotsky diferencia los conceptos cotidianos, también denominados espontáneos o individuales de los conceptos científicos, también denominados académicos o culturales. Los conceptos cotidianos son los que se forman en la vida diaria, en la experiencia cotidiana no escolar y están estrechamente ligados a los objetos y condiciones específicas que sus nombres representan. Son conceptos adquiridos fuera del contexto formal de enseñanza y se derivan básicamente de la interacción entre los niños y los adultos, pero no se presentan de forma sistémica ni organizada (Howe, 1996). Vigotsky considera que el niño construye los conceptos gracias a ciertos procesos de abstracción y generalización, que son potenciados por el intercambio lingüístico con los adultos (Gómez, 2017).

Los conceptos científicos son los que el estudiante adquiere en la escuela y cuya relación está mediada desde el comienzo por otro concepto, lo que implica una determinada posición en relación con otros conceptos (Vigotsky, 1934/1964). Son

abstracciones, generalizaciones, que se insertan en un sistema lógico coherente y se utilizan para representar y manejar aspectos de la realidad. Se denominan científicos, porque son conocimientos sistemáticos y jerárquicos, que forman parte de una red con otros conceptos en un sistema de relaciones dentro de un contexto formal de enseñanza. Generalmente, estos conceptos cubren los aspectos esenciales de un área específica del conocimiento y se presentan como un sistema de ideas interrelacionadas (Gómez, 2017; Howe, 1996; Pozo, 2002).

La interrelación de los conceptos cotidianos y los conceptos científicos gira en torno a la relación entre la enseñanza y el desarrollo cognitivo del estudiante para representar y manejar aspectos de la realidad (Lave & Wenger, 1991). Para Vigotsky (1934/1964), se trata del desarrollo de un proceso único de formación de conceptos, que se realiza en diferentes condiciones internas y externas. En esa interrelación, a través del uso de los conocimientos cotidianos, a los cuales Daniels (2003, p. 80) denomina “conocimiento vivo”, los estudiantes logran darle sentido a las definiciones y explicaciones a los conocimientos científicos. En esa perspectiva conjunta, la adquisición de los conceptos científicos influye en los conceptos ya existentes y desencadena un cambio en su estructura, que se convierte en una oportunidad por la cual la toma de conciencia y el control voluntario ingresan al dominio de los conceptos colectivos (Daniels, 2003; Haenen et al., 2003).

En la conclusión de este segundo apartado, enfatizo que la construcción de la ZDP en las prácticas pedagógicas reconoce:

- Eventos continuos de actividades conjuntas y contextualizadas caracterizada por las interacciones entre docentes y estudiantes y entre pares de estudiantes.

- Actividades graduales que impulsan el desarrollo de capacidades que deben apuntar no a lo que el estudiante conoce o hace, sino a aquello que no conoce, no realiza o no domina.
- Procesos de construcción personal y procesos auténticos de construcción colaborativa con los otros.
- Que cuanto más entrelazada esté la red de conceptos de un estudiante, mayor será su capacidad para establecer relaciones significativas con su contexto.

2.3 La mediación de los recursos tecnológicos en la educación a distancia

En la coyuntura de crisis sanitaria, en el que los flujos de información y de interconectividad global están reconfigurando nuestros sistemas educativos, reviso las múltiples denominaciones del fenómeno educativo no presencial: educación virtual, educación en línea, educación digital, *blended-learning* y educación a distancia para elegir la que parece más adecuada. Queda claro que todas explicitan que estudiante y docente, tutor o instructor se encuentran separados físicamente en todo o en gran parte del proceso educativo y que interactúan a través de mediaciones tecnológicas.

En la literatura científica, cada una de estas definiciones trata de identificar tendencias, ideologías, contextos y proyectos sociales, institucionales o académicos (García Aretio, 2020), y sus denominaciones difieren en función de posiciones o puntos de vista (Lin et al., 2017). Sin embargo, coincido con los autores cuando plantean que en esa multiplicidad terminológica no se percibe un anclaje teórico claro, lo que dificulta la descripción y diferenciación de las propuestas metodológicas sobre las formas de enseñar y aprender a distancia.

En esa perspectiva, Jung (2019) ofrece las siguientes recomendaciones a los investigadores y profesionales que trabajan en los ámbitos de la educación virtual y a distancia:

- La investigación y la práctica en esta modalidad deberían guiarse por las más destacadas teorías sobre el fenómeno.
- Deben desarrollarse nuevas teorías y afianzar las existentes a la luz de los nuevos desarrollos tecnológicos con el fin de explicar y comprender nuevas realidades.
- Deben evidenciarse las filosofías y prácticas menos divulgadas con el propósito de refinarlas y reinterpretarlas a la luz de las teorías más consolidadas en este campo.

A partir de este preámbulo, planteo una definición de estas modalidades de enseñanza:

En la educación virtual, tanto los materiales de estudio como la relación entre docentes y estudiantes se realizan exclusivamente a través de las redes de comunicación, fundamentalmente la internet y la educación en línea. El énfasis se pone en el uso prioritario de los ordenadores y dispositivos móviles conectados a la internet (García Aretio, 2020).

El *blended-learning* (educación, enseñanza, aprendizaje mixto o combinado) es un modelo de educación mixta o combinada. Se trata de aprovechar los beneficios de ambas modalidades educativas, presencial y a distancia, e integrar los mejores recursos y metodologías (García Aretio, 2020).

En la coyuntura de pandemia, se enfatiza en un término poco utilizado anteriormente, la docencia no presencial de emergencia denominada también *emergency*

remote teaching (ERT, por su sigla en inglés). Según Hodges et al. (2020), la docencia no presencial de emergencia responde a un cambio súbito de modelo educativo por una situación de emergencia, que implica variaciones respecto a la educación presencial debido: a) al cambio temporal en la asignación de las actividades de aprendizaje a un modo de entrega alternativo, b) al uso de soluciones de enseñanza totalmente no presencial, que de otro modo se impartiría presencialmente o como cursos semipresenciales y que volverán a ese formato una vez que la situación que causó la crisis esté controlada, y c) a su objetivo, que consiste en proporcionar acceso temporal al aprendizaje y a los apoyos instructivos de manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis. Esta definición describe claramente a la docencia no presencial con una respuesta ágil y flexible que facilita el aprendizaje mediada por las TIC en situaciones imprevistas y de carácter temporal.

En el análisis de García Aretio (2012, 2020), el término que ha aparecido con mayor consenso en casi más de tres décadas de reflexión sobre cuestiones conceptuales ha sido el de educación a distancia (EaD). Según el autor, la educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el docente y el estudiante, que ubicado en un espacio diferente al de aquél, puede aprender de forma independiente o colaborativa.

Esa visión estructura su definición en tres dimensiones y componentes: la dimensión pedagógica de logros de aprendizajes valiosos que resalta el componente didáctico; la dimensión social plasmada en el componente del diálogo que refuerza el hecho de la interacción educativa, y la dimensión tecnológica que asume el componente mediado, no como un complemento sino más bien como un requisito, según García Aretio (2020).

El mismo término es usado por el Minedu (2020a) que caracteriza a la educación a distancia como aquella en la que el estudiante no comparte el mismo espacio físico con

sus pares y docentes, por tanto, la enseñanza se realiza a través de medios de comunicación escritos y tecnológicos, en los que el estudiante consulta las fuentes de modo autónomo, a fin de adquirir los conocimientos, competencias y actitudes que estima válidos para su progreso y formación. Por lo tanto, en el presente estudio, opto por el término propuesto por Minedu, ya que es el organismo rector oficial.

García Aretio (2020) describe las características de la educación a distancia con los siguientes términos:

- La separación física del profesor/formador y alumno/participante en el espacio y en todo o buena parte del tiempo de formación, según los casos.
- La posibilidad del estudio independiente en el que el alumno controla el tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones, etc.
- El soporte de una organización/institución que a través de sus recursos humanos planifica, diseña, produce materiales (por sí misma o por encargo), realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría, evalúa y acredita los aprendizajes (didáctico).
- La comunicación e interacción (diálogo) mediadas síncrona o asíncrona entre profesor/formador y estudiante y de estos entre sí. Interacción también con los contenidos y con los recursos tecnológicos.

En esta modalidad de educación, el papel de los docentes es esencial para el éxito de la experiencia de aprendizaje, incluso más que el entorno físico de las escuelas o la infraestructura tecnológica. Mediante la instrucción directa o la orientación proporcionada en el aprendizaje a través de actividades sincrónicas o asincrónicas, el maestro sigue siendo esencial para el aprendizaje autodirigido de los estudiantes (Reimers & Schleicher, 2020).

En esta perspectiva sociocultural, los recursos tecnológicos son creaciones culturales conformados por artefactos físicos y herramientas simbólicas utilizados para desarrollar los procesos psicológicos superiores entendidos como procesos mentales, voluntarios e intencionales, entre los que se identifica al pensamiento, la memoria, la atención voluntaria, el razonamiento, la motivación, la afectividad y la solución de problemas (Cole, 1985; Kozulin, 2000; Martínez, 1999). En virtud de ello, en la teoría de Vigotsky cada individuo recibe los recursos de la cultura en la que vive, los hace suyos y se vuelve competente tanto para su desarrollo intelectual como para ser un miembro efectivo de la sociedad (Mercer & Littleton, 2016).

Estas herramientas culturales presentan múltiples lenguajes (diseños, representaciones, interfaces, lo visual, lo sonoro) y formatos (foros, wikis, blogs, documentos colaborativos), que responden, mediante las propuestas diseñadas por el docente, a otras lógicas de acceso al conocimiento y a la construcción del mismo (Verdún, 2015). Así, son instrumentos válidos en las propuestas educativas, comprendidos como recursos integradores y mediadores en la actividad conjunta, porque pasan a integrar nuestras capacidades mentales y afectan cómo construimos nuestra interpretación del mundo, cómo nos enfrentamos a los problemas y cómo nos relacionamos los unos con los otros (Arievitch, 2017; Mercer & Littleton, 2016).

Se reconocen los beneficios y ventajas de adaptar los recursos tecnológicos como mediadores en las prácticas pedagógicas a distancia. Como entorno o ambiente, se resaltan las interacciones como un tipo de actividad sociocultural situada, entre el estudiante y el docente, entre los compañeros y las que recrea el propio estudiante en sus experiencias de aprendizaje (Verdún, 2015). Como soporte pedagógico, se convierte en aliado para conectar experiencias y facilitar el seguimiento sistemático de las actividades

y aprendizajes alcanzados por los estudiantes en distintos espacios y momentos (Engel & Coll, 2022).

Sin embargo, las necesidades son diferentes en cada nivel y en cada contexto sociocultural y educativo, consecuentemente, las estrategias didácticas también son diversas (Sánchez-Mendiola et al., 2020). Por ello, se hace necesario revisar las experiencias desde las cuales se trabaja con las tecnologías educativas, con un mayor énfasis en estimular y diversificar las prácticas y comprender y apoyar las necesidades según los contextos (Ames, 2014b). De esta manera, los responsables de la educación son quienes deciden el sentido didáctico que se atribuye a la mediación tecnológica para dar continuidad a una propuesta pedagógica en un entorno específico de aprendizaje.

Al finalizar este apartado, resalto que en la interacción que el estudiante establece con el docente y con los compañeros se suma una tercera interacción vinculada al carácter ubicuo del aprendizaje, pues la mediación de las tecnologías propicia el acceso a experiencias debido a sus posibilidades desde cualquier dispositivo, momento y lugar, lo que propicia que el estudiante opte por un recorrido diferente del propuesto por el docente, y que elija secuencias, que marque ritmos, defina prioridades y tome decisiones para aprender con autonomía (Ferrero & Danieli, 2011; Verdún, 2015). Sin embargo, somos conscientes de que la tecnología es un complemento en la educación presencial, pero una necesidad en la educación a distancia.

Capítulo 3

Los aspectos cognitivo y emocional en las prácticas pedagógicas y en las interacciones didácticas

Vigotsky en sus postulados socioculturales sustentó que el aprendizaje es un proceso esencialmente interactivo y utilizó la expresión en ruso *obuchenie* para referirse a la actividad que integra enseñar y aprender en una unidad indivisible (Wertsch, 1988). El psicólogo soviético utilizó el término *obuchenie*, que involucra al docente y al estudiante en colaboración conjunta; por lo tanto, una mejor traducción sería “interacción de profesores y alumnos en la enseñanza y el aprendizaje” (Frisancho, 2006).

Al resaltar las interacciones de los docentes y los estudiantes en el proceso educativo como objeto de estudio de esta investigación, inicio este capítulo repasando los lineamientos de la teoría sociocultural con el fin de explicar los procesos de mediación en el aprendizaje y el desarrollo humano.

Seguidamente, identifiqué en diversos estudios empíricos, las dimensiones de las interacciones didácticas asociadas a su carácter cognitivo y emocional, reconociendo los sentidos y significados que se expresan en una construcción colectiva basada en el uso de una herramienta cultural, como es el lenguaje.

Finalmente, vinculo las interacciones entre la interrelación cognitiva y emocional comprendidas como aspectos que resultan medulares en el desarrollo integral y en el aprendizaje de cada persona.

3.1 Las interacciones didácticas desde la perspectiva sociocultural

En las tres últimas décadas, se ha consolidado la reflexión teórica y empírica que sustenta el valor de las interacciones didácticas para explicar la relación entre el conocimiento, la emoción, la comunicación y el aprendizaje en las prácticas pedagógicas. En ese sentido, las investigaciones sobre las interacciones en el aula, desde los aprendizajes de los estudiantes y su relación con las formas de enseñanza de los docentes, revelan que lo que ocurre en las aulas no se puede describir de manera abstracta, sino mediante la interacción de los sujetos y elementos que intervienen en la práctica, por lo tanto, estos aspectos son centrales y decisivos en el proceso y los logros de metas educativas (Coll, 1984; Covarrubias & Piña, 2004; Mares et al., 2004; Pianta et al., 2012; Villalta & Martinic, 2009).

Desde la perspectiva sociocultural, que subraya el carácter relacional del proceso de enseñanza y aprendizaje, y la naturaleza contextualizada de las prácticas pedagógicas, el análisis de las interacciones involucra la relación mutua y la interdependencia de múltiples factores, que se organizan de determinada manera y se orientan a una finalidad definida previamente.

Cuando las interacciones tienen lugar en determinado espacio social, asumen un carácter sui generis y reciben el nombre de interacciones didácticas (Velasco, 2007). De esa forma, ese espacio específico se convierte en un contexto social de enseñanza y aprendizaje (Coll & Sánchez, 2008) y en un contexto sociohistórico que construyen docentes y estudiantes mediante las actividades que en ella llevan a cabo y que contienen valores, creencias, temores, expectativas y metas vinculadas por diferentes tipos de relaciones y principios (Restrepo, 2006). Por ello, el análisis de las interacciones entre el docente y los estudiantes debe ubicarse en el contexto pedagógico en el que estas se desarrollan.

Se entiende por contexto pedagógico al espacio sociohistórico, configurado por un grupo social con objetivos y actividades previamente definidos (Mares et al., 2004), caracterizado por significados dinámicos y cambiantes, en los que se comunican saberes específicos (Restrepo, 2006). En ese sentido, el aprendizaje en un contexto pedagógico supone la participación de los sujetos en actividades culturalmente organizadas con características particulares que no son siempre transferibles a otros contextos (Cornejo & Redondo, 2007).

Las interacciones didácticas se pueden definir como acciones coordinadas con una intención social por su contexto relacional (Velasco, 2007) entre la acción intencionada de enseñanza por parte del docente y las intervenciones consecuentes y también emergentes de los estudiantes para aprender (Villalta et al., 2013). Además, se trata de construcciones culturales con prácticas y significados compartidos que sintetizan las diversas culturas de los actores educativos (Villalta et al., 2011). Estas definiciones asumen como ejes centrales las acciones interrelacionadas de los participantes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se construyen y despliegan en la actividad conjunta y en contextos pedagógicos específicos.

En las acciones interrelacionadas, la teoría sociocultural le otorga especial énfasis al lenguaje, comprendido como una herramienta cultural y a la vez como una construcción interactiva que tiene su origen en un entorno social y en una actividad conjunta que contribuye al desarrollo de las funciones mentales superiores de los seres humanos. Por lo tanto, el lenguaje, o para ser más precisos, el uso que los docentes y estudiantes hacen del lenguaje, sirve como herramienta para el desarrollo cognitivo y emocional a fin de interactuar con los otros, comprender y construir la realidad social y transformar la experiencia en conocimiento y comprensión cultural (Coll, 2010; Forero-Sáenz, 2008, Mercer, 2001; Villalta & Martinic, 2009).

Ese carácter interactivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, que implica esfuerzos de comprensión y actuación en un contexto sociocultural (Vigotsky, 1979), ha sido objeto de diversas investigaciones (Barnes, 1994; Castellá et al., 2007; Cuadrado & Fernández, 2008; Cubero et al., 2008; Hennessy et al., 2016; Mercer, 2001; Villalta et al., 2011; Wells & Mejía, 2005). Ellas dan cuenta de la importancia de las capacidades comunicativas entre el docente y los estudiantes, referidas como una comunicación intencional, colectiva, estructurada y especializada que supone el diálogo, y a través del cual se construye el conocimiento en acciones conjuntas y se evidencia la identidad de los interlocutores.

Desde esta perspectiva, la comunicación en la experiencia escolar es un tipo específico de interacción social que ofrece las siguientes condiciones esenciales para el aprendizaje (Cubero et al., 2008; Edwards & Mercer, 1988; Hennessy et al., 2016; Tharp et al., 2002):

- Aprovecha el poder del lenguaje para estimular y ampliar la comprensión, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes.
- Proporciona la base cognitiva y empírica para relacionar el aprendizaje escolar con el conocimiento individual, comunitario y familiar.
- Ofrece la ayuda y guía para el desarrollo del pensamiento y la resolución de problemas, así como para formar, expresar e intercambiar ideas en el habla y en la escritura.
- Fomenta la indagación y la participación equitativa, donde todos, incluidos los docentes, son vistos como coaprendices en la construcción conjunta del conocimiento.
- Está constituida por códigos locales y criterios compartidos a través de reglas implicadas en la producción del discurso pedagógico.

Asimismo, el interés por la comunicación cotidiana en el aula ha orientado las investigaciones hacia el análisis del discurso pedagógico y la conversación entre estudiantes, que promueven la construcción conjunta de conocimientos.

Se entiende que el discurso pedagógico conforma una parte de la lingüística aplicada destinada a un ámbito social concreto, cuyos propósitos básicos, la enseñanza y el aprendizaje, se cumplen sobre todo a través del lenguaje (Cazden, 1991). El análisis del discurso se concibe como un instrumento capaz de desvelar realidades educativas a partir de las acciones cotidianas en el aula y los documentos educativos oficiales, en los que las formas y los contenidos del lenguaje varían según el contexto y la situación de acuerdo con las reglas propias de la enseñanza y la disciplina que se pretende enseñar (Forero-Sáenz, 2008).

Un rasgo importante del análisis del discurso pedagógico lo plantea Wertsch (1993) cuando enfatiza la función de “regular los procesos mentales (tales como el pensamiento o la atención) de modo que resulten apropiados para el escenario sociocultural del aula” (p. 135). El autor examina un ejemplo de discurso diferenciando la voz del docente y de los estudiantes y concluye que los enunciados del docente son instrucciones, en muchos casos de forma interrogativa o declarativa, y se espera que sean internalizados por los estudiantes.

Para Wertsch, el discurso concerniente a la zona de desarrollo próximo involucra una negociación entre el docente y el estudiante, en la que los profesores tienden a “probar el terreno” para verificar si los estudiantes pueden pasar a un nuevo nivel de autorregulación; si aquellos fracasan ante esos “desafíos semióticos”, los docentes vuelven a usar instrucciones que requieran menos esfuerzos por parte de los estudiantes, pero seguidas de intentos subsiguientes para lograr subir el nivel.

Resulta evidente que desde una perspectiva interactiva el discurso pedagógico por parte del docente adquiere pleno sentido si logra el aprendizaje en el alumno. En palabras de Cazden (1991), se quiere saber cómo el discurso observable en el aula afecta el inobservable proceso mental de cada uno de los participantes y, por ello, a la naturaleza de lo que todos aprenden. Por tanto, para conocer la realidad comunicativa del aula es necesario contemplar y analizar de manera conjunta los recursos comunicativos verbales (el contenido de la conversación y su estructura gramatical) y no verbales (el tono de voz, los gestos, las expresiones faciales, etc.), y tener en cuenta que algunas de estas señales suelen ser más evidentes y otras muy sutiles (Cuadrado & Fernández, 2008; Mercer, 2001).

Sobre la conversación entre estudiantes en el aula, es interesante describir algunos trabajos en los que la huella de Vigotsky posibilita comprender las modalidades de conversación entre pares en la construcción conjunta del conocimiento.

Los estudios de Barnes (1994) evidencian que no todas las formas de participación de los estudiantes influyen de la misma forma en el logro del aprendizaje e identifica dos posibles usos de comunicación en el aula: la conversación de presentación y la conversación exploratoria. En la conversación de presentación, los estudiantes aportan sus puntos de vista sobre un contenido o actividad sin confrontarlos ni revisarlos; mientras que en la conversación exploratoria se comunican y reflexionan sobre los conocimientos propios y ajenos. En palabras del autor, el uso del lenguaje en esta última modalidad de conversación permite a los estudiantes aprender hablando.

Mercer (2001) retoma los trabajos de Barnes e identifica tres tipos de conversación: a) la conversación acumulativa, en la que los participantes aceptan el punto de vista de sus pares, pero no críticamente; b) la conversación polémica, caracterizada por desacuerdos y la toma individual de decisiones, y c) la conversación exploratoria, en la que los estudiantes presentan, comparten y cotejan sus puntos de vista, razonan y toman

decisiones en conjunto. Las características de la comunicación exploratoria son para Mercer las que favorecen en mayor medida los procesos de construcción del conocimiento entre los estudiantes.

En conjunto, los estudios de Barnes (1994) y Mercer (2001) muestran que no podemos entender el uso del lenguaje simplemente como una transmisión de información entre personas, sino como un proceso en el que se negocian significados y se movilizan conocimientos. Sin embargo, si bien el lenguaje puede ser una fuente de influencia educativa para construir conocimiento en el aula, no todas las modalidades de conversación tienen el mismo valor educativo.

Retomando las interacciones entre el docente y los estudiantes, estas se caracterizan por la relación mutua que se establece entre personas de diferente nivel de razonamiento y edades desiguales. En esa interacción, destaca el rol docente como el motivador del aprendizaje, el que proporciona un apoyo pedagógico que incluye una relación de confianza y toma en cuenta las necesidades educativas de sus estudiantes (Escobar, 2015; Vargas et al., 2019).

Partiendo de la premisa que la enseñanza y el aprendizaje son prácticas complejas por ser el resultado de múltiples factores, se ha intensificado el debate por integrar teórica y metodológicamente los componentes de cognición, afecto, emoción y motivación como aspectos medulares del análisis de los procesos educativos y del desarrollo integral de cada persona (Aylen, 2006; Cuadrado & Fernández, 2008; Meyer & Turner, 2006; McConnell, 2019; Pianta et al., 2012; Solé, 2007). Esta tendencia genera un marco teórico que permite explicar que el pensamiento, aunque parezca puramente racional, está cargado de emociones, reflejado en los intereses y necesidades de las personas, y mediados por sus contextos. Por lo tanto, la cognición y el dominio emocional son factores que motivan el aprender y reaprender a lo largo de la vida (Casassus, 2008).

Si bien es cierto que las tendencias pedagógicas tradicionales separan las dimensiones cognitivas, emocionales y motivacionales como si fueran independientes y fácilmente diferenciables, ahora más que nunca los investigadores de la educación describen los vínculos entre estos componentes como esenciales para el conocimiento de los entornos de aprendizaje. Por lo tanto, se parte de estos aportes para caracterizar las interacciones vinculadas al desarrollo cognitivo y emocional-afectivo desde una caracterización específica hacia una caracterización vinculada.

3.2 Las interacciones didácticas vinculadas al desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo se define como un proceso culturalmente organizado, en el que los procesos psicológicos superiores como el pensamiento, el razonamiento y la comprensión surgen a partir de internalizaciones específicas (Kozulin, 2000) y son mediados por actividades que abarcan desde simples signos y herramientas hasta sistemas complejos (Rogoff, 1993). Una herramienta central del desarrollo cognitivo es el lenguaje, compuesto por grupos de signos culturalmente constituidos a través de la interacción de un sujeto con otros y con la que el individuo modifica su entorno (Villalta & Martinic, 2009).

En el contexto escolar, se define el conocimiento como una construcción colectiva de sentidos y significados que se expresa en las interacciones e implica la presencia de oposiciones, contradicciones, acuerdos, alianzas y convenios (Restrepo, 2006). Estas definiciones socioculturales evidencian que el proceso cognitivo no puede estar separado de la plenitud vital, de los intereses y necesidades personales, de las inclinaciones e impulsos del sujeto que piensa (Vigotsky, 1934/1964).

A través de una aproximación sociocultural a los procesos cognitivos, se han desarrollado propuestas de análisis de las interacciones en el aula vinculadas al aprendizaje y a la cognición, que evidencian el papel de la escuela como espacio de mediación de la cultura. Existen investigaciones basadas en la teoría de Feuerstein (2006) sobre la experiencia de aprendizaje mediado (EAM), que contribuyen a especificar cómo se logran o no, los objetivos educacionales.

La EAM explica el proceso de aprendizaje como una función bio-psico-social de la cognición humana, profundiza en los mecanismos de apropiación de la cultura y destaca el rol mediador del docente en la interacción, quien selecciona, organiza y planifica las acciones del estudiante para favorecer el aprendizaje autónomo y crítico. En ese sentido, a través de las interacciones intencionalmente mediadas, el docente estimula a los estudiantes a reconocer, construir y aplicar modos de pensamiento lógico, denominados funciones cognitivas y son generalizables a las diferentes áreas de estudio (Feuerstein, 2006).

Feuerstein (2006) propuso los criterios universales de mediación como parámetros básicos para caracterizar las interacciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los roles mediadores del docente. Es importante resaltar que esta propuesta enfatiza la promoción de los aspectos afectivos y motivacionales, considerados como requisitos para el surgimiento de operaciones mentales.

A continuación, la tabla 1 muestra cada uno de estos criterios.

Tabla 1

Criterios universales de la teoría sobre la experiencia de aprendizaje mediado

Mediación del docente	Definición
Intencionalidad y reciprocidad	El docente mediador involucra a los estudiantes, explica los estímulos e intencionalidades y comparte sus experiencias.
Significado	La experiencia mediadora explica la intención de la actividad que se va a realizar y motiva a los estudiantes a que le otorguen una valoración personal.
Trascendencia	El docente mediador transfiere una situación de aprendizaje a diferentes contextos, establece relaciones y confrontaciones o amplía situaciones curriculares y extracurriculares.
Planificación	El docente, a través de una enseñanza mediadora, explica con claridad los objetivos individuales y grupales, y motiva a los estudiantes a lograrlos, considerando tiempos, procedimientos y estrategias.
Competencia	La mediación del docente crea un ambiente que favorece el desarrollo de la autoestima, autoconfianza e imagen positiva en los estudiantes. Facilita la adquisición de capacidades y habilidades para que el estudiante tome el control de su propio aprendizaje. Aprovecha el error e identifica sus causas como oportunidad de aprendizaje.
Conciencia del cambio	El docente estimula a los estudiantes a cambiar, mejorar y fortalecer estrategias cognitivas y comportamientos con el

	fin de alcanzar sus objetivos, y a revisar gradualmente sus propios avances en el tiempo.
Novedad y complejidad	El docente mediador promueve interacciones que fomentan la curiosidad intelectual, la originalidad, la innovación, la creatividad y el pensamiento divergente asignado y guía el desarrollo de actividades desafiantes y complejas.
Participación activa	El docente mediador estimula la participación de los estudiantes a través de un trabajo cooperativo que involucra socializaciones, acuerdos, negociaciones y respeto a las diferencias. El docente debe formar parte de ese grupo para fortalecer las relaciones empáticas.
Regulación y autocontrol	El mediador proporciona herramientas para que los estudiantes desarrollen procesos lógicos y sistemáticos en el control de su propio aprendizaje y comportamiento.
Individualidad y diferencia psicológica	La mediación del docente desarrolla modelos de aprendizaje basados en las diferencias y necesidades particulares de cada estudiante, y utiliza diversas formas de explicación según los estilos y ritmos de aprendizaje.
Sentido de pertenencia	El docente promueve que sus estudiantes se sientan parte de un equipo, resalta los objetivos y reglas compartidas, y refuerza las interacciones en un clima favorable.
Conciencia optimista	La experiencia mediada del docente fomenta que los estudiantes exploren alternativas de solución ante los obstáculos y problemas de los procesos de aprendizaje, y

	genera comparaciones con situaciones anteriores para afrontar nuevos desafíos.
--	--

Nota. Adaptado de Feuerstein (2006).

Un estudio sobre la conversación y mediación del aprendizaje en diversos contextos socioculturales presentado por Villalta et al. (2018), analizó la estructura dialogal a través la conversación y la EAM y puso en evidencia que el funcionamiento de la clase depende del contexto directo del aula. Según los resultados, en el aula urbana, con mayor número de estudiantes, la atención se centró en que los estudiantes entiendan el objetivo de la clase, participen de los contenidos, autorregulen su participación y planifiquen sus acciones; mientras que el aula rural, con menor número de estudiantes, se caracterizó por conversaciones individualizadas en las cuales la docente demostró interés por el caso a caso, verificando que cada estudiante evidencie la comprensión de las actividades propuestas.

Otro estudio sobre conocimiento escolar y procesos cognitivos, sustenta las categorías de observación de la interacción didáctica en la sala de clase entre docente y estudiantes, vinculadas al desarrollo cognitivo (Villalta et al., 2013). En el trabajo mencionado, los autores presentan una propuesta de análisis de la interacción que focaliza la descripción del proceso cognitivo, a través de una sistematización de tipologías sobre la intervención del docente y de los estudiantes en el aula.

A continuación, las tablas 2 y 3 presentan los tipos de intervención del docente y de los estudiantes vinculados al proceso cognitivo y la construcción del conocimiento escolar.

Tabla 2

Intervenciones del docente vinculadas al proceso cognitivo y la construcción del conocimiento escolar

Intervención del docente	Definición
Presenta conocimientos escolares	Explica objetivos, reformula su propia intervención, usa gestos para captar la atención del estudiante y enfatizar aspectos de los contenidos (Cuadrado y Fernández, 2008), grafica contenidos en la pizarra o usa programas de cómputo.
Favorece la participación del estudiante	Usa expresiones afirmativas, repeticiones de la intervención del estudiante, gestos de apoyo como asentimiento con la cabeza, pasea por la sala atento a posibles consultas (Cuadrado y Fernández, 2008).
Reelaboración	Retoma la intervención de uno o más estudiantes para mostrar una visión más amplia del concepto que se trabaja (Cuadrado y Fernández, 2008).
Síntesis	Resume las cuestiones más relevantes del contenido que se trabaja (Cuadrado y Fernández, 2008) y conecta los conceptos presentados.
Preguntas de dominio de contenido	Pide al estudiante que elija una respuesta entre un conjunto de alternativas o que responda con el uso de información factual o conceptual (Nathan y Kim, 2009).

Preguntas de elaboración de contenido	Pide al estudiante que elabore una respuesta que conecte o aplique lo aprendido a nuevas situaciones (Nathan y Kim, 2009).
Preguntas de metaproceso	Pide al estudiante que justifique, explique y desarrolle su intervención o una intervención previa (Nathan y Kim, 2009).
Evaluación cerrada	Evaluación breve de la aceptación o rechazo de la respuesta del estudiante (Wells y Mejía, 2005).
Evaluación elaborada	El docente confirma la respuesta (adecuada o no) del estudiante, incorpora nuevas elaboraciones a dicha respuesta (Wells y Mejía, 2005) o solicita más información.

Nota. Adaptado de Villalta et al. (2013).

La propuesta de Villalta et al., (2013) enfatiza que las intervenciones de los estudiantes en la clase, según la literatura especializada, se encuentran menos sistematizadas que las intervenciones del docente. En ese sentido, los autores sugieren diversos tipos de intervenciones enfocados en la participación estudiantil y vinculados al desarrollo cognitivo, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Intervenciones del estudiante vinculadas al proceso cognitivo y construcción del conocimiento escolar

Intervención del estudiante	Definición
Validación de conocimientos escolares	Expresiones verbales (“ya”, “ajá”, repetición textual de lo que dice el docente, completamiento de frases, etc.) y no verbales (tomar nota, mirar al docente, afirmar con la cabeza, etc.), que validan el contenido que entrega el docente.
Reelaboración	Retoma la intervención de uno o más estudiantes o del docente para dar su visión del concepto que se trabaja.
Opina, propone	Aporta nuevos elementos (habla de su experiencia, relaciona aprendizajes previos) a la clase.
Responde al dominio del contenido	Elige una de las alternativas que presenta el docente, produce una respuesta en términos de conocimiento factual o conceptual que solicita el docente.
Responde con elaboración de contenido	Elabora una respuesta para resolver una situación didáctica (la respuesta a preguntas abiertas, la respuesta a ejercicios de una guía, la interpretación de un texto, etc.).
Metaproceto	Habla sobre su propio razonamiento, vincula su intervención con otras previas.
Sin respuesta	Se queda en silencio ante la pregunta del docente.

Nota. Adaptado de Villalta et al. (2013).

Los resultados del estudio de Villalta et al. (2013), desde la experiencia del aprendizaje mediado (EAM) concluyen que las intervenciones del docente y de los estudiantes ofrecen posibilidades para explicar las variantes conversacionales, sea que apunten al éxito o al fracaso en los logros educativos, pero a la vez advierten sobre la generación de rupturas comunicativas cuando las intenciones no están mutuamente orientadas

3.3 Las interacciones didácticas vinculadas al desarrollo emocional

Las aulas son escenarios sociales que evocan una gran variedad de experiencias afectivas y emocionales asociadas al éxito o fracaso de una actividad en particular, así como a la aceptación o rechazo de los miembros participantes. En ese sentido, Vigotsky (1934/1964) cuestiona la relación entre la inteligencia y el afecto en las experiencias escolares. Señala que la separación de ambas dimensiones como objetos de estudio es el punto más débil de la psicología tradicional, pues hace aparecer el proceso cognitivo como una corriente autónoma de “pensamientos que se piensan a sí mismos”, segregada de la plenitud vital, de los intereses y necesidades personales, de las inclinaciones e impulsos del sujeto que piensa.

En la interacción didáctica, se vincula la historia de cada uno de los participantes (lo que han hecho, leído, escuchado, etc.), sus habilidades, conocimientos, así como también sus intereses, necesidades y motivos. Por lo tanto, el docente y los estudiantes comparten emociones y experiencias de su entorno. Es por ello que estos aspectos resultan medulares en el desarrollo integral de cada persona.

Las emociones son fenómenos individuales de corto plazo, que incluyen un componente afectivo, cognitivo, fisiológico, motivacional y expresivo, y tienden a

dominar nuestra conciencia (Palmer, 2017). Se construyen socialmente y están ligadas a un contexto específico, emergen a través de la persona y cambian según el tiempo, los ambientes, las relaciones y las situaciones que se presenten.

Al respecto, Schutz et al. (2006) afirman que son “transacciones como parte de contextos sociohistóricos” (p. 347). Asimismo, sirven como señales de la situación actual y se convierten en una fuente de información poderosa, por ejemplo, como patrones motivacionales en los procesos de enseñanza (Meyer & Turner, 2006; Schutz et al., 2006). Por lo tanto, las emociones y la motivación contextualizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje son parte de un proceso integrador e “inseparables de las acciones y relaciones, de la experiencia vivida” (Boler, 1999, p. 2).

Diversos estudios relevan el clima emocional en el aula (Meyer & Turner, 2006; Pianta, 1999; Pianta et al., 2012; Schutz et al., 2006) y enfatizan la calidad de las relaciones entre los estudiantes y los docentes en contextos específicos, donde estas se desarrollan asociadas al éxito o fracaso escolar. De esa forma, los trabajos describen dimensiones positivas referidas a las relaciones de afecto y de disfrute del aprendizaje, y relaciones negativas, expresadas en humillaciones o irritaciones en las prácticas pedagógicas.

Meyer y Turner (2002) vinculan las dimensiones afectivo-emocionales con la creación de un clima positivo las cuales fortalecen las interacciones educativas para el rendimiento académico. En un estudio posterior, Meyer y Turner (2006) estudian las emociones como experiencias colectivas entre docentes y estudiantes para explicar el vínculo entre la motivación y el aprendizaje en el aula. Asimismo, los autores enfatizan en la necesidad específica de investigar sobre las emociones de los docentes entendiendo que son parte de su motivación, cognición y eficiencia docente.

Ruzek et al. (2016) atribuyen el apoyo emocional docente y los efectos mediadores significativos al ejercicio de la autonomía de los adolescentes y las relaciones positivas con sus pares. En efecto, el estudio realizado en escuelas en el nivel de secundaria, concluye que los adolescentes reportan un mayor número de participaciones en el aula, más ejercicio de su autonomía y mejores relaciones con sus pares cuando reciben más soporte emocional de sus docentes. El estudio sugiere un conjunto de prácticas que los maestros pueden emplear en sus aulas para motivar e involucrar a sus estudiantes en sus aprendizajes.

Ros-Morente et al. (2017) resaltan que el adecuado manejo de las emociones y una autoestima más sana son predictores de un mejor estado motivacional de los estudiantes, los cuales se ven reflejados en el clima social en el aula, reduciendo el número de conflictos. Según los resultados del estudio, los factores que afectan a un óptimo estado emocional contribuyen a determinar cómo el estudiante afronta su proceso educativo y su relación con los compañeros

Revisando otras investigaciones, respecto al clima emocional en el aula, surgen dos aspectos importantes: la sensibilidad del docente y el respeto por las expectativas del estudiante.

La sensibilidad del docente (Pianta et al., 2012), entendida también como tacto pedagógico (Manen, 1998), se refiere a una dimensión de la enseñanza que evidencia una capacidad de atención, procesamiento y respuesta a las señales simultáneas que los estudiantes manifiestan en sus procesos de aprendizaje. Sobre este punto, Manen (1998) afirma que “una persona que tiene tacto posee la habilidad de saber interpretar los pensamientos, las interpretaciones, los sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas, como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal” (p. 137). En esa línea, Pianta et al. (2012) explican que el docente sensible no

solo nota las señales sutiles de los estudiantes, sino que los conoce suficientemente bien como para responder de manera efectiva y aliviar sus problemas.

El respeto por las expectativas del estudiante gira en torno a las oportunidades que estos tienen para expresarse de manera autónoma. Sin embargo, según el estudio de Pianta et al. (1995), uno de los errores más frecuentes que cometen algunos maestros de secundaria es suponer que los esfuerzos de los jóvenes por desarrollar la autonomía y la autoexpresión representan fuerzas negativas que deben ser contrarrestadas, en lugar de energías positivas que se deben aprovechar. Para los autores, este malentendido sobre el desarrollo de los adolescentes se materializa en entornos escolares y de aula altamente punitivos y de control, y en la instrucción de docentes tradicionales que desalientan la exploración y la curiosidad de los jóvenes.

Un aspecto que resulta trascendental en las interacciones se refiere a la influencia de las emociones expresadas por el docente. Como menciona Pekrun (2014), las emociones del docente pueden tener efectos profundos en las emociones experimentadas por los estudiantes. En ese sentido, las emociones positivas, como el disfrute, la emoción y el orgullo durante la enseñanza, y las negativas como la ira, la ansiedad o frustración, pueden o no promover el placer de aprender y puede tener efectos duraderos sobre el valor del aprendizaje percibido por los estudiantes.

Finalmente, Schutz et al. (2006) destacan que los estudios de las emociones son contribuciones importantes para analizar el éxito académico y la vida cotidiana de los estudiantes y docentes en entornos escolares. Siguiendo esta línea, los eventos emocionales dentro del aula son a menudo provocados por las creencias y objetivos de los involucrados, e influyen en los juicios personales y su motivación para avanzar hacia el establecimiento de metas educativas.

Coincidió con McConnell (2019) cuando afirma que tener una mejor comprensión de cómo las emociones influyen en el aprendizaje y logro permitirá no solamente que los estudiantes desarrollen mejores estrategias de aprendizaje y conducta, sino que también ayudará a los educadores a planear de manera consciente actividades que promuevan el aprendizaje de largo plazo en sus alumnos. Por ello, como investigadores, nos concierne ahondar en los eventos emocionales y cómo estos afectan lo cotidiano del aula para comprender mejor cómo estos eventos influyen en el logro o fracaso de los aprendizajes.

3.4 La interrelación cognitiva y emocional en las interacciones didácticas

Las investigaciones han demostrado que los estudiantes experimentan muchas emociones durante las sesiones de clases, mientras estudian y cuando realizan pruebas y exámenes (Pekrun, 2014) y sugieren que esas emociones académicas vinculadas directamente al aprendizaje influyen en los procesos cognitivos y motivacionales de los estudiantes (McConnell, 2019).

Esas emociones pueden ser positivas o negativas e influyen profundamente en el aprendizaje, ya sea en las actividades de logro, en la resolución de problemas cognitivos, en la retroalimentación y en las relaciones sociales que se establecen en los entornos educativos (Pekrun, 2014).

No obstante, aún existe una visión simplificadora de la enseñanza que se nutre esencialmente de elementos cognitivos y deja lo afectivo y lo relacional como acompañantes fieles y discretos que a veces ayudan y otras veces interfieren o bloquean (Solé, 1997). Cabe resaltar que la mayoría de los estudios sobre las interacciones didácticas incide en desarrollar los aspectos cognitivos y desplazan a un segundo plano los emocionales (Cuadrado & Fernández, 2008; Meyer & Turner,

2006) y, en menor proporción, se refieren a las cualidades de las relaciones entre docentes y estudiantes (Pianta et al., 2012).

Tomo como referencia algunos estudios para comprender la interrelación cognitiva y emocional en el desarrollo de los aprendizajes. Palmer (2017) identificó la relación entre la disposición de los estudiantes para aprender y los comportamientos enfocados en la atención y la concentración. El autor resalta que los maestros deben ser conscientes de la forma como introducen la lección, porque puede tener un marcado efecto en el interés de los estudiantes por aprender. Y reconoce que las emociones positivas que se brinde desde el inicio a los estudiantes maximizarán la atención y concentración durante el resto de la sesión de clase.

Pekrun (2014) vinculó la calidad cognitiva, definida por la estructura y la claridad del material de enseñanza, la dificultad de la tarea y las competencias de los estudiantes con las implicaciones en las emociones de los estudiantes. El autor refiere que una explicación clara y el planteamiento de tareas desafiantes promueven la comprensión. Como resultado, los estudiantes experimentan un aumento de la confianza en sí mismos y el disfrute, y una reducción del aburrimiento y la ansiedad. Pekrun enfatiza que los problemas cognitivos moderadamente desafiantes pueden desencadenar un conflicto cognitivo que facilita la sorpresa, la curiosidad y la productividad en el aprendizaje.

Capítulo 4

Marco metodológico

En la metodología de esta investigación se ha aplicado un enfoque interactivo e interpretativo. Es una metodología interactiva, porque cada uno de los componentes del estudio, como las preguntas, objetivos, marco teórico, metodología, análisis y discusión de resultados, no se desarrollaron secuencialmente, sino que fueron producto de la relación recíproca entre cada uno de ellos (Krause, 1995; Maxwell & Loomis, 2003), siendo los objetivos el foco central del diseño metodológico, que informa y orienta los demás componentes. Es una metodología interpretativa, porque aborda las interacciones entre el docente y los estudiantes de manera holística con el fin de “analizar sus particularidades temporales y locales a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2007, p. 27).

Partiendo del reconocimiento otorgado al contexto sociocultural en el que se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje, inicio este capítulo argumentando las decisiones metodológicas que me llevaron a elegir que el estudio sea cualitativo, basado en un estudio de caso.

En segundo orden, describo el contexto de la institución educativa y caracterizo a sus miembros, que se convirtieron en los participantes del presente estudio, es decir, el director, los docentes y los estudiantes del nivel de secundaria. En este apartado explico los criterios de selección de los participantes.

En tercer orden, presento las técnicas y procedimientos empleados en la recolección de información. Inicialmente, explico las razones por las que elegí las técnicas de entrevista y el grupo focal, y resalto las ventajas y limitaciones de aplicarlas en una modalidad a distancia. Seguidamente, detallo los procesos de formulación de las preguntas y objetivos de la investigación. Finalmente, describo las acciones realizadas secuencialmente en la preparación y aplicación de ambas técnicas para conseguir la información necesaria.

En cuarto orden, explico el método de análisis, las fases del proceso de análisis de la información y el uso de una herramienta digital como soporte del análisis. Asimismo, presento las categorías de análisis del estudio con las subcategorías emergentes.

Finalmente, expongo los criterios de calidad metodológica en cuanto a la credibilidad, reflexividad, transferibilidad y contextualización, los que aportaron rigurosidad al presente estudio, así como los criterios éticos tomados en cuenta en este trabajo.

4.1 Tipo de estudio

Dada la coyuntura actual de la crisis sanitaria, consideré el contexto sociocultural en el que se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje y elegí que el estudio sea cualitativo. Varias razones sustentan esa opción. Un estudio cualitativo:

- se refiere a la descripción de características, a las relaciones entre las características o al desarrollo de características del objeto de estudio (Krause, 1995);
- se concentra en situaciones de la vida real y contribuye al conocimiento de los fenómenos individuales y grupales en profundidad, abarca

importantes condiciones contextuales y conserva las características significativas de los fenómenos que se desarrollan en la práctica (Stake, 2007; Yin, 2010);

- analiza la realidad desde un universo de significados, motivos, creencias, valores y actitudes para comprender, describir y explicar fenómenos sociales de naturaleza más subjetiva (Kvale, 2011);
- se interesa en las interacciones sociales de los participantes en los fenómenos estudiados y en el significado que los actores atribuyen a esas interacciones (Flick, 2007; Vasilachis de Gialdino, 2006), y
- destaca el papel que adopta el investigador, interpreta los sucesos y acontecimientos desde el inicio de la investigación y argumenta que aquel no descubre, sino que construye el conocimiento (Stake, 2007).

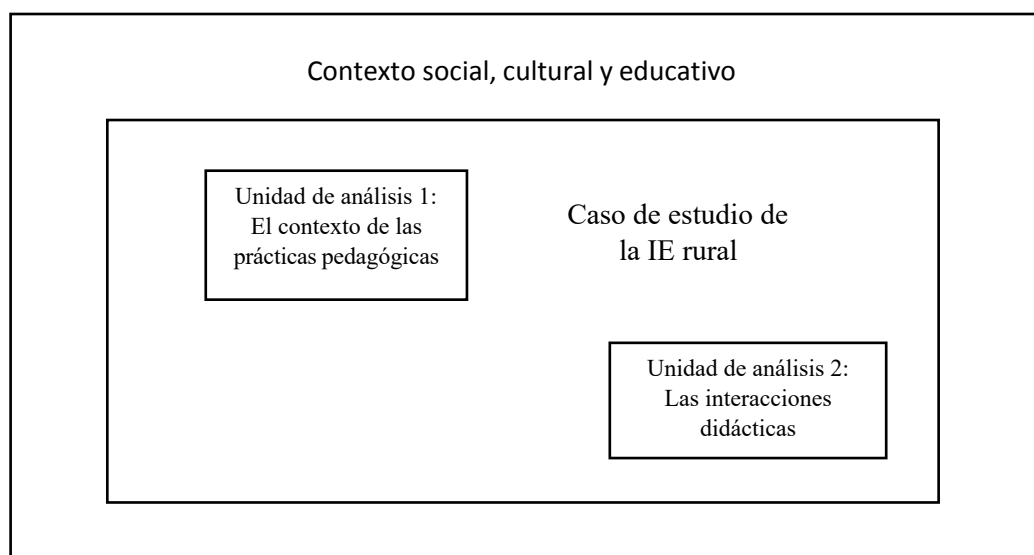
Asimismo, elegí un estudio de caso, pues tiene una intención de investigación y un propósito metodológico amplio que afecta a los métodos seleccionados para la recolección de datos (Simons, 2011). Un estudio de caso: a) investiga la particularidad y la unicidad del caso singular; b) valora las múltiples perspectivas de los interesados en situaciones de la vida real (Yin, 2010) y c) se basa en múltiples fuentes de evidencias, cuya data usualmente converge a través de una triangulación, lo que se beneficia del desarrollo previo de teorías que guían la recolección y análisis de dicha información (Simons, 2011).

Acorde con el modelo de estudio de caso propuesto por Yin (2010), resalto la importancia del contexto sociocultural y educativo como el escenario macro que abarca el caso seleccionado de una institución educativa rural. A la vez, evidencio que en el modelo propuesto por el autor existen unidades de análisis, entendidas como los casos abordados en las preguntas de la investigación.

Tomando en cuenta las preguntas y los objetivos del presente estudio, tengo dos unidades de análisis: el contexto de las prácticas pedagógicas en la IE rural y el carácter relacional de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, entendidas como las interacciones didácticas. En la figura 4 se ilustra el diseño del caso seleccionado.

Figura 4

Diseño del estudio de caso seleccionado de la presente investigación



4.2 La institución educativa y los participantes

4.2.1 Selección de la institución educativa

Para la elección de la institución educativa, consideré los siguientes criterios: 1) una escuela escolarizada localizada en un área rural que funcione con los recursos públicos; 2) una escuela que cuente con el nivel de secundaria y que tenga una población mixta; 3) una escuela con docentes y estudiantes que hablen castellano, y 4) una escuela con la disposición del director y los docentes para que la escuela participe como caso de estudio.

En base a estos criterios, me contacté con una docente que desarrollaba capacitaciones a los directores de instituciones educativa rurales a través del Ministerio de Educación, y por ese vínculo llegué a contactarme con el director de la escuela que participó en la investigación. Asimismo, en ese grupo de directores, pude contactarme con otro director quien accedió amablemente a participar en la prueba piloto de la investigación.

4.2.2 Caracterización de la institución educativa

La institución educativa (IE) seleccionada es de modalidad presencial, pública y escolarizada; pertenece a la Gestión Educativa Local (UGEL) Chíncha y atiende en el turno de la mañana. Cuenta con una infraestructura básica compuesta por dos oficinas administrativas (una para el director y otra para el equipo docente), cinco salones de clase (uno por cada año de estudio), un patio central, dos pabellones de servicios higiénicos, un aula-laboratorio con computadoras y un biohuerto.

La IE está considerada como tipo de ruralidad 3 (Minedu, 2020b), porque está localizada en un centro poblado con más de 500 habitantes y a una distancia mínima de 30 minutos de la capital de la provincia de Chíncha.

La zona es predominantemente agrícola, alrededor de la escuela hay extensas áreas de cultivos de cítricos, espárragos, alcachofas y algodón. La mayoría de estos productos se destinan a la exportación.

La población estudiantil es mixta (hombres y mujeres) y relativamente homogénea en términos de nivel socioeconómico y el uso de la lengua castellana. En el 2020, se matricularon 107 estudiantes y en 2021, 121 estudiantes en el nivel secundario.

El equipo docente y directivo está completo y lo compone 1 director, 10 docentes, una auxiliar encargada de asuntos administrativos y logísticos, y un docente encargado

del área de innovación pedagógica. Este docente, antes de la coyuntura de crisis sanitaria, brindaba soporte tecnológico y pedagógico en las áreas curriculares; actualmente cumple el rol de mediador del aprendizaje porque está en continua interacción con los estudiantes y realiza acciones de soporte tecnológico a través de la plataforma virtual que tiene la IE, en donde los y las estudiantes envían las evidencias de sus actividades de aprendizaje.

La tabla 4 sintetiza la información descrita.

Tabla 4

Datos informativos de la institución educativa, 2020-2021

Forma	Escolarizada
UGEL	Chincha
Tipo de gestión	Pública de gestión directa
Niveles que atiende	Nivel de secundaria
Turnos que atiende	Mañana
Tipo de ruralidad	3
Modalidad	Jornada escolar regular
Género	Mixto
Estudiantes	108 estudiantes en total (2020) 1. ^{er} año (28) 2. ^o año (18) 3. ^{er} año (23) 4. ^o año (18) 5. ^o año (21) 121 estudiantes en total (2021) 1. ^{er} año (30)

	2.º año (30)
	3.º año (20)
	4.º año (23)
	5.º año (18)
Docentes	10 docentes en total (2020-2021)
	Matemática (1)
	Comunicación (1)
	Ciencia y Tecnología (2)
	Ciencias Sociales (1)
	Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (1)
	Inglés (1)
	Educación Física (1)
	Educación Religiosa (1)
	Educación para el Trabajo (1).
	Docente de innovación pedagógica (1)
Auxiliares	1
Estado de conectividad	Red de WIFI
Recursos tecnológicos	Plataforma virtual a cargo del docente de innovación pedagógica

Fuente: Entrevista al director de la IE.

Durante la coyuntura de la pandemia, debido al confinamiento declarado por el Estado peruano, la IE rural se cerró y la educación escolar se desarrolló a distancia a través de la estrategia nacional denominada Aprendo en Casa. Esta estrategia, ofrecida desde el 6 de abril del 2020, planteó actividades que el estudiante podría realizar en su hogar para avanzar en el desarrollo de su aprendizaje, haciendo uso de la web, la radio y

la televisión. Esta estrategia estuvo organizada por niveles, ciclos o grados y propone actividades de aprendizaje en todas las áreas curriculares (Minedu, 2020a).

En esta coyuntura, según refirió la dirección de la IE, se hizo un diagnóstico del contexto socioeconómico de los hogares estudiantiles y se comprobó que la mayoría tenía un solo teléfono celular, pero no contaban con señal de internet. Ante ello, se diseñó un plan de emergencia que adoptó las siguientes medidas: 1) se creó un directorio con los datos de los padres y madres de familia con inclusión de direcciones y teléfonos celulares para comunicarse frecuentemente con ellos y ellas; 2) se creó una plataforma virtual para que los y las estudiantes archivarán sus productos por año y por áreas curriculares; 3) se le otorgó al docente de innovación pedagógica funciones de orientador y mediador en el soporte tecnológico para docentes y estudiantes, y 4) se programaron sesiones virtuales semanales para cada docente y grupo de estudiantes según el año y área curricular.

4.2.3 Selección de los participantes

Para seleccionar a los participantes se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia, que se caracteriza por elegir a los participantes en el lugar y tiempo adecuado con la disponibilidad para participar (Hernández et al., 2014). Con este criterio, los participantes de la investigación estuvieron conformados por el director de la IE, los docentes del nivel de secundaria de diferentes áreas curriculares y los estudiantes de secundaria.

En la elección de los participantes se tomó en cuenta su disposición para participar, que hablaran castellano y contaran con conectividad wifi y recursos tecnológicos (computadora o celular) para comunicarse.

En el caso de los docentes, se consideró su condición de profesionales titulados en educación secundaria y experiencia mínima de cinco años en la enseñanza rural. Es

importante mencionar que el director de la IE también es docente del nivel secundario. En la tabla 5, se detalla información sobre los docentes entrevistados.

En el caso de los estudiantes, se tomó en cuenta su condición de alumnos de educación secundaria y su disponibilidad para participar, previa autorización de sus madres, padres o apoderados a través de la comunicación por teléfono o por WhatsApp. Por sugerencia del director de la IE, fueron consultados a participar en el estudio los estudiantes de 2.º y 4.º año de secundaria porque conformaban los años con mayor número de alumnos, por lo tanto, habría mayor posibilidad de participación.

Los estudiantes participantes de 2.º año de secundaria fueron 8 adolescentes, conformados por cuatro mujeres y cuatro hombres, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 14 años. Los estudiantes participantes de 4.º año de secundaria fueron 6 adolescentes, conformados por cuatro mujeres y dos hombres, cuyas edades oscilaban entre los 15 y 17 años.

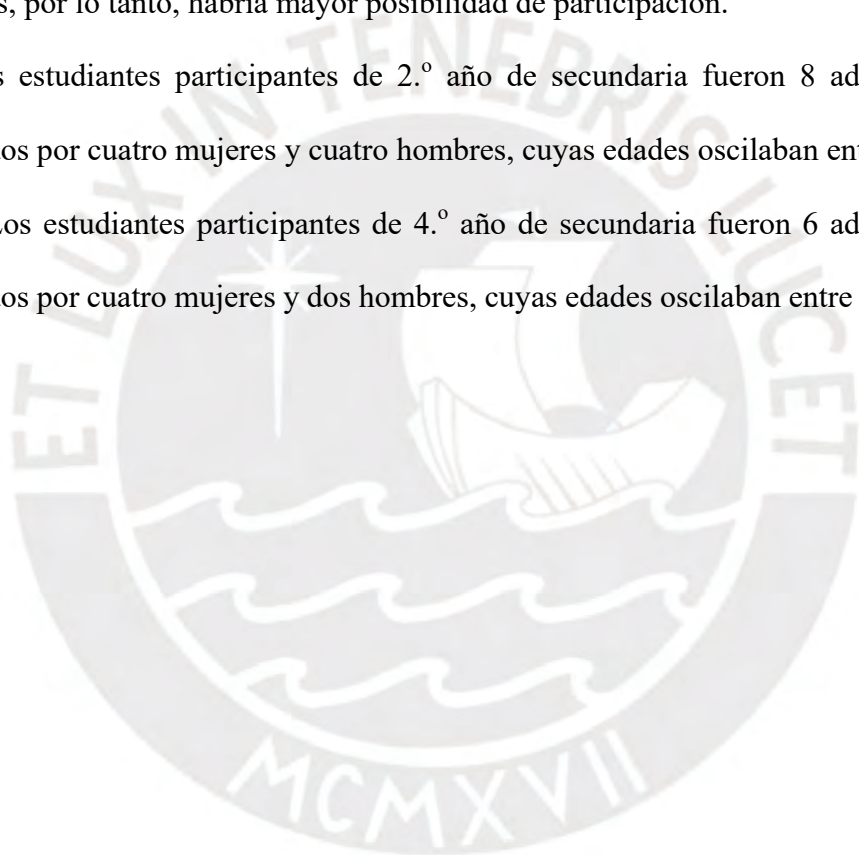


Tabla 5

Datos informativos de los docentes participantes

<u>Participante</u>	<u>Rango de edad</u>	<u>Sexo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Experiencia docente</u>	<u>Tiempo trabajando en la IE rural</u>	<u>Área en la que trabaja o enseña</u>	<u>Régimen laboral</u>	<u>Cargo adicional</u>
Director	60-70	M	Ciencias biológicas y química	35 años	35 años	Ciencia y tecnología	Nombrado	Director de la IE
Docente de Educación para el trabajo	60-70	M	Educación para el trabajo	25 años	22 años	Responsable de innovación pedagógica	Nombrado	---
Docente de Lengua y literatura	50-60	F	Lengua y literatura	32 años	15 años	Comunicación	Nombrada	Tutora
Docente de Computación e informática	30-40	F	Computación e informática	10 años	6 años	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para el trabajo • Desarrollo personal, ciudadanía y cívica 	Nombrada	Tutora
Docente de Ciencias sociales	50-60	F	Historia y geografía	25 años	5 años	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales • Desarrollo personal, ciudadanía y cívica 	Nombrada	Tutora
Docente de Física y química	40-50	F	Física y química	17 años	5 años	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencia y tecnología • Desarrollo personal ciudadanía y cívica 	Nombrada	---

Fuente: Entrevistas al director y a los docentes de la IE (2020).Recolección de datos



4.3.1 Técnicas y procedimientos de la recolección de información

Las técnicas de recolección de información comprenden la entrevista en profundidad y el grupo focal, ambas en la modalidad a distancia.

4.3.1.1 La entrevista

La entrevista es la técnica básica de conversación y narración, y su carácter interactivo permite que en la recolección de datos se dé una atmósfera de influencia recíproca entre el investigador que pregunta y escucha, y el entrevistado que habla sobre sus experiencias, sus aspiraciones en la vida familiar, laboral y social (Kvale, 2011).

Se optó esta técnica por su estilo abierto, que posibilita riqueza informativa en las palabras y en los enfoques de los entrevistados, además de proporcionar al entrevistador la oportunidad de aclarar y orientar las preguntas y respuestas, e introducir nuevos temas para completar o precisar las interpretaciones en un marco de interacción directa, personalizado, flexible y espontáneo (Kvale, 2011; Vallés, 2007).

Debido al cierre de las II. EE. y el confinamiento social de la coyuntura de crisis sanitaria, las entrevistas se realizaron con la modalidad virtual. Las entrevistas en entornos virtuales se diferencian de las presenciales por el hecho de que el entrevistado y el entrevistador no están cara a cara, es decir, la presencia física es nula, lo que no quiere decir que la comunicación verbal desaparezca o que carezca de importancia, sino que esta se transmite por señales que no provienen directamente del cuerpo o del entorno.

En ese escenario, percibimos las ventajas de la entrevista en un entorno virtual porque
1) posibilita que los entrevistados contesten cómodamente en el lugar que le es familiar sin

tener que desplazarse o adaptarse a un entorno desconocido; 2) proporciona el tiempo necesario al entrevistado para construir una respuesta, pensar y expresar mejor lo que quiere decir; 3) permite ampliar los horarios habituales (horas no laborables) para el desarrollo de las entrevistas; 4) las personas tienden a ser más abiertas y explícitas en temas complejos de abordar, y 5) brinda confianza y comodidad al entrevistado, pues participa en un lugar de su elección (Orellana & Sánchez, 2006).

No obstante, las entrevistas virtuales tienen limitaciones, por ejemplo, 1) la ausencia de gestos, posturas y miradas proporcionados por el lenguaje del cuerpo; 2) las respuestas se ajustan estrictamente a la pregunta, lo que limita la información adicional que pudiera darse; 3) los espacios prolongados de tiempo en las respuestas asincrónicas hacen que las respuestas pierdan espontaneidad, lo que puede ser la base para la riqueza de los datos en algunas entrevistas; 4) los estímulos de comprensión, aliento y atención en las respuestas del entrevistado se limitan, y 5) los diferentes ritmos de conversación o tiempos de respuesta del entrevistado requieren paciencia y persistencia en el entrevistador (Orellana & Sánchez, 2006).

Reconozco que la naturaleza y concepción de la técnica conversacional de la entrevista sufren modificaciones al ser aplicadas en entornos diferentes de las que fueron pensadas, lo que altera algunas ventajas y limitaciones del entorno natural. Sin embargo, la adaptación de estas técnicas a los nuevos entornos virtuales se basó, como bien señalan Ardevol et al. (2003) en un pensamiento optimista, creativo y funcional por las posibilidades que brindan los medios tecnológicos, y así evitar “caer en el error de hacer adaptaciones directas de las metodologías offline” (p. 19).

4.3.1.2 El grupo focal

El grupo focal es una modalidad de entrevista grupal semiestructurada de respuestas abiertas, que centra su atención en un tema específico de estudio, estimula nuevas ideas e interpreta resultados cualitativos previamente obtenidos por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de los participantes sobre una situación (Krueger & Casey, 1994; UXalliance, 2020).

Decidí desarrollar la técnica del grupo focal por las siguientes razones: 1) explora los conocimientos, experiencias, creencias y opiniones de una temática o hecho que es objeto de estudio; 2) facilita la discusión de los participantes en un contexto específico; 3) genera una riqueza de significados en un ambiente de interacción, y 4) permite que se recuperen los puntos de vista como una estructura discursiva a manera de totalidad en torno al hecho educativo que se logra generar (Kitzinger, 1995; Krueger & Casey, 1994).

Por los mismos motivos citados al desarrollar la entrevista a distancia, decidí realizar el grupo focal en un entorno virtual sincrónico y descubrí ventajas, especialmente en la población adolescente y joven porque 1) explora ideas y percepciones sobre todo cuando se abordan temas sensibles que pueden ser difíciles de tratar presencialmente; 2) fomenta la interacción y posibilita la producción de narrativas especialmente por estar acostumbrados a las conversaciones virtuales, y 3) permite el fácil intercambio de opiniones gracias a la sensación de anonimato que ofrece internet, todo ello en un ambiente con el cual están totalmente familiarizados (Bordini & Sperb, 2011).

4.3.2 Diseño de los instrumentos

Para aplicar ambas técnicas cualitativas elaboré tres instrumentos, dos guías de entrevistas y una guía de grupo focal; y como apoyo usé recursos tecnológicos y digitales en función de la fidelidad del registro y posterior análisis.

En la tabla 6 se detallan las técnicas, instrumentos y recursos aplicados a los participantes en la recolección de la información.

Tabla 6

Técnicas, instrumentos y recursos aplicados en la recolección de la información

<u>Participantes</u>	<u>Técnica cualitativa</u>	<u>Instrumento</u>	<u>Recurso</u>
Director	Entrevista (en profundidad)	Guía de entrevista al director	Plataforma Zoom
Docentes	Entrevista (en profundidad)	Guía de entrevista al docente	Plataforma Zoom
Estudiantes	Grupo focal	Guía de grupo focal a los estudiantes	Teléfono celular, Aplicación WhatsApp

Para el diseño de la guía de entrevista al director, al docente y la guía de grupo focal para los estudiantes, elaboré tres matrices basados en los objetivos específicos de la investigación y luego diseñé las guías de entrevistas y grupos focales.

Adjunto las matrices de los instrumentos en los anexos del trabajo: Diseño de la guía de entrevista al director de la institución educativa (anexo 1), Guía de entrevista al director de la institución educativa (anexo 2), Diseño de la guía de entrevista al docente de la institución educativa (anexo 3), Guía de entrevista al docente de la institución educativa (anexo 4), Diseño de la guía de grupo focal con los estudiantes de la institución educativa (anexo 5) y Guía de grupo focal con los estudiantes de la institución educativa (anexo 6).

4.3.3 Proceso de validación y pruebas piloto

Antes de aplicar las técnicas de recolección, validé los instrumentos mediante la consulta a dos investigadores con amplia experiencia en estudios sobre educación y temas de educación rural. Uno de ellos fue el Dr. Juan Ansión, antropólogo y sociólogo, y el otro fue el Dr. Ricardo Cuenca, psicólogo social. Ambos investigadores y catedráticos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, respectivamente, sugirieron incorporar en las guías de entrevistas preguntas más contextualizadas en relación con: a) la gestión del director con las instancias educativas locales y regionales; b) las percepciones de los docentes sobre la modalidad de enseñanza a distancia; c) el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes, y d) las percepciones de los estudiantes sobre los modos y medios de interacción.

Asimismo, ambos especialistas propusieron consultar fuentes de información, como *webinars* y plataformas educativas en las cuales los y las docentes de escuelas rurales participaron constantemente en conversatorios y compartieron sus experiencias actuales. Una última sugerencia fue que los instrumentos pasaran previamente por pruebas piloto para asegurar que estén bien contextualizados.

Atendiendo a esta última sugerencia, semanas posteriores a la validación, hice dos pruebas piloto de las entrevistas, una con un director y la otra con un docente de secundaria en una IE con características socioculturales similares a la IE elegida para este estudio. Esas características se refieren a la modalidad presencial, pública y escolarizada; pertenece a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Chincha y al tipo de ruralidad 3.

Con respecto a las prueba piloto, ambos profesionales de la IE sugirieron incorporar en las preguntas de las entrevistas algunos términos propuestos por el Minedu que se usan

con frecuencia en esta coyuntura, por ejemplo: a) experiencias de aprendizaje en vez de sesiones de clase; b) evidencias de aprendizaje para los productos que envían los estudiantes a los docentes, a través de los cuales se puede identificar lo que han aprendido y cómo lo han aprendido, y c) acompañamiento al estudiante, entendido como las acciones docentes que responden a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes cuando estas no se pueden realizar de manera autónoma.

Meses después de la prueba piloto de las entrevistas con los docentes, se realizó con la anuencia del director la prueba piloto de un grupo focal con tres estudiantes de segundo año de secundaria de la IE elegida como estudio de caso. En la experiencia, los participantes sugirieron: a) usar como medio de comunicación las llamadas grupales de WhatsApp porque es el recurso que más usan y no implica gastar datos de internet y b) programar los grupos focales en días de semana y por las mañanas, ya que en las tardes se desarrollaban las sesiones sincrónicas de clase.

Esa prueba piloto también ayudó a decidir que los grupos focales debían contar con tres estudiantes participantes como máximo, debido a las interferencias detectadas, como los ruidos propios de los ambientes (diálogos de otras personas, medios de comunicación encendidos), así como los ruidos de algunos celulares.

La validación a cargo de los investigadores, como las pruebas piloto, otorgaron a los instrumentos de investigación un carácter más contextualizado para iniciar su próxima aplicación.

4.3.4 Aplicación de los instrumentos

En el proceso de aplicación, se desarrolló una secuencia de actividades que se explican a continuación:

Para las entrevistas:

- a. Coordinaciones telefónicas con el director de la IE para programar la entrevista, establecer el recurso tecnológico, obtener los contactos de los docentes y enviar el protocolo de consentimiento informado a cada docente.
- b. Coordinaciones vía WhatsApp con los docentes para informarles sobre el estudio, solicitarles su participación, programar las entrevistas, establecer el recurso tecnológico y enviar el protocolo de consentimiento informado.
- c. Aplicación de las entrevistas, según el cronograma de fechas
- d. Reprogramación de entrevistas cuando algunos docentes no pudieron conectarse en la fecha y hora fijadas.

A continuación, en la tabla 7 se presenta el cronograma de las entrevistas con los docentes.

Tabla 7

Cronograma de las entrevistas

<u>Director/ docente</u>	<u>Fecha</u>	<u>Duración</u>	<u>Recurso</u>
Director	15/10/2020	1 h 22 min	Plataforma Zoom
Docente de Educación para el trabajo	30/10/2020	1 hora	Plataforma Zoom
Docente de Lengua y literatura	01/11/2020	53 min	Plataforma Zoom

Docente de Computación e informática	02/11/2020	50 min	Plataforma Zoom
Docente de Historia, geografía y economía	07/11/2020	1 h 6 min	Plataforma Zoom
Docente de Física y química	11/11/2020	57 min	Plataforma Zoom

Para los grupos focales:

- a. Coordinaciones telefónicas con el director de la IE para obtener los contactos de los estudiantes e informarle sobre el protocolo de consentimiento informado que se enviará a los padres, madres o apoderados.
- b. Coordinaciones telefónicas con cada uno de los estudiantes de la IE para informarles sobre el estudio, solicitarles su participación voluntaria, enviarles el protocolo de consentimiento para los padres, madres o apoderados, conversar directamente con los padres, madres o apoderados y programar las fechas y horas de los grupos focales.
- c. Formación de grupos con tres participantes por parte de la moderadora (la investigadora) para realizar la llamada grupal por WhatsApp.
- d. Confirmación a través de mensajes por WhatsApp de la aceptación de la madre, padre o apoderado de cada estudiante para participar en el grupo focal.
- e. Aplicación de los grupos focales, según el cronograma de fechas compartido en la tabla 9, previamente coordinado con los estudiantes y sus respectivos padres, madres o apoderados.
- f. Reprogramación de la participación de algunos estudiantes en nuevos grupos focales cuando no pudieron conectarse en la fecha y hora inicialmente propuestas.

A continuación, en la tabla 8 se presenta el cronograma de los grupos focales con los estudiantes.

Tabla 8

Cronograma de los grupos focales

<u>Grupo</u>	<u>Estudiante</u>	<u>Fecha</u>	<u>Duración</u>	<u>Recurso</u>
2A (2.º año)	1, 2 y 3	04/06/2021	42 min	
2B (2.º Año)	4, 5 y 6	05/06/2021	44 min	
2C (2.º Año)	7 y 8	06/06/2021	36 min	Llamada
4A (4.º año)	1 y 2	06/06/2021	40 min	grupal por
4B (4.º año)	3 y 4	08/06/2021	35 min	WhatsApp
4C (4.º año)	5 y 6	09/06/2021	42 min	

Es importante mencionar que el tiempo entre las entrevistas con los docentes y los grupos focales con los estudiantes (aproximadamente de seis meses) se debió a la sugerencia del director de la IE. Dicha autoridad sugirió que la aplicación de los grupos focales: a) evite desarrollarse a fin de año (refiriéndose al año 2020) por la carga de actividades que debían enviar los estudiantes a sus docentes y b) que se espere la organización del siguiente año (refiriéndose al año 2021) para solicitar la participación de los estudiantes. Ante esas razones, la lista de participantes con sus respectivos contactos telefónicos fue compartida en mayo.

Sobre la aplicación de los instrumentos, enfatizo acerca de las diferencias que encontré en el desarrollo de las entrevistas a profundidad al director y a los docentes, y en el desarrollo de los grupos focales a los estudiantes en mi trabajo de investigación.

Las entrevistas a profundidad fueron realizadas de manera individual, concentradas en temas específicos, lo cual me permitió ahondar en opiniones y argumentaciones personales

para obtener una visión más concreta sobre la percepción de cada uno de los participantes. Cada entrevista siguió la secuencia de las preguntas planteadas, sin necesidad de alterar el orden previamente establecido en las guías diseñadas.

Los grupos focales fueron realizados en grupos conformados por dos y tres estudiantes, concentrados inicialmente en temas específicos que luego se fueron derivando en otros temas de acuerdo a las opiniones y reacciones propuestas en las interacciones de los participantes. Destaco el carácter dinámico de esta técnica, porque me permitió estar especialmente atenta al diálogo entre los adolescentes, en ciertos momentos sin mi intervención, reconociendo semejanzas o diferencias en sus percepciones y opiniones. Asimismo, reconozco que el orden de las preguntas planteadas en la guía sufrió algunas modificaciones de acuerdo a los temas que fueron emergiendo en el diálogo fluido entre los jóvenes participantes.

4.3 Sistematización y análisis de la información

4.4.1 Método de análisis

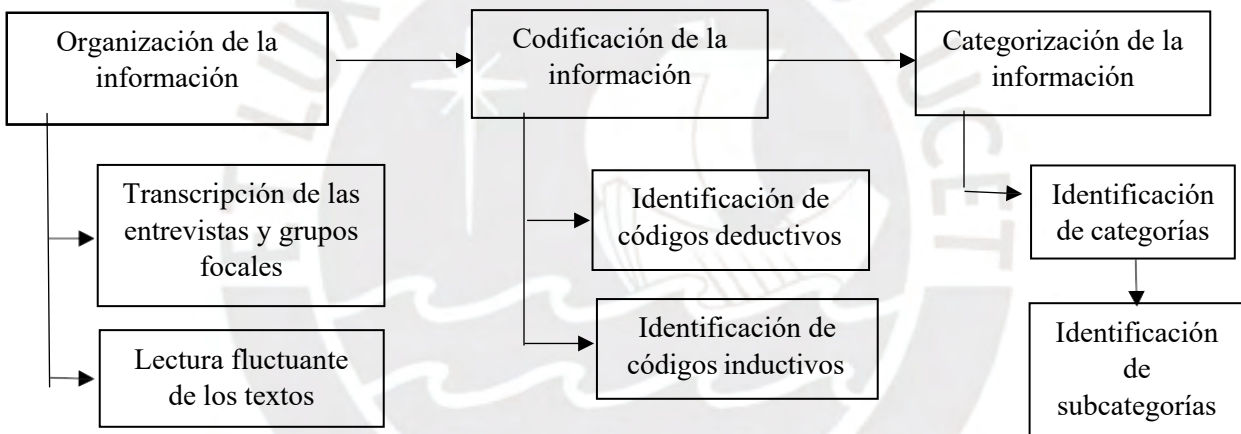
En el presente estudio se optó por utilizar el método denominado análisis de contenido cualitativo por las siguientes razones: a) identifica categorías que resumen el contenido encontrado en los datos completos y resaltan los contenidos claves (Drisco & Maschi, 2016); b) puede ser aplicado tanto a estudios exploratorios como descriptivos (Krippendorff, 2004); c) se basa con mayor frecuencia en datos verbales recién recopilados, como transcripciones de entrevistas (Schreier, 2012), y d) posibilita observar los datos por medio de una amplia visión en la cual la totalidad del material recolectado permite levantar categorías de grupo (Bardin, 2011).

4.4.2 Fases

Una vez elegido el tipo de análisis descrito, se procedió a organizar las fases del proceso de análisis focalizado en tres puntos cronológicos: a) la organización, b) la codificación y c) la categorización de la información. A continuación, en la Figura 5 se presenta cada una de estas fases, que serán descritas posteriormente.

Figura 5

Fases del proceso de análisis de la información



- a) En la organización de la información, la primera actividad fue convertir el material correspondiente a seis audios de las entrevistas al director y los docentes y seis audios de los grupos focales con los estudiantes en doce textos de Word. Posteriormente, se hizo una lectura detenida de cada texto, que Bardin (2011) denomina “lectura fluctuante”, y en la que surgieron preguntas sobre contenidos o concepto claves, omisiones y conexiones preliminares, que cada vez se fueron tornando más específicas en función de las preguntas de investigación del estudio.

- b) En la codificación de la información, se identificaron sistemáticamente los temas con contenidos o conceptos claves dentro de la amplia información presente en cada uno de los textos. En esta fase, se tomó en cuenta las orientaciones de Drisco y Maschi (2016) y Yin (2010) y se usó como criterio una estrategia analítica basada en las propuestas teóricas del estudio, se revisaron los objetivos y preguntas de la investigación, y la revisión de la literatura para identificar los códigos iniciales (codificación deductiva). Sin embargo, en el proceso se apreciaron situaciones nuevas que no podían ser incluidas en los códigos iniciales, por lo que se optó por crearse nuevos códigos (codificación inductiva o emergente). En esa experiencia, coincido con Krause (1995) cuando señala que los códigos emergentes maximizan las posibilidades de descubrir algo nuevo sobre el objeto de estudio.
- c) En la categorización de la información, clasifiqué el conjunto de códigos teniendo en cuenta dos criterios: a) la homogeneidad de acuerdo con las características comunes encontradas en la información contenida en los códigos y b) la pertinencia, teniendo en cuenta las intenciones de la investigación, es decir, los objetivos (Bardin, 2011). En ese proceso, identifiqué categorías principales entendidas como categorías de nivel nominal que se excluyen mutuamente y también subcategorías entendidas como especificaciones que estructuran a través de detalles y matices la descripción de cada categoría (Bardin, 2011; Drisco & Maschi, 2016). De esta forma, en el presente estudio los códigos se convirtieron en las subcategorías y los códigos agrupados por características comunes se convirtieron en las categorías.

4.4.3 Proceso de análisis con ATLAS.ti

Dadas las características metodológicas de la investigación y la cantidad de información recolectada en las entrevistas en profundidad y los grupos focales usé el software de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti versión 9.1.3. para desarrollar las fases de codificación y categorización.

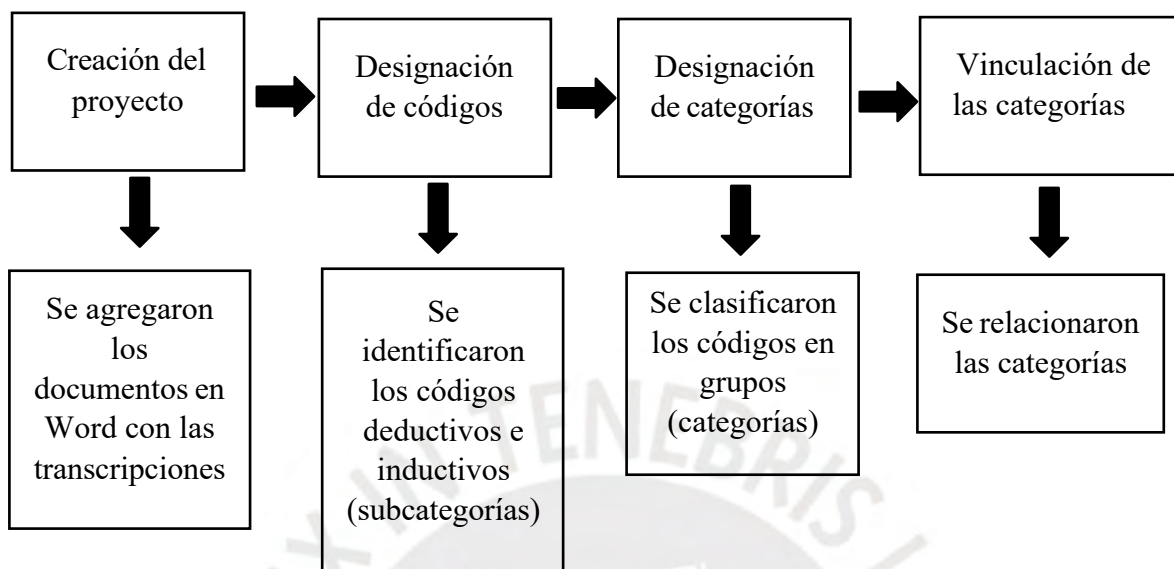
Elegí este software porque es una herramienta que facilita la organización y el manejo de la información y permite establecer códigos que luego se pueden constituir en categorías y redes de conceptos, y posibilita la elaboración directa de informes con las referencias textuales necesarias; además, facilita la localización y recuperación de datos para hacer explícitas las interpretaciones “llamando” a los componentes que pueden apoyar un argumento o conclusión (Varguillas, 2006).

Es importante enfatizar, de acuerdo con las orientaciones de Yin (2010), que el software no realiza el análisis del estudio, sino que sirve como un auxiliar capacitado y una herramienta confiable para ejecutar procesos interactivos, definir códigos, mostrar múltiples combinaciones entre ellos y construir categorías o grupos de códigos gradualmente más complejos.

A continuación, la figura 6 sintetiza el procedimiento de análisis de la información con el *software* ATLAS.ti.

Figura 6

Procedimiento de análisis con el Atlas.ti



4.4.4 Categorías y subcategorías de análisis

En función de las fases del proceso de análisis del contenido y el uso de la herramienta ATLAS.ti, se elaboró la matriz de categorías para continuar con la siguiente etapa de análisis. Cabe resaltar que las tres categorías son emergentes y contienen los hallazgos de todo el proceso desarrollado.

A continuación, presento en la tabla 9 la matriz para el análisis de las interacciones didácticas, que parten de los objetivos específicos del estudio.

Tabla 9*Matriz de categorías y hallazgos para el análisis de las interacciones didácticas*

El contexto social, cultural y educativo de la secundaria rural en una crisis sanitaria

Objetivo específico	Resultados	
<p>Describir el contexto social, cultural y educativo en el que se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la secundaria rural en una coyuntura de crisis sanitaria.</p>	<p>El teléfono celular fue un recurso indispensable de comunicación y de interacción en la secundaria rural en una coyuntura de crisis sanitaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El teléfono celular y sus aplicaciones cumplieron una función educativa y mediadora en las interacciones entre los miembros de la institución educativa. • La carencia de teléfono y de acceso a internet dificultaron las interacciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. • La carencia de teléfono o celular por parte de los estudiantes propició el trabajo de los adolescentes.
	<p>Los docentes y estudiantes aplicaron diversas estrategias para interactuar en una coyuntura de crisis sanitaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes y estudiantes interactuaron en diversos momentos y formaron varios grupos de participación.

		<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes y estudiantes establecieron normas para regular la participación en sus interacciones. • Los docentes y estudiantes se transmitieron mensajes de aliento cuando interactuaron.
	Los diversos tipos de apoyo fortalecieron la participación estudiantil en la coyuntura de crisis sanitaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Se formó una triada de apoyo entre la escuela, el estudiante y la familia. • Los docentes recibieron apoyo institucional para promover la participación estudiantil.

Las percepciones de los docentes y estudiantes cuando interactúan en la educación a distancia

Objetivo específico	Resultados	
Caracterizar las percepciones de los docentes y estudiantes cuando interactúan a distancia en una	Las percepciones de los docentes cuando interactuaron con los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en una coyuntura de crisis sanitaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes manifestaron tensión, preocupación y agotamiento en situaciones complicadas. • Los docentes expresaron satisfacción en situaciones de logro y superación.

<p>coyuntura de crisis sanitaria.</p>	<p>Las percepciones de los estudiantes cuando interactuaron con los docentes y con sus pares en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en una coyuntura de crisis sanitaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes expresaron desánimo y frustración en situaciones complicadas. • Los estudiantes expresaron nostalgia por sus experiencias pasadas en la escuela con sus docentes y compañeros. • Los estudiantes expresaron satisfacción en situaciones de logro y superación.
---------------------------------------	--	--

Las interacciones didácticas orientadas a crear zonas de desarrollo próximo en la educación a distancia durante la crisis sanitaria

Objetivo específico	Resultados	
<p>Interpretar las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes, orientadas a crear zonas de desarrollo próximo durante la educación a distancia en una</p>	<p>3.1 Las adaptaciones brindadas por los docentes se fortalecieron en las interacciones con los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las adaptaciones de acceso facilitaron la comunicación y estuvieron relacionadas con el uso de recursos tecnológicos. • Las adaptaciones pedagógicas permitieron la participación estudiantil en el proceso de aprendizaje. • Las adaptaciones curriculares priorizaron el desarrollo de competencias.

coyuntura de crisis sanitaria.	Las interacciones entre el nivel real y el nivel potencial del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Las interacciones mediaron el nivel potencial de los estudiantes. • Las interacciones mediaron el nivel real de los estudiantes.
	Las interacciones didácticas orientadas a crear zonas de desarrollo próximo (ZDP).	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades propuestas por el docente generaron exigencia cognitiva baja. • Las actividades propuestas por lo docentes generaron exigencia cognitiva alta.

Fuente: Entrevistas al director, a los docentes y a los grupos focales de los estudiantes.

4.4 Criterios de calidad

Teniendo en cuenta que desde la postura del investigador cualitativo se debe considerar que no existe una forma perfectamente transparente o natural de representar el mundo natural o social (Cornejo & Salas, 2011), es de suma relevancia la calidad de los argumentos y el uso de la evidencia como parte del proceso de investigación.

Los criterios de calidad elegidos en la metodología son los de credibilidad, reflexividad, y contextualización, los que explican la rigurosidad adoptada en el presente estudio:

- **Credibilidad:** Se vale de la contrastación y la confirmación de la información a través de diversas estrategias para demostrar que los hallazgos e interpretaciones representan una realidad en un contexto y tiempo determinados. Por lo tanto, en el presente estudio se destacan tres estrategias utilizadas. La primera se refiere a la triangulación de técnicas (entrevistas y grupo focal), de participantes (director,

docentes y estudiantes) y de tiempos (año 2020 y 2021) en la recolección de información con el fin de brindar, según refiere Díaz (2019), una mayor consistencia a las interpretaciones al mostrar no solo las convergencias, sino también las discrepancias en los hallazgos. La segunda se refiere a la revisión y sugerencia de otros investigadores (validación) y miembros de otra institución educativa rural (pruebas piloto) sobre las técnicas de recolección con el fin de obtener como señala Díaz (2019) una mirada externa al contexto. La tercera se refiere al retorno de los resultados a los participantes del estudio, para que ellos confirmen las interpretaciones realizadas por la investigadora.

- Reflexividad: Resalta al investigador como un sujeto no neutro en el proceso de investigación quien debe ser consciente de su posición y cómo ella afecta o no la recogida de la información, el análisis y las interpretaciones que se hagan (Díaz, 2019). En ese sentido, la investigadora, autora de esta tesis, es responsable de hacer explícita de una manera clara, sus miradas, observaciones, decisiones e impresiones, en las interpretaciones que realiza (Flick, 2007).
- Transferibilidad: Destaca que las situaciones estudiadas son únicas e irrepetibles, no generalizables; por ello se espera que los significados, las interpretaciones y las inferencias particularizadas del estudio puedan transferirse a otra situación similar (Díaz, 2019). Considerando cómo se pueden ampliar los resultados de este estudio a otros escenarios educativos, esta investigación enfatiza en tres aspectos específicos. El primero se refiere a la descripción de la institución educativa, de los participantes y de la coyuntura de crisis sanitaria. El segundo aspecto detalla los obstáculos y las

situaciones diversas presentadas en el proceso de recojo de la información. El tercer aspecto vincula, desde el contexto y la teoría, los elementos convergentes o antagónicos en los hallazgos encontrados.

- **Contextualización:** Se refiere a la inclusión de la descripción del contexto en la interacción de los resultados (Krause, 1995). En esa perspectiva, la investigación le otorga especial atención al contexto social, cultural y educativo de la IE rural y de los miembros de la comunidad educativa y reconoce que las interacciones entre estudiantes y docentes no son las mismas cuando se vive una crisis sanitaria, pasando radicalmente de una modalidad educativa presencial a una virtual.
- **Confirmación:** Se refiere a la presentación de evidencias en los resultados, las cuales permiten confirmar el análisis y las interpretaciones que se realizan respecto a la data recogida (Díaz, 2019). Bajo este criterio se permiten mostrar las voces de los sujetos participantes en los fragmentos de sus declaraciones, recogidas a través de las entrevistas a profundidad y los foros.

4.5 Criterios éticos

Los criterios éticos de esta investigación se sustentan en el reglamento del Comité de Ética para la Investigación (CEI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP, 2011), que se detalla a continuación:

- La investigadora brindó toda la información del estudio a los participantes.
- La investigadora respetó la libertad y la autonomía de los sujetos para participar de la investigación o retirarse de la misma, si así lo decidieran.

- La investigadora elaboró un documento de protocolo de consentimiento informado que será enviado (vía WhatsApp) a los participantes antes de la aplicación de las técnicas de recolección de la información.
- En caso de participantes menores de edad, el documento de protocolo de consentimiento informado fue enviado (vía WhatsApp), antes de la aplicación de los grupos focales, a la persona legalmente facultada o a aquella que tiene la patria potestad.
- Al culminar el trabajo de investigación, la investigadora devolvió los resultados a los participantes y les compartió el estudio completo a través de un conversatorio previamente programados.

Dada la coyuntura de crisis sanitaria, coincido con Ames y Merino (2019) que se requiere flexibilizar y generar alternativas a las formas y maneras de contar con el consentimiento informado de los participantes de la investigación, por lo tanto, los protocolos fueron enviados de manera virtual para el conocimiento y aceptación de los participantes antes de la fecha programada. Adjunto los protocolos enviados al director y a los y las docentes (anexo 5) y al padre, madre o apoderado (a) de los y las estudiantes de secundaria (anexo 6) de la institución educativa.

Capítulo 5

Análisis de resultados: El contexto social, cultural y educativo de la secundaria rural en una crisis sanitaria

5.1 El teléfono celular como recurso indispensable de comunicación y de interacción

En la coyuntura de pandemia por el COVID-19 que produjo el confinamiento social obligatorio y por consiguiente el cierre de las escuelas, el Ministerio de Educación del Perú estableció la estrategia educativa a distancia denominada Aprendo en Casa. Si bien esta estrategia ofreció actividades y materiales a través de la televisión, la radio y la plataforma digital, en la IE rural que sirvió de estudio en el presente trabajo, los docentes declararon que solo usaron la plataforma digital para acceder a la información brindada, la cual fue compartida con los estudiantes en reuniones sincrónicas y asincrónicas a través del teléfono celular.

En ese escenario rural de educación a distancia, el teléfono celular, específicamente el denominado *smartphone*, se convirtió en un recurso indispensable para interactuar y se usaron principalmente las llamadas telefónicas y dos aplicaciones específicas: el WhatsApp (aplicación gratuita) y el Zoom (aplicación que necesita datos) para comunicarse. Cabe resaltar, como señala el estudio de Anaya et al. (2021) que la mayor parte de los estudiantes usaron equipos prepagos, que tienen poca capacidad, pues al adquirirlos optaron por los dispositivos más baratos, lo que impidió descargar y usar varias aplicaciones a la vez.

De acuerdo con las características comunes encontradas en las declaraciones de los participantes, esta primera categoría de análisis se divide en tres subcategorías. La primera se refiere a la función educativa y mediadora del teléfono celular, la segunda se refiere a la carencia del teléfono celular y el acceso a internet como condiciones limitantes, y la tercera categoría se refiere al trabajo de los adolescentes para obtener el teléfono celular.

5.1.1 La función educativa y mediadora del teléfono celular

En la IE rural, el uso del WhatsApp en el teléfono celular fue el más frecuente entre el director, docentes y estudiantes. La función mediadora del WhatsApp se evidenció en el desarrollo de las actividades educativas a través de las sesiones sincrónicas por las videollamadas y también en los mensajes de texto y en los mensajes de audio. En esos espacios, los docentes declararon realizar actividades de retroalimentación luego de observar o escuchar las intervenciones de los estudiantes. Paralelamente, les enviaban actividades de refuerzo, como fichas de trabajo en formato PDF y enlaces de videos correspondientes a webs especializadas. Los estudiantes declararon usar el aplicativo para enviar las evidencias de sus actividades de aprendizaje a través de fotos y capturas de pantalla y también para interactuar con sus docentes y compañeros en cualquier momento del día.

La interacción a través del WhatsApp condujo a la formación de diversos grupos de chats por grados con el docente tutor y por grados con el docente de un área curricular específica. Sin embargo, como declaran los docentes, fue necesario que se conformaran chats con un estudiante en particular, cuando por algún motivo, aquellos tuvieron dificultad de participar en las actividades y requirieron una atención especial y personalizada. Según

declaran los estudiantes, también se formaron chats de grupo de pares para apoyarse entre ellos en el desarrollo de alguna actividad específica.

Tabla 10

Las interacciones a través de los mensajes por WhatsApp

<p>Las interacciones a través de los mensajes por WhatsApp</p>	<p>“... porque les escribo por el WhatsApp y ahí comienza a contestar y a decir que ya van a enviar, que ya van a participar, algunos llegan a cumplir otros no, pero ahí se va haciendo, trabajando” (PC)</p> <p>“Yo cuando le pido así a la profesora que me ayude, yo siempre le mando la foto de las preguntas para que me las explique y me ayude a comprender un poco más” (E2.º)</p> <p>“A veces acaba nuestra hora y nos dice si tienen alguna duda, escríbanme a mi WhatsApp personal o me llaman” (E2.º)</p> <p>“Bueno, más que nada la profesora me manda audio explicándome y me dice que lea la lectura que mandó porque ahí están las preguntas” (E2.º)</p> <p>“...fuera de las horas de clase a veces se forma grupos así para conocer algún punto que no pudimos entender o para ayudarnos con algún trabajo” (E4.º)</p>
--	--

Las sesiones sincrónicas en la plataforma Zoom fue otra alternativa de interacción virtual, pero solo fueron usadas por la docente de la asignatura de matemáticas. Los estudiantes valoraron el uso de esta aplicación porque reconocían que la docente podía

explicar con más detenimiento y claridad los ejercicios propuestos en la asignatura. Sin embargo, más de la mitad de los estudiantes en cada año de la secundaria rural no tuvo acceso a esta plataforma por falta de datos en su teléfono celular para descargar la aplicación o por la carencia de acceso a internet en su zona de residencia.

Tabla 11

Las interacciones a través de las sesiones de clase por Zoom

<p>Las interacciones a través de las sesiones de clase por Zoom</p>	<p>“Porque como es por Zoom la profesora nos explica un poco más que por WhatsApp” (E2.º)</p> <p>“En matemática, porque ahí por WhatsApp no se va a entender muy bien y la profesora nos manda a Zoom, así ella prende su cámara y nos explica mejor” (E4.º)</p> <p>“Eh cuando nos enseñan por Zoom temas nuevos y te enseñan como debes hacer cada problema, yo aprendo algo nuevo y porque sé cómo hacerlo, la profesora misma te explica ahí en esa aplicación” (E4.º)</p>
---	---

Las llamadas por celular también se convirtieron en un medio de comunicación necesario y frecuente en toda la comunidad educativa. El director y el auxiliar se comunicaban con los padres de familia para llevar un control de la participación de los estudiantes en las sesiones sincrónicas programadas. Los docentes se comunicaban con los padres de familia para solicitarles apoyo cuando los estudiantes no participaban en las sesiones sincrónicas o cuando no enviaban o se demoraban en enviar las actividades

solicitadas. Los estudiantes se comunicaban con los docentes para pedirles que les expliquen una actividad en particular o para justificar el atraso en el envío de una actividad de aprendizaje.

Tabla 12

Las interacciones a través de las llamadas por celular

<p>Las interacciones a través de las llamadas por celular</p>	<p>“... alguno de repente desaparecía una semana o dos y ya uno tenía que estar llamándole ahí viendo que pasaba para que no desista” (PC)</p> <p>Ahora, hay que estarse comunicando de manera permanente ... con el papá nos comunicamos a través de llamadas telefónicas, ya, como nosotros nos damos cuenta que el alumno no está participando en las experiencias de aprendizaje (PR).</p> <p>Cuando tenemos una dificultad, podemos llamar a la hora que termine su sesión de clases y los profesores nos explican ahí y si estamos confundidos nos corrigen en el grupo para que los demás compañeros no se puedan confundir (E2.º)</p> <p>... a veces me distraigo haciendo otros trabajos y llamo a las profesoras para preguntarles, para que me expliquen (E4.º)</p>
---	--

5.1.2 La carencia del teléfono celular y el acceso a internet dificultaron las interacciones

La carencia de celulares y la falta de acceso a internet se convirtieron en las principales limitaciones para el desarrollo de la comunicación y las interacciones en el inicio

de la educación a distancia. Como informa el INEI (2020), al inicio de la pandemia solo el 85% de los hogares rurales tenía un teléfono móvil y solo el 8.2% contaba con acceso a internet. Por ello, a los padres de familia les tocó asumir gastos adicionales para la compra de celulares y tarjetas con “datos” para que sus hijos puedan interactuar con sus docentes y pares en las sesiones sincrónicas y en las actividades asincrónicas.

Durante el primer año de la pandemia, la mayoría de los estudiantes tuvo que usar el teléfono celular del papá o de la mamá y compartirlo con sus hermanos cuando estaba disponible en casa. Dicha situación produjo que muchos estudiantes no participaran de las sesiones sincrónicas programadas para cada asignatura por parte de la dirección de la IE. Fue necesario coordinar espacios de interacción fuera del horario escolar por solicitud de los estudiantes y la disposición de los docentes.

Durante el segundo año de la pandemia, la situación cambió, ya que la mayoría de adolescentes contó con su propio teléfono celular y, por lo tanto, hubo más presencia estudiantil en las sesiones sincrónicas programadas y mayores oportunidades de interacción. Cabe resaltar que, en algunos casos, como señalan las declaraciones de los participantes en el estudio, este recurso de comunicación y las tarjetas de “recarga de los datos” fueron adquiridos con las ganancias del trabajo de los adolescentes y en otros casos con el apoyo económico de los padres de familia.

Tabla 13

Los equipos celulares de uso familiar

<p>Los equipos celulares de uso familiar</p>	<p>“Un día yo llamo a un padre de familia y le digo: Señor su hijo no se conecta con el docente y el papá me responde: Profesor, yo me llevo el celular al trabajo y cuando vengo recién le doy el celular a mis hijos para que se puedan conectarse y ellos son cuatro, en el nivel primario dos y en el secundario dos” (DM)</p> <p>“... hay un grupo de estudiantes que trabajan con los celulares de los papás y los papás trabajan en el campo en un promedio de 4 de la mañana a 11 de la mañana, entonces los estudiantes no pueden participar porque no cuentan con la herramienta en ese momento ... con ese grupo se interactúa a la hora que está el papá en casa o caso contrario lo hacemos a partir de las 6 de la tarde” (PP)</p> <p>“Bueno yo antes utilizaba el de mi papá, ahora ya me pudieron comprar uno, para poder ingresar a las clases” (E4.º)</p>
--	---

Otro factor que restringió potencialmente las comunicaciones y las interacciones entre docentes y estudiantes fue el limitado acceso a la señal de internet. En la coyuntura de pandemia, la falta de internet o las constantes oscilaciones en el fluido de esta señal produjeron interrupciones temporales en el desenvolvimiento de las actividades educativas. Estas situaciones provocaron angustia y fastidio en los estudiantes, quienes, a través de sus declaraciones, describieron que algunos no podían participar de las sesiones sincrónicas por falta de gigas, mientras que otros, estando en las sesiones perdían la secuencia de las explicaciones por las constantes oscilaciones y cortes de la señal.

Esta limitación en el acceso a la señal de internet es referida por el Minedu (2021) como una barrera educativa o de exclusión en el desarrollo educativo del adolescente y está estrechamente vinculada a la situación de pobreza, condición que incide en las trayectorias educativas de los adolescentes. Esta condición también es confirmada por el Banco Mundial (2021) cuando describe que los niños peruanos que nacen en zonas rurales cuentan con menos oportunidades educativas principalmente porque carecen de servicios básicos, tecnología y materiales educativos suficientes, lo que evidencia las desigualdades fuertemente vinculadas a factores geográficos.

Tabla 14

Las condiciones limitantes en el acceso a la señal de internet

<p>Las condiciones limitantes en el acceso a la señal de internet</p>	<p>“Ah, a veces se va, a veces regresa, y ya cambiaron a otro punto y la profesora está hablando de otro punto” (E4.º)</p> <p>“... algunos, nomás solamente entran unos nueve, de los cuales, de los nueve, participan tres o cuatro. Y otros no entran porque algunos no quieren y otros no tienen acceso a internet” (E2.º)</p> <p>“... y también lo que me fastidia más que algunas veces no hay mucha señal y se corta la comunicación que tenemos con los profesores, cuando estamos en las clases y no podemos estar atentos, como se podría decir todo el transcurso de la clase” (E4.º)</p> <p>“... en vez de darles gigas al docente, yo le hubiera dotado de gigas al alumno... hay muchos niños principalmente de zona</p>
---	---

	<p>rural que a veces no se conectan porque no tienen para hacer una recarga de cinco soles” (DM)</p> <p>“... esa es la limitación que tenemos aquí en zona rural, uno es la conectividad y otro lo que ocasiona un gasto al papá al hacer recargas durante la semana” (DM)</p>
--	--

5.1.3 La carencia del teléfono celular propició el trabajo de los adolescentes

La educación a distancia generó la necesidad de adquirir teléfonos celulares y acceso a la conectividad para participar e interactuar en las sesiones sincrónicas y en las actividades educativas complementarias. Sin embargo, las condiciones de pobreza en las familias de muchos estudiantes impidieron la compra de teléfonos celulares al iniciarse las sesiones virtuales y un grupo de adolescentes optó por buscar un trabajo remunerado por horas para generar ingresos económicos. Esta situación de trabajo de los adolescentes es referida por el Minedu (2021) como otra barrera del aprendizaje, que muchas veces implica un tiempo dedicado a las actividades laborales, lo que entra en conflicto con el tiempo de aprendizaje que requiere la escuela.

Los trabajos realizados por los estudiantes de la IE rural, como se evidencia en sus declaraciones, fueron principalmente trabajos agrícolas localizados cerca de sus domicilios, como apoyo a la jornada laboral de sus padres o la de sus vecinos. Algunos estudiantes también se dedicaron a trabajos de construcción. Adicionalmente, se sumaron las responsabilidades que sus familias les asignaron en la cotidianidad, como son las tareas domésticas y el cuidado de sus hermanos menores. Las situaciones descritas generaron que

los estudiantes que se dedicaron a trabajar, especialmente fuera de casa, se desvincularan temporalmente de las actividades educativas programadas en los horarios establecidos por la IE.

Tabla 15

La carencia del teléfono celular en los estudiantes propició el trabajo de los adolescentes

<p>La carencia del teléfono celular en los estudiantes propició el trabajo de los adolescentes</p>	<p>“... está demostrado de que muchos alumnitos que eran muy responsables ahora están trabajando y se les hace un poco complicado afrontar los gastos del internet y esto hace también de que pues den nuevas posibilidades ¿no? de poder participar eficientemente, entonces, este es un gran problema de que hay muchos alumnitos que sí están trabajando” (PT).</p> <p>Profesora, no tenemos para la recarga, ya a mi papá no le alcanza, mi mamá también salió a trabajar, entonces yo le estoy apoyando, a veces mi papá está cansado porque trabaja de noche, y se queda durmiendo y voy a cubrirle las horas (PP)</p> <p>Si, más que nada eso lo detecto en cuarto y quinto año, que están trabajando, y yo les digo, pero cómo si bueno pues ninguna empresa va a contratar un niño ¿no? bueno este adolescente y me dicen que son las chacras de los vecinos ¿no? y que les dicen vamos que toca este recoger, ya se juntan y se van a trabajar (PC)</p> <p>Algunos chicos trabajan como ayudantes de construcción o a veces en la cosecha de espárragos, alcachofas porque allá donde ellos viven hay esa producción y también algunos trabajan en establos de equinos (PE)</p>
--	---

	<p>“... hay algunos estudiantes que ahorita por ejemplo están trabajando, durante unas horas en el campo y ya tienen para poner su recarga” (PP)</p> <p>Trabajaba en el campo con mi mamá, ella me llevaba para que le ayudara y mi tiempo era muy escaso (E4.º)</p> <p>Yo iba a dejarle su almuerzo a mi tío y lo ayudaba en la chacra y me daba una propina (E2.º)</p> <p>... el año pasado las tareas eran en las mañanas y bueno en la tarde mi abuelo venía y como él cargaba, púas todo eso y lo llevaba a los lugares donde hacen cachina, algo así, me llevaba para yo vender cosas así y bueno, nos demorábamos una tres, cuatro horas, porque teníamos que cargarlo hasta donde estaba todo y bueno, me ayudaba un montón más que nada con mi fuerza física (E2.º)</p>
--	--

5.2 Las estrategias aplicadas por docentes y estudiantes para interactuar

En la coyuntura de la pandemia producida por el COVID-19 se evidenciaron situaciones que limitaron la participación fluida y constante de los estudiantes en las actividades educativas propuestas por los docentes. Algunas de esas situaciones, como se ha señalado en el análisis anterior, se refirieron a la carencia de celulares, la falta de acceso a internet y el trabajo de los estudiantes para apoyar económicamente en sus hogares y comprarse su propio celular y una tarjeta de datos para tener internet.

Sin embargo, la ausencia de socialización e interacción de forma presencial desafió a las instituciones educativas y dentro de ellas a los directivos y docentes a generar estrategias

de comunicación y de participación que permitieran a los estudiantes interactuar en la experiencia escolar de manera diferente.

Teniendo en cuenta las características similares encontradas en las declaraciones de los participantes, esta segunda categoría de análisis se divide en tres subcategorías. La primera se refiere a la interacción de los docentes y estudiantes en diversos momentos formando grupos variados, la segunda, analiza las normas consensuadas para regular la participación en las interacciones y la tercera subcategoría analiza cómo los docentes transmiten aliento y emplean el humor cuando interactúan con los estudiantes.

5.2.1 Las interacciones en diversos momentos y la formación de grupos variados

Los momentos de interacción durante la educación a distancia fueron diversos, ya que no se ciñeron al horario de las reuniones sincrónicas programadas en la IE ni a los horarios escolares acostumbrados. En ese escenario, los docentes flexibilizaron sus tiempos de interacción en consonancia con los tiempos que los estudiantes disponían de celulares y la señal de internet en el hogar.

Los docentes tuvieron que usar diversas estrategias para propiciar las interacciones, como formar grupos de chat con todos los integrantes de un aula, formar pequeños grupos con algunos estudiantes y emplear WhatsApp o Zoom de acuerdo con las posibilidades de conectividad de los estudiantes. Estas situaciones describen la flexibilidad y disponibilidad de los docentes para adaptarse a las condiciones del contexto de los estudiantes.

Asimismo, los estudiantes usaron diversas estrategias para interactuar entes pares y formaron pequeños grupos de WhatsApp, a través de los cuales preguntaron y resolvieron

dudas, contrastaron ideas o compartieron explicaciones sobre un tema específico que no quedó muy explícito en la sesión sincrónica. De esa forma, se evidencia en este análisis que la solución de problemas entre pares fueron experiencias valiosas en el aprendizaje porque los estudiantes internalizaron las orientaciones y guías de los compañeros más capacitados a través de experiencias colaborativas de aprendizaje.

Tabla 16

Los docentes y estudiantes interactúan en diversos momentos y forman grupos variados

<p>Los docentes y estudiantes interactúan en diversos momentos y forman grupos variados de participación</p>	<p>La verdad que es bastante difícil captar así estudiantes, por eso yo no le puedo decir al alumno ya, a tal hora ustedes me van a entrar porque a esa hora nada más voy a interactuar, no puedo, porque los alumnos se me van, los alumnos se me van. Entonces, lo que yo quiero es mantener mi grupo de participación para que no se perjudiquen. Si tengo que darle un tiempito más, les doy el tiempo (PP)</p> <p>... entonces me dicen profesora yo no he entendido, ya muy bien, no has entendido correcto, entonces a qué hora dispones de tiempo para yo reforzarte el punto que no has entendido, entonces ya con ese grupo ya sea de dos, de tres hasta cinco alumnos, trabajo un día fuera (PP)</p> <p>Ah de cierto modo hacemos individual o bueno al menos yo hago individual porque si algo hay que hacerlo que reflexione que se dé cuenta, o sea más que nada la retroalimentación es lo que se hace individual ¿no? ... también hago una especie de</p>
--	---

	<p>retroalimentación grupal, pero si hay algo este ya específico ya me voy a su WhatsApp personal” (PC).</p> <p>Bueno me agrada que de esa manera podemos participar en grupo o muchas veces al no comprender un tema le podemos preguntar a nuestros compañeros y nos ayuda a conocer más acerca del tema que no podemos comprender (E4.º).</p>
--	--

5.2.2 Las normas para regular la participación

En las sesiones sincrónicas se establecieron normas con el fin de propiciar el orden y el respeto en la participación durante la interacción. Cabe señalar que estas normas fueron resultado de los consensos a los que llegaron los docentes y estudiantes al inicio de las actividades escolares y que la práctica de estos consensos se lleva a cabo desde antes de la modalidad a distancia. Lo que se tuvo que realizar en la coyuntura fue adaptar algunas normas debido a la mediación de los nuevos medios de comunicación, como el uso de los celulares, un recurso que antes no se usó para fines pedagógicos.

Hay cuatro normas consensuadas que se resaltan de las declaraciones ofrecidas por los estudiantes y docentes.

La primera norma consistió en no interrumpir al docente cuando está explicando una actividad, es decir, los estudiantes no podían escribir mensajes en el grupo de chat mientras el docente explicaba a través del audio. Si bien es cierto que esta norma buscaba organizar los momentos de interacción, al mismo tiempo limitaba las oportunidades de una participación fluida e interactiva de los estudiantes, por ejemplo, a través de

preguntas abiertas y espontáneas, el intercambio de puntos de vista, la exposición de ideas y otras manifestaciones focalizadas en el saber hacer.

La segunda norma fue enviar las actividades de aprendizaje solo al WhatsApp personal del docente para evitar que otros estudiantes copiaran las respuestas o borrarán el nombre de su compañero y colocaran el suyo para apropiarse de la actividad.

La tercera norma se refirió a no usar memes, *stickers* ni apodos cuando los estudiantes se referían a uno de sus pares. Esta norma se tornó relevante debido a episodios en los que algunos estudiantes colocaron imágenes alusivas a uno de sus pares, en el grupo de chat, cuando estaba participando.

La cuarta norma se refirió a que los estudiantes debían enviar mensajes para informar su asistencia a la hora de inicio y al final de la sesión sincrónica. Esta fue la estrategia que usaron los docentes para registrar la asistencia. Sin embargo, al analizar las declaraciones, algunos estudiantes colocaron la asistencia, pero no interactuaron en las sesiones de clase.

Tabla 17

Los docentes y estudiantes establecen normas para regular la participación en sus interacciones

	No interrumpir cuando uno está hablando, respetar las opiniones de nuestros compañeros, no solo colocar nuestra asistencia, sino también participar, no se interrumpe a la profesora cuando está explicando el tema (E2.º)
--	--

<p>Los docentes y estudiantes establecen normas para regular la participación en sus interacciones</p>	<p>No interrumpir a la profesora o cuando dice que no escriban que cuando hagamos la tarea, no interrumpen (E2.º)</p> <p>Bueno, sí algunos profesores nos han prohibido eso y tenemos que enviarle la clase a su personal, porque si enviamos al grupo, hay algunos que se copian y como digamos, lo transcriben, por eso la profesora nos dice que enviemos a su personal, y así lo revisa y evita que se copien otros alumnos. Y cuando dice de los re - enviados, eso sí no sé profesora, no sé si lo ha re - enviado alguna profesora o si se habrá dado cuenta (E4.º)</p> <p>No llamarlos por apodos a los compañeros (E2.º)</p> <p>Entonces lo que les permito es eso, de los emojis, las caritas, la manito y esas cosas ¿no? pero ya memes y stickers no les permito (PC)</p> <p>Este año es como que sí tienen celular, pero no se conectan a las clases, solamente ponen su presente y se desconectan (E2.º)</p> <p>Muchos se reportan dicen presente miss y no interactúan, no participan ni envían evidencias (PR)</p> <p>Ah ya bueno, no podría decir sinceramente qué están haciendo, pero hay algunos que están ahí en las redes y eso (E4.º)</p>
--	--

5.2.3 La transmisión de los mensajes de aliento

Durante la coyuntura de la pandemia, el temor por contagiarse del COVID-19, el aislamiento social, la enfermedad o pérdida de un ser querido y el cierre de las escuelas,

entre otros acontecimientos, provocaron transformaciones abruptas en la vida personal, familiar, profesional y amical, que generaron sentimientos de tensión agotamiento, desánimo, frustración y nostalgia en los docentes y estudiantes. Y también, como se detalla en las percepciones analizadas de ambos protagonistas, emergieron sentimientos de satisfacción por los logros y superaciones ante tantos cambios, incertidumbres, temores y falta de información.

En esa coyuntura, parto de la premisa de que la enseñanza es una práctica en la que la emoción y la cognición son aspectos medulares del desarrollo integral de cada persona, por lo tanto, son compatibles y se benefician mutuamente (Vigotsky, 1934/1964). Por ello, analizo los mensajes de aliento que se transmitieron docentes y estudiantes cuando interactuaron, porque considero que son mensajes de soporte emocional brindados en diversos momentos y espacios de la educación a distancia. En el presente análisis, estos mensajes de aliento se clasifican en frases motivadoras, frases de fortaleza y frases de apoyo en los estudios.

Sobre las frases motivadoras resalto las que dirigió el docente a los estudiantes para felicitarlos cuando cumplieron las actividades propuestas y enviaron sus evidencias de aprendizaje. Por ejemplo, cito frases como: “muy bien campeones”. “mira, para eso estamos los docentes ¿no? para poder orientarte, guiarte”. Y también resalto las frases de los estudiantes cuando reconocieron esa motivación por parte de sus docentes: “me dicen que no me deje rendir por nada, que siga adelante”, “algunas profesoras, nos dicen muy bien hija, tu participación estuvo excelente, vas mejorando”, “cuando enviamos nuestras tareas, nos felicitan”, “nos motiva a seguir opinando y a esforzarnos más”, “a veces nos dice que los que terminen primero, les comparto un pollo a la brasa”.

Situándonos en la coyuntura de la pandemia, las frases de fortaleza fueron aquellas que dirigió el docente para conocer el estado de ánimo de los estudiantes y para brindarles soporte por las tensas situaciones complicadas a causa de la enfermedad o la pérdida de seres queridos. En este tipo de mensajes podemos citar frases de los docentes como: “Qué tal, como está ese ánimo chicos”, “¿Cómo están viviendo lo de la pandemia?”, “a pesar de las cosas que nos pasan hay que tener fe en Dios y ser fuerte y sobreponerse”, “qué gusto escucharlos, me alegra mucho que todos ustedes estén bien de salud y estén cuidándose”. Y también resalto las frases de los estudiantes en respuesta a esos mensajes de aliento: “si profesora todo va a pasar, ya está pasando, ahora estamos bien, vamos a seguir adelante profesora” o también declaran sus propias conclusiones: “los profesores se preocupan por nuestra salud, nuestro bienestar”

El tercer tipo de mensajes de aliento se centró en el apoyo docente considerando las necesidades y las dificultades de los estudiantes en el aprendizaje. Resalto algunas de las frases de los docentes: “tienes alguna dificultad, yo te voy a orientar, solamente comunícame y te voy a guiar paso a paso”. Y también resalto las frases de los estudiantes en las cuales reconocieron el aliento de sus profesores: “Bueno, nos dicen que sigamos adelante, que así de esa manera aprendemos, ya sea la respuesta buena o mala vamos a ir aprendiendo”, “Nos aconsejan, nos dicen que seamos responsables y que estemos al día con las tareas”.

Finalmente, este análisis sobre los mensajes de aliento que se transmitieron entre docentes y estudiantes sintetiza tres aspectos relevantes: 1) fueron cotidianos y espontáneos porque no se relacionaron con una sesión de clase o con un tema concreto; 2) recogió información valiosa sobre el estado socioemocional y cognitivo de los

estudiantes, y 3) propició espacios idóneos de diálogo y de apertura en cada una de las interacciones.

5.3 Los tipos de soporte que fortalecieron la participación estudiantil

Dado que la educación a distancia está mediada por los medios de comunicación y los recursos tecnológicos, los docentes y los estudiantes han tenido que adaptarse rápidamente a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, y el apoyo de los familiares y de las instituciones educativas ha jugado un rol trascendental en este escenario.

Tomando en cuenta las declaraciones de los participantes del estudio, surgen dos subcategorías de análisis relacionadas con los tipos de apoyo en la participación estudiantil. La primera se refiere a la triada de apoyo entre la escuela, el estudiante y la familia; y la segunda se refiere al apoyo institucional que reciben los docentes.

5.3.1 La triada de apoyo entre la escuela, el estudiante y la familia

La creación de estrategias de comunicación y participación que permitieran a los estudiantes interactuar en la experiencia escolar de manera diferente fue posible gracias a la formación de una triada de apoyo entre los profesionales de la educación que integran la escuela, los estudiantes y sus familias.

Las manifestaciones de apoyo entre todos los miembros de la comunidad educativa han sido diversas y cruciales. Por ejemplo, los miembros de la escuela y los padres de familia han tenido una comunicación continua y efectiva para hacer el seguimiento de la asistencia y participación activa de los estudiantes en las actividades

de aprendizaje a distancia. Asimismo, los adolescentes solicitaron la ayuda de sus progenitores o de sus hermanos mayores para desarrollar algunas actividades de aprendizaje que no comprendían. Y la participación estudiantil no hubiera sido posible si los padres de familia no hubieran adquirido más celulares para garantizar la continuidad del aprendizaje a distancia de sus hijos.

Finalmente, otro tipo de apoyo expresado en los testimonios da cuenta del soporte técnico que brindan los compañeros de trabajo o el que ofrecen los hijos de los docentes en escenarios complicados, donde era necesario usar los recursos tecnológicos para responder rápidamente las demandas educativas de una crisis sanitaria.

Tabla 18

La formación de una triada de apoyo entre la escuela, el estudiante y la familia

	<p>Los docentes hacen sus clases y diariamente ellos me hacen un reporte, en ese reporte indican que alumnos se conectaron y quienes no, pero además la señora auxiliar me hace un consolidado, entonces en ese consolidado, por grado yo sé que alumno participó y quienes no y aquellos que no participaron entonces yo me comunico con el papá (DM)</p> <p>Yo soy acá de la zona y conozco a todos los papás, en el trayecto que voy al colegio, a veces voy a sus casas, aquí el centro poblado no es muy grande y tengo esa facilidad de poder conversar con ellos de manera personal (DM)</p>
--	---

<p>La formación de una triada de apoyo entre la escuela, el estudiante y la familia</p>	<p>A pesar de que estamos en zona rural, los padres de familia hacen un esfuerzo tremendo para que sus hijos tengan un dispositivo tecnológico y para que se puedan conectar (DM)</p> <p>Nosotros tenemos los teléfonos de los padres y también con ellos coordinamos y muchas veces le llamamos y le decimos pues qué pasa señora su hijo no está trabajando, si tiene alguna dificultad le vamos a orientar, no tema, le vamos apoyar, lo importante es que empiece, que trabaje ¿no? (PE)</p> <p>Incluso también hay que recurrir al hermano también porque como hay hermanitos, uno si participa y el otro no, llamaba por teléfono y no contestaba nadie pero el chico que si participaba si me contestaba, entonces, este ya le dije pues que haga, que vea que su hermana no está participando, que hable con su padre porque no me contesta y ya la chica, minutos después me escribe de que si mis este sé que me he regresado, pero voy a cumplir (PC)</p> <p>... también pedir algunas, este, ayudas o apoyos a mi hijo ¿no? que ellos dominan y también a algún colega por decir (PR)</p>
---	---

5.3.2 El apoyo institucional a los docentes

Los docentes y el personal educativo han sido actores fundamentales en la respuesta a las demandas emergentes por la crisis sanitaria. Según un reporte de la Cepal y Unesco (2020), la mayoría de los docentes ha tenido que ajustar metodologías, reorganizar los contenidos curriculares, diseñar materiales y diversificar los medios,

formas y plataformas de trabajo, y también han enfrentado una alta demanda de apoyo socioemocional y de salud mental por parte de los estudiantes y sus familias.

Estas nuevas condiciones han requerido que el personal de la escuela reciba capacitaciones paralelas al desarrollo de sus actividades pedagógicas. Tal como lo comentan algunos docentes de la escuela rural, estas capacitaciones se han relacionado principalmente con talleres de soporte emocional para los estudiantes y el uso pedagógico de las herramientas tecnológicas. Asimismo, se resalta la declaración de una docente que describe el monitoreo que recibió por parte de otros docentes especialistas externos a la escuela. Este apoyo a los docentes se dio gracias a la gestión de algunas instituciones como la UGEL de Chincha y la región de Ica.

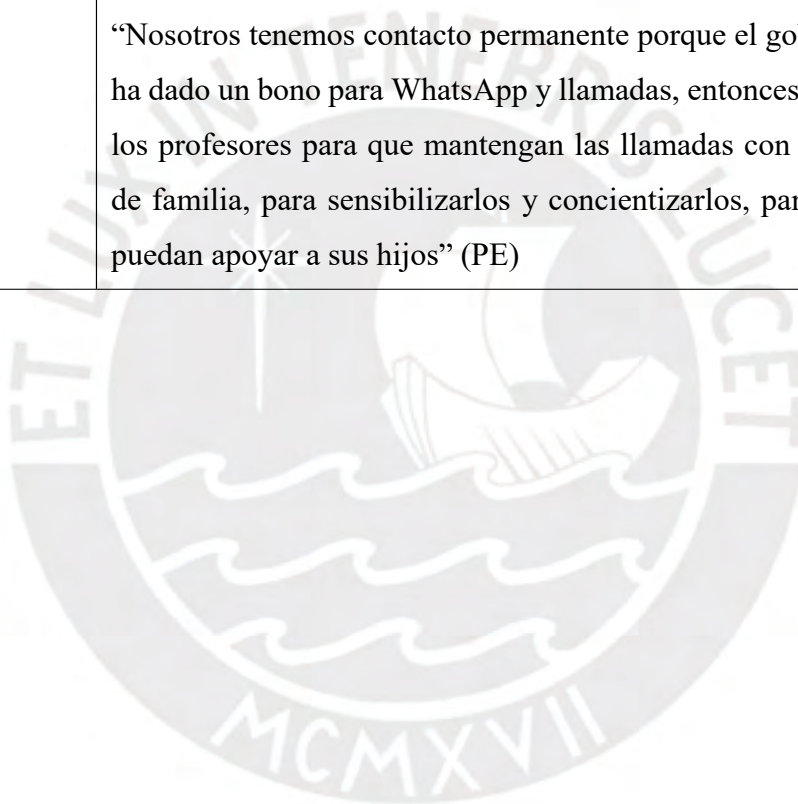
Tabla 19

El apoyo institucional a los docentes

<p>El apoyo institucional a los docentes</p>	<p>Por esta emergencia sanitaria, y tantos fallecimientos de los familiares de los alumnos, emocionalmente ellos quedan un poco mal, entonces la psicóloga, a través de la UGEL organiza talleres de soporte emocional y nosotros los docentes asistimos a esos talleres y nos dan las pautas, las recomendaciones, cómo debemos tratar y cómo debemos conversar con el alumno para contrarrestar todo lo que ellos están pasando en casa (DM)</p> <p>... incluso empezaron a monitorearme los de la UGEL, los especialistas, hasta el director del colegio, entonces me observaron mi clase, mi sesión, me felicitaron ¿no? porque hice la participación activa de los chicos cuando se conectaron (PR)</p>
--	--

... muchos de los docentes tenían poca idea de lo que es el uso de las herramientas tecnológicas: Google Meet, WhatsApp, Facebook, correo electrónico, pero el hacer el trabajo a distancia y más aún que ellos lo hagan a través de herramientas tecnológicas permitió que todos, todos sin excepción se capaciten en ello y la región Ica está organizando esos talleres a todos los docentes (DM)

“Nosotros tenemos contacto permanente porque el gobierno nos ha dado un bono para WhatsApp y llamadas, entonces, invocar a los profesores para que mantengan las llamadas con los padres de familia, para sensibilizarlos y concientizarlos, para que puedan apoyar a sus hijos” (PE)



Capítulo 6

Análisis de resultados: Las percepciones de los docentes y estudiantes cuando interactúan en una coyuntura de crisis sanitaria

6.1 Las percepciones de los docentes cuando interactúan con los estudiantes

Para comprender cómo el docente y los estudiantes interactúan en una coyuntura de cambios rápidos y significativos en el escenario educativo, es necesario poner atención a las percepciones de estos actores sobre las situaciones que atravesaron. Las percepciones no se encuentran aisladas, sino que integran una serie de características que el sujeto convive en su cotidianidad y las capta a través de sus sentidos, por lo que los otros no alcanzan a percibirlos.

En ese sentido, es importante caracterizar las percepciones de los docentes en las interacciones con los estudiantes, porque estas determinan juicios, decisiones y conductas que orientan las acciones con consecuencias reales.

Este análisis se basa en los testimonios de los docentes que manifiestan situaciones de tensión, preocupación y agotamiento en un contexto educativo inédito e inesperado. También se analizan las situaciones de satisfacción reflejadas en logros y superaciones frente a los desafíos presentados.

6.1.1 Tensión, preocupación y agotamiento en situaciones complicadas

El sistema educativo antes de la pandemia no se encontraba preparado para ofrecer soluciones digitales a la continuidad educativa durante la crisis sanitaria (Minedu, 2021b) porque las políticas orientadas a acercar la tecnología a las escuelas no tuvieron continuidad, lo que afectó principalmente a las poblaciones rurales. A ello se sumó el aumento del desempleo y la pobreza, el incremento de los problemas de salud física y mental, y de violencia doméstica, que redundaron en el personal de las escuelas, quien en muchos casos no contó con los recursos materiales o profesionales para abordarlos (Cepal & Unesco, 2020).

En ese contexto de limitaciones e incertidumbres, las percepciones de los docentes manifestaron situaciones de tensión, preocupación y agotamiento reflejados en cuatro escenarios. El primer escenario tiene que ver con la falta de experiencia para manejar los recursos tecnológicos que se aplican en la mediación pedagógica, específicamente el manejo del teléfono celular para enviar audios y realizar videollamadas, y descargar y ver textos, fotos, videos. El segundo escenario se relaciona con las propias actividades pedagógicas en las que los docentes enfrentan grandes desafíos para captar y retener la atención los estudiantes, interactuar con ellos, revisar sus actividades y hacer la retroalimentación necesaria. El tercer escenario aborda la preocupación del docente por la ausencia de los estudiantes a las clases sincrónicas. Finalmente, el cuarto escenario expresa el desconcierto del docente por un grupo de padres que no se involucraron ni se comprometieron con la educación de sus hijos.

Tabla 20

Los docentes manifiestan tensión, preocupación y agotamiento

<p>Los docentes manifiestan tensión, preocupación y agotamiento</p>	<p>No se interactúa, no se interactúa el tiempo necesario, qué le digo, no es sesión de aprendizaje sino experiencia de aprendizaje que es lo que se hace a través del trabajo remoto, ya por ahí también es una limitación en ese aspecto (DM)</p> <p>El trabajo es fuerte, yo estoy viendo que están muy estresados ¿no? de hacer ese trabajo y enviar a los alumnos y luego recibir, interactuar y luego viene la retroalimentación toda esa parte ¿no? entonces es fuerte, el trabajo es demasiado (PT)</p> <p>... por más de que amplió la imagen se cansa la vista ¿no? en estar leyendo cada imagen del celular, descifrando todo lo que quiere decir el alumno, es un poquito complicado, es un poco difícil y yo realmente valoro el trabajo de los docentes (PT)</p> <p>Pero no te responde, como le digo, uno quiere retroalimentar y no te responden, algunos sí y algunos no (PR)</p> <p>Al inicio yo misma me sentía un poco frustrada porque de una sesión de aprendizaje pues llegaba solo a un 20 por ciento, no llegaba más porque una hora, así sea través del WhatsApp o ya sea por el audio, no llegaba (PP)</p> <p>Que no tienen internet, que el cargador se le ha bajado, que no tienen batería, que el celular se le malogró, que tienen que</p>
---	---

	<p>trabajar, que están en el campo ¿no? y están en cosecha de espárragos u otros ¿no? (PR)</p> <p>No, o muchos se reportan dicen presente mis y no interactúan, no participan ni envían evidencias (PR)</p> <p>... llamamos permanentemente a los padres, a los mismos estudiantes, pero como que los estudiantes ya saben nuestros números y ya no responden y hay que tener suerte para encontrar a sus papás o a algún familiar como también a algunos padres no les gustan que le llamen ¿no?</p> <p>Hay algunos padres que no le prestan atención al chico no saben si presenta, no presenta si hace o no hace y después cuando le llaman dicen ay miss este no sabía ahorita voy a ver ahí me dicen que y ahí se quedan ¿no? mi hijo me dice que sí, pero no están ahí pues ¿no? acompañándolos todo este proceso, se entiende a veces por el trabajo ¿no?, pero como que los padres deberían de poner un poquito más de compromiso para que esto funcione (PC)</p>
--	---

6.1.2 Satisfacción en situaciones de logro y superación

Así como la educación a distancia en una coyuntura de crisis sanitaria generó en los docentes percepciones de tensión, preocupación y agotamiento, también hubo percepciones de satisfacción en los profesionales de la educación que se manifiestan en sus descripciones de situaciones de logro y superación.

Uno de los escenarios de satisfacción se relaciona con el mejor dominio de los recursos tecnológicos que aplican en la mediación pedagógica, como el teléfono celular y algunas herramientas digitales, lo que significa una superación en su labor docente. Otro escenario positivo ocurre cuando observan que los estudiantes van logrando aprendizajes de manera autónoma, lo que no solo les sirve en la actual coyuntura, sino que es un aprendizaje para su vida futura. El tercer escenario se refiere al apoyo colaborativo de los familiares de los docentes, reflejado en la asistencia y en el apoyo que brindan en el uso de los recursos tecnológicos para la realización de sus actividades pedagógicas.

Tabla 21

Los docentes expresan satisfacción en situaciones de logro y superación

<p>Los docentes expresan satisfacción en situaciones de logro y superación</p>	<p>Hay mucho interés en los docentes en actualizarse en estos temas porque la mayoría de docentes muy difícilmente hacían uso de sus celulares o hacían uso de las tecnologías educativas (PT)</p> <p>... con esta nueva estrategia permitió que los alumnos generen su aprendizaje, lo hagan de manera autónoma, entonces ese es un gran avance, ese es una fortaleza muy importante que le va a servir al alumno ya para toda su vida (DM)</p> <p>un reto poder adaptarme a este cambio, pero no me quedé atrás ¿no?, también justamente como le digo traté de poder ¿no? aprender algunas tecnologías (PE)</p>
--	---

	<p>Al principio para mí fue un poco complejo por lo que yo siempre he trabajado en el aula y solamente utilizaba internet para buscar información ¿no? pero no así, algunas herramientas digitales de repente ¿no? como no yo casi no era muy familiar con todo lo que es la computación, todo lo que es tecnología ¿no? pero fue un poco difícil, pero como tengo hijos jóvenes en casa ellos me han apoyado bastante y ya me he adaptado a poder trabajar con mis alumnos (PE)</p> <p>yo creo que es una fortaleza en el sentido de que tanto yo como los alumnos podamos aprovechar y empoderarnos más sobre lo que es el manejo de las tecnologías ¿no? y así es (PE)</p>
--	---

6.2 Las percepciones de los estudiantes cuando interactuaron con sus docentes y compañeros

Los estudiantes perciben su proceso de aprendizaje de diferente forma a partir de las transformaciones generadas por la crisis sanitaria. Resulta valioso analizar esas percepciones para comprender las interacciones que tienen con sus docentes y con sus pares.

A través de los testimonios de los estudiantes analizo las percepciones relacionadas con situaciones de desánimo y frustración en un contexto educativo inesperado, las percepciones de nostalgia por las actividades escolares presenciales y finalmente las situaciones de satisfacción por los logros y superaciones ante los desafíos.

6.2.1 Desánimo y frustración en situaciones complicadas

La restricción en la movilización, la interrupción de las rutinas, la reducción de las interacciones sociales y la privación de los métodos tradicionales de enseñanza durante la crisis sanitaria han dado como resultado una mayor presión, estrés y ansiedad en las personas jóvenes, sus familias y sus comunidades (Unesco, 2020). La Unesco (2020) agrega que, en los hogares más pobres, donde los ingresos económicos son la mayor prioridad, se deja a los niños y niñas a cargo de su propio aprendizaje o se les asigna otras tareas.

En este escenario complejo, los estudiantes expresan su desánimo porque les cuesta adaptarse a la educación a distancia, ya que tienen dificultad para entender las explicaciones que les brindan los docentes y paralelamente enfrentan limitaciones para interactuar con sus pares.

También expresan frustración cuando reconocen que no todos sus compañeros participaban en las sesiones sincrónicas y solo colocaban su mensaje de asistencia, o se sienten avergonzados de seguir preguntando a los docentes sabiendo que ellos deben atender un número considerable de mensajes de otros estudiantes.

Resalto que algunos estudiantes manifestaron su desánimo por el cansancio atribuido a las labores domésticas que les tocó realizar en sus casas, como cocinar, limpiar y cuidar a los hermanos menores. Ese cansancio sumado a las situaciones desánimo y frustración produjeron un malestar severo que se refleja en las declaraciones de los jóvenes.

Tabla 22

Los estudiantes expresan desánimo, frustración y cansancio

<p>Los estudiantes expresan desánimo y frustración</p>	<p>Sí, desde el año pasado, no me acostumbro a esta modalidad porque yo me acostumbraba a interactuar libremente con mis compañeros y profesores, era mucho mejor, bajo mi opinión muchísimo mejor la verdad, no me puedo acostumbrar a esta modalidad porque estresa demasiado en mi caso, me estresa demasiado (E4.º)</p> <p>... en las clases presenciales, ahí en la pizarra te explicaban, por ejemplo, los ejercicios así todo, por virtual es casi hablando nada más ¿no? y no se entiende mucho (E4.º)</p> <p>A ver en mi caso, como que uno no tienes ganas de hacer prácticamente nada con respecto a las clases, como que no te da la responsabilidad que debes de tener para hacer las tareas que tienes pendiente ¿no?, en mi caso yo como le digo que me estreso mucho y en algunas ocasiones no hago las tareas referentes que me dejan y solo lo hago cuando estoy bien del ánimo, eh y tampoco no voy a descuidar las actividades que tenga, o sea de que sí lo hago sí lo hago pero no con el mismo autoestima siempre, como que cuando estaba en las clases presenciales (E4.º)</p> <p>Ahí como que a uno ya le da vergüenza seguir preguntando y pensando que voy incomodando a la profesora ¿no? que le quito su tiempo así al estar preguntando y preguntando sobre la clase (E4.º)</p>
--	---

Este año es como que sí tienen celular, pero no se conectan a las clases, solamente ponen su presente y se desconectan (E2.º)

Y ahorita por las clases virtuales no se puede tener un reforzamiento porque los profesores tienen más dificultad al revisar nuestras tareas y explicarnos a cada uno cuando somos más de 100 alumnos que vamos a escribirle a su WhatsApp (E2.º)

sí, hay algo sinceramente que no me agrada a mí es esa comunicación porque a diferencia de lo de años atrás se entendía más porque estabas ahí con el profesor, te explicaba todo, pero, ahora no entiendo muy bien y tienes que estar incomodando al profesor (E4.º)

... algo que no me agrada es que muchos compañeros no están participando activamente como se hacía en las clases presenciales (E4.º)

Bueno, creo que a mi parecer no me agrada que muchos compañeros no estén prestando la debida atención a la hora del trabajo, ya sea, por mediante, varias distracciones o por cualquier motivo, creo que la prioridad sería enfocarse en el área que estamos trabajando (E4.º)

... es que a veces mis padres trabajan y por eso me toca cocinar y me tengo que estar dividiendo entre las dos cosas (E4.º)

ah una chica que se sentía muy este estresada por el trabajo de la casa, por lo que ya que estaba ahí le tocaba cocinar, cuidar a

	los hermanitos y mandar la tarea, y ya se sentía pues en el colapso (PC)
--	--

6.2.2 Nostalgia por las experiencias anteriores

Un aspecto importante sobre las percepciones de los estudiantes en este análisis se refiere al mundo relacional adolescente. Bien sabemos que el distanciamiento social generado por la coyuntura de crisis sanitaria ha sido una amenaza para el normal desenvolvimiento de las relaciones entre pares por los escasos momentos para encontrarse e interactuar.

Considerando los aportes de un estudio realizado por Pease et al. (2020a) sobre la red de relaciones de los adolescentes que ofrece soporte y promueve resultados positivos en lo académico, comportamental y psicológico, y compensan y promueven resiliencia ante la precariedad económica y, en algunos casos emocional, me parece oportuno resaltar las declaraciones de los estudiantes cuando recuerdan con nostalgia a sus compañeros y docentes en sus clases presenciales.

Las principales percepciones de nostalgia se refieren a situaciones en el aula de clases, incluidos los métodos de enseñanza, los trabajos grupales y la relación cálida de diálogo y de apoyo; también las interacciones en el patio del recreo y esos importantes espacios de socialización camino a la escuela o de regreso a casa.

Tabla 23

Los estudiantes expresan nostalgia por sus docentes y compañeros

<p>Los estudiantes expresan nostalgia por sus docentes y compañeros</p>	<p>Lo que yo extraño es estar en la escuela con mis compañeros, cuando salíamos al recreo, cuando hacíamos nuestro trabajo grupal, salir de la escuela, venir caminando, hablando con ellos, charlando de nuestra vida, extraño todos esos momentos cuando estábamos, antes de vivir esto (E2.º)</p> <p>... porque antes podíamos compartir ideas con nuestros compañeros y juntar nuestras ideas en una sola y ahorita como que no pasa porque solamente conectamos algunos, solamente algunos nos conectamos (E2.º)</p> <p>Cuando estábamos en clase cada uno brindaba una opinión sobre qué tema íbamos a tratar en la clase y así nos podíamos dar una idea y la profesora también nos apoyaba a nosotros, a realizar las clases y llegar a un punto y desarrollar las preguntas que nos dejaba (E4.º)</p> <p>... teníamos buena comunicación, buena química y podía desarrollarse el tema del cual hablaban los profesores, a diferencia que ahora con esta modalidad no se entiende casi mucho, es muy distinto (E4.º)</p> <p>Porque entre nosotros nos apoyábamos o, a veces, nos reuníamos con los profesores a hablar sobre algún tema; y nos desenvolvíamos un poco mejor (E4.º)</p>
---	--

Eh creo que era mejor las clases presenciales profesora, porque, como que, este, estar encerrados en algunos, en algunos estar encerrados estar haciendo la tarea tu solito, en casa así sin prácticamente respirar aire puro no te concentras muy bien, este, en la hora de desarrollar los temas, en cambio yo en el colegio yo me distraía en algunas ocasiones y sabía pensar qué método podía utilizar para desarrollar los temas, por eso considero que mejor es la clase presencial (E4.º)

6.2.3 Satisfacción en situaciones de logro y superación

Así como la educación a distancia en una coyuntura de crisis sanitaria generó percepciones relacionadas con el desánimo, la frustración y la nostalgia, también se evidencian percepciones en los adolescentes sobre los momentos de interacción, en los que se comunicaban, expresaban sus opiniones y pasaban momentos agradables.

La declaración de una estudiante expresa la satisfacción que siente por resolver problemas concernientes a su propio aprendizaje. Esa percepción coincide con la percepción de uno de los docentes, quien fue observando cómo los estudiantes iban logrando aprendizajes de manera autónoma.

Tabla 24

Los estudiantes expresan satisfacción

<p>Los estudiantes expresan satisfacción</p>	<p>Lo que me agrada es que podemos comunicarnos más con ellos (los profesores), ya sea en la clase o fuera de la clase (E4.º)</p> <p>Porque antes yo era callada, ahora puedo opinar mejor, puedo decir lo que siento o lo que me parece (E4.º)</p> <p>Porque aprendemos a resolver los problemas nosotros mismos ya, es decir, ya no dependemos tanto de que los profesores estén ahí eh brindándonos tanto su punto de vista, sino, que nosotros mismos comprendemos el tema y resolvemos el problema que se plantea (E4.º)</p> <p>Sí, porque así nos escuchamos y sabemos que todos estamos bien. Siento que nos divertimos participando. Así podemos imaginar que estamos juntos y posiblemente algún día podernos encontrar (E2.º)</p>
--	---

Capítulo 7

Análisis de resultados: Las interacciones didácticas y las prácticas pedagógicas orientadas a crear zonas de desarrollo próximo

7.1 Las adaptaciones brindadas por los docentes

Las condiciones específicas del aprendizaje a distancia, las brechas digitales y los variados ritmos de aprendizaje en la escuela rural propiciaron que los docentes realizaran adaptaciones en su práctica pedagógica, las que se vieron fortalecidas en las interacciones con los estudiantes. Para precisar este análisis, tomo como referencia la normativa del Minedu (2021c), que clasificó las adaptaciones realizadas por los docentes en la educación a distancia en tres modalidades: adaptaciones de acceso, adaptaciones pedagógicas y adaptaciones curriculares.

7.1.1 Las adaptaciones de acceso

Las adaptaciones de acceso se refieren a los cambios o modificaciones que facilitaron la comunicación y se relacionaron directamente con el uso de los recursos tecnológicos (Minedu, 2021c). Como se ha visto en el análisis anterior, el teléfono celular, el WhatsApp y el Zoom fueron los recursos mediadores para el desarrollo de las interacciones. Estas aplicaciones sirvieron para que los docentes enviaran los materiales a través de imágenes, audios, archivos en PDF, videos y fotografías para que los estudiantes realicen las actividades de aprendizaje.

Los estudiantes a través de esos mismos recursos enviaron a los docentes las evidencias de su aprendizaje o sus preguntas ante las dudas que surgieron al cumplir las actividades. Resalto también que los estudiantes se valieron de otros recursos, como los tutoriales de YouTube y webs de internet para satisfacer sus dudas y desarrollar las actividades que no comprendieron para enviarlas resueltas a sus docentes.

Tabla 25

Las adaptaciones de acceso

<p>Las adaptaciones de acceso</p>	<p>Comencé a utilizar <i>Screenshot</i> para enviarles fotos que era más fácil, igual manera bajar videos en <i>Snaptube</i>, también para que sea directo, por WhatsApp también (PR)</p> <p>Comencé a utilizar los audios de la radio, se los mandaba por el WhatsApp aparte le creaba una ficha y desde ahí utilizo los audios de la radio por lo que había continuidad y los chicos se acostumbraron a trabajar con ello, al pasar el tiempo eh, también incorporaron en la web, así que si mi área tiene espacios en Aprendo en Casa (PC)</p> <p>Y la retroalimentación lo hace con todo el grupo, si con el grupo como también este de manera, este, personal, o sea me envían su actividad y también escribo en el WhatsApp que envío que esto hay que mejorar, esto debe estar así, qué te parece que tú lo haces así, o qué idea tienes (PR)</p>
-----------------------------------	--

Son bastantes desafíos con mis estudiantes porque genera que la misma área que está a mi cargo no requiere mucho de la parte teórica, más es la parte experimental, entonces he tratado de buscar la mejor manera posible con los estudiantes inclusive elaborar pequeños experimentos, grabando yo mis videos y pasándolo a ellos para que puedan este hacer pequeños experimentos en casa (PP)

Sí, logro desarrollar las actividades y se lo envío a la profesora o cuando yo no entiendo, a veces, leo el PDF o si no escucho los audios que me mandó el profesor y si aún, no comprendo, le envío, un mensaje al profesor o lo llamo para que me explique ()

Eh a ver como que te detalla mayor la explicación que algunos profesores no saben explicar, este el internet te lo explica de varias formas, de varios métodos, por ejemplo, de la duda que tengas, ya te explica ya sea en ejercicios, ya sea en escritura como también en imágenes (E4.º)

Los PDF los usamos en la clase de DPCC, de tutoría, de comunicación también y EPT (E2.º)

A veces acaba nuestra hora y nos dicen (los profesores) si tienen alguna duda, escribamos a su WhatsApp personal o que la llamemos (E2.º)

Yo les escribo o miro videos en YouTube y les comparto el link para que vayan guiándose de qué, cómo y porqué (E2.º)

	<p>Profe yo a veces les explico (a mis compañeros) a través de audios (E2.º)</p> <p>Porque en los tutoriales nos dan otras ideas y nosotros podemos mejorar y dar más ideas. (E2.º)</p>
--	---

7.1.2 Las adaptaciones pedagógicas

Las adaptaciones pedagógicas se refieren a los ajustes o modificaciones en las metodologías, estrategias y materiales educativos que permiten la participación y la interacción de los estudiantes en el proceso y logro de sus aprendizajes (Minedu, 2021c).

En ese aspecto, los docentes entrevistados compartieron en sus declaraciones haber propuesto experiencias de enseñanza basadas en lo cotidiano y en saberes del propio contexto, es decir, de la comunidad, aunque considero que fueron escasos los ejemplos compartidos sobre las situaciones adaptadas al contexto educativo local.

Sobre las experiencias de enseñanza basadas en situaciones cotidianas destaco, por ejemplo, experimentos relacionados con la descomposición de los alimentos que consumen, planteamiento de ejercicios numéricos con productos que se venden en la localidad, situaciones propias de la pandemia y alteración de las interacciones por la presencia de *bullying* o acoso escolar.

Específicamente, sobre las situaciones vinculadas a la pandemia, me llamó la atención cómo una docente explicó que estas se desarrollaron en los primeros meses y que luego trabajaron las situaciones propias del área.

Sobre las experiencias basadas en conocimientos previos o locales están, por ejemplo, las descripciones de los monumentos arqueológicos que conocen de cerca y las descripciones de los tipos de suelo en un área de cultivo.

Por otro lado, resalto cómo los docentes adaptaron las explicaciones sobre las actividades y preguntas planteadas en la plataforma de Aprendo en Casa, a un lenguaje más sencillo con el propósito, según sus declaraciones, de que sean más comprensibles para los estudiantes.

Tabla 26

Las adaptaciones pedagógicas

<p>Las adaptaciones pedagógicas</p>	<p>... hacer seleccionar las preguntas que vienen en ese programa y eso traducirlo en un lenguaje un poco más fácil y enviarlo los docentes, o sea, esto también es un trabajo del docente ¿no? de que el trabajo es doble ¿no? que ellos tienen que realmente resumir todo ese trabajo y enviar a sus alumnos de una forma mucho más fácil, mucho más, de una forma un poco más comprensible para los estudiantes (PT)</p> <p>Sí, lo bajo, a ver, bajo de ello y preparo otra ficha, ya este, para que ellos puedan entender de otra manera más práctica y fácil ¿no? porque siendo realista en Aprendo en Casa de la web es full texto ¿no? (PC)</p> <p>... como le digo allá donde yo trabajo los alumnos son de repente un poquito más este se puede decir campechanos no sé, o sea más</p>
-------------------------------------	---

del campo, más humildes, entonces yo tengo que cambiar algunas palabras ¿no? para que ellos puedan entender algunos términos, para que ellos puedan entender bien, los oriento así de esa forma para que puedan responder sus preguntas, sus actividades (PE)

... yo les pongo más ejemplos para que lo puedan entender mejor lo que ellos viven ¿no? por ejemplo en la radio le hablaban de ejemplos de venta de camisetas entonces ah, le pongo ejemplos de por acá ¿no?, ventas de repente de helados de frutas de allá de la localidad y así le pongo para que ellos este ponga de aquí de su lugar ¿no? (PC)

Por ejemplo en una oportunidad hablaron de las huacas de Lima, entonces si en Santa Rosa donde yo trabajo hay presencia de muchas huacas, siendo una huaca principal la huaca de la Centinela ¿no?, que es el más conservado, es una zona arqueológica que tiene mayor conservación, protección... asimismo, donde ellos viven hay diferentes huacas que de repente no están protegidas pero ellos suben a las huacas juegan y yo les contextualizo en el decir por ejemplo, qué características presentan las huacas en tu comunidad ¿no? (PE)

al inicio las sesiones estuvieron relacionadas con la pandemia ¿no? con esta pandemia lo relacionaba primeramente los primeros meses, ahora ya estamos trabajando directamente lo que son las sesiones del área (PP)

	<p>... yo puedo relacionar porque ellos están como se dice ¿no? experimentando al sembrar una planta, al ver variedades de suelo en la parte superior a unos 20 cm qué encontramos, qué tipo de tierra encontramos después de 15 a 20 cm que será que la tierra este a más profundidad entonces trato de primeramente contextualizarlo con su realidad de ellos, de la comunidad (PP)</p> <p>La profesora de EPT también nos mandaba videos sobre el <i>bullying</i> y teníamos que verlo y analizar y ya luego nos hacía las preguntas y nosotros contestábamos después del video (E2.º)</p> <p>Sí profe, porque en las lecturas, en los PDF que bajamos, hay lecturas, narrando historias sobre los hechos ocurridos acá de la pandemia, lo que pasa y lo que sigue pasando (E2.º)</p>
--	--

7.1.3 Las adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares se refieren a los ajustes o modificaciones que implica priorizar competencias y flexibilizar el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes en comparación con sus pares (Minedu, 2021c).

Los docentes evidenciaron a través de sus declaraciones que la retroalimentación fue un momento de corrección y refuerzo de una actividad en el proceso de enseñanza con el fin de que el estudiante logre enviar su evidencia de aprendizaje correctamente. La retroalimentación se desarrolló a través de actividades colaborativas, es decir, entre el docente y un grupo de estudiantes o en algunos casos entre el docente y un estudiante en las sesiones sincrónicas y también en las actividades asincrónicas.

Los estudiantes resaltaron su satisfacción por resolver de manera autónoma problemas y dudas en su proceso de aprendizaje valiéndose de los materiales ofrecidos por sus docentes y los recursos tecnológicos que tuvieron a su alcance para lograr sus propósitos. Lo que no queda muy claro es si la competencia del aprendizaje autónomo, tal como se plantea en el currículo nacional de la educación básica del Minedu (2016b), fue promovida por los docentes o desarrollada espontáneamente por los estudiantes.

Tabla 27

Las adaptaciones curriculares

<p>Las adaptaciones curriculares</p>	<p>... hay dos grandes competencias que está promoviendo el actual Currículo Nacional de Educación Básica, uno tiene que ver con el desarrollo de los recursos digitales, y otro tiene que ver con el desarrollo del aprendizaje autónomo (PR)</p> <p>Les daba la parte teórica en foto, se lo enviaba la parte teórica: lean, analicen y escriban su respuesta. Lo hacían de igual manera, ¿no?; me volvían a enviar, pero no daban lo que se quería. Y llegan, pues, a cinco, seis evidencias por estudiante; entonces, cambié la forma de trabajar con ellos. Ellos me envían la evidencia después de la retroalimentación; allí me envían ellos sus evidencias. Es algo mínimo que hay que corregir (PP)</p> <p>Si, la retroalimentación, eh más que todo refuerzan ¿no? un tema que no hayan comprendido, que no hayan aprendido, no hayan captado bien este, el mensaje, entonces, hacen este reforzamiento</p>
--------------------------------------	---

para poder apoyar a los estudiantes, si es un trabajo de los docentes, eso sí podemos dar fe (PT)

Entonces, esperar que después de la retroalimentación, con los que lo que yo les explique, los puntos que ellos no han entendido, ellos corrigen ahí sus evidencias, y ya esa evidencia corregida recién los hago enviar (PP)

Y la retroalimentación lo hace con todo el grupo, si con el grupo como también este de manera, este, personal, o sea me envían su actividad y también escribo en el WhatsApp que envío que esto hay que mejorar, esto debe estar así, qué te parece que tú lo haces así, o qué idea tienes (PR)

otros si te aceptan que lo corrijas, que lo vuelvan hacer nuevamente que lo pulan como se pueda decir un trabajo más pulido ¿no? que, si te aceptan, pero algunos no, lo dejan ahí también (PR)

Ah, primero interactuamos según el tema y luego terminando la clase o en el momento de la clase vamos haciendo la actividad que nos dice la profesora y ahí, a veces nos va corrigiendo, otras veces al final nos envía lo que tenemos que hacer y ya, ya sabemos (E4.º)

	<p>Todos son individuales, pero, nos reunimos para hacer los ejercicios de matemáticas, así que cuando uno no entiende, cuando estamos reunidos en video llamada el que entendió nos explica con sus propias palabras y así nosotros podemos entender (E4.º)</p> <p>Bueno, busco información y la leo las veces que sean necesarias o ya sea buscando tutoriales para poder comprender mejor el tema, o simplemente repetir los audios que nos envió los profesores y saber en qué punto es el tema que no comprendo. (E4.º)</p> <p>... nos damos ideas nosotros mismos de cómo hacer el trabajo (E2.º)</p> <p>... aprendemos a resolver los problemas nosotros mismos ya, es decir, ya no dependemos tanto de que los profesores estén ahí eh brindándonos tanto su punto de vista, sino, que nosotros mismos comprendemos el tema y resolvemos el problema que se plantea (E4.º)</p>
--	--

7.2 Las interacciones entre el nivel real y el nivel potencial del aprendizaje

Vigotsky (1979) sostuvo que todo estudiante tiene en cualquier etapa del proceso de aprendizaje un nivel de desarrollo real y un nivel de desarrollo potencial. La diferencia entre los dos niveles fue denominada por el psicólogo como la zona de desarrollo próximo y la definió como “la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un

adulto o en colaboración con pares más capacitados” (p. 86). De acuerdo con el concepto de Vigotsky, divido este análisis en los dos niveles de desarrollo: el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial.

7.2.1 Las interacciones en el nivel real del aprendizaje

El nivel real implica aquellas acciones que el estudiante hace por sí mismo para lograr su aprendizaje, por ello, cuando no consigue resolver una duda o un problema específico interactúa con las personas y con los recursos necesarios.

En ese sentido, resalto la colaboración en las interacciones que desarrollaron los estudiantes con sus pares, sus docentes, sus familiares y con los recursos digitales para resolver sus dudas y superar situaciones problemáticas durante su proceso de aprendizaje. En esas interacciones, se observó la persistencia de los estudiantes en conseguir lo que necesitaban, por ejemplo, enviando mensajes o llamando a sus docentes o pares y por supuesto acudiendo a sus familiares cercanos.

También se evidenció el rol mediador de los recursos digitales que emplearon constantemente los adolescentes para cumplir sus propósitos de aprendizaje, por ejemplo, escuchando reiteradas veces los audios y leyendo los PDF enviados por los docentes y también revisando tutoriales y libros de texto.

En este análisis, abordé un punto interesante relacionado con las gestiones que realizaron los estudiantes paralelamente a sus interacciones con otras personas y con los recursos que tenían a su disposición. Me refiero a las decisiones que tomaron en la organización de sus tiempos, las elecciones que realizaron para la presentación de sus evidencias, los ejercicios que desarrollaron para superar problemas de cansancio y las

comunicaciones que efectuaron en el momento adecuado con los docentes. Sin duda, esas gestiones los empoderaron y fortalecieron sus propósitos de aprender de manera independiente.

Finalmente, es importante reconocer los cuestionamientos que expresaron los estudiantes cuando se les presentaron problemas y debieron gestionar sus propios aprendizajes. Por ejemplo, cuestionaron el método de enseñanza de algunos de sus docentes y también reconocieron que no aprendieron lo suficiente “bajando” los materiales de las sesiones de clase.

Tabla 28

Las intervenciones en el nivel real del aprendizaje

<p>Las interacciones en el nivel real</p>	<p>Bueno, eh busco información y la leo las veces que sean necesarias o ya sea buscando tutoriales para poder comprender mejor el tema, o simplemente repetir los audios que nos envió los profesores y saber en qué punto es el tema que no comprendo (E4.º)</p> <p>Ah bueno sí, a veces me distraigo haciendo otros trabajos y las profesoras no están conectadas igual le llamo el otro día, que en la mañana como no tienen otras clases ahí aprovecho para preguntarles para que me expliquen (E4.º)</p> <p>Porque a veces, no entiendo unas preguntas y tengo que estar revise y revise el texto que ha dejado, ajá y termino con un área</p>
---	---

y comienzo con otra área y de ahí tengo que hacer otra de nuevo (E2.º)

Sí lo logro desarrollar las actividades y se lo envió a la profesora o cuando yo no entiendo, a veces, leo el PDF otra vez o si no escucho los audios que me mandó el profesor y si aún, no comprendo, le envió, un mensaje al profesor o lo llamo para que me explique (E4.º)

A veces, descargo los PDF que hay y me pongo a leer cada uno, para ver de qué trata la sesión (E4.º)

... yo cuando no entiendo y la profesora tiene otras clases, yo escucho de nuevo sus audios, a ver si comprendo y puedo resolver mi duda

yo cuando no sabía algo practicaba mucho y les pedía apoyo a mis padres o a mi hermano mayor para que me expliquen

la profesora a veces nos envía, primero un texto sobre el tema, y después nos envía las preguntas y yo vuelvo a leerlo para entender, pero si no entiendo una pregunta lo dejo al último y de ahí cuando respondo todo, ya comprendo mejor la pregunta y la respondo (E2.º)

Bueno a mí me ha hecho más responsable, ya que, debido a las otras, las presenciales, a veces no hacía las tareas o no practicaba tanto eso, pero, ahora como estudio en las tardes y tengo tiempo

<p>en la mañana puedo hacer las tareas que me faltan, o sea, las que no hice ayer en las mañanas y presentar las que hice en la tarde (E2.º)</p> <p>Me va bien, porque yo al momento de leer me doy cuenta y entiendo de qué trata el tema y así poder resolver las preguntas (E4.º)</p> <p>nosotros mismos tenemos que pensar nuestras respuestas (E2.º)</p> <p>Yo mismo lo elegí, hice mis guiones, todo (E2.º)</p> <p>Bueno que yo mismo diseñe, este, el fondo, o sea, donde iba a poner mis, los personajes principales (E2.º)</p> <p>Y bueno a, como yo hago mis clases, o sea, así echado me dolía mucho la espalda y bueno como comencé a hacer algunos estiramientos, respiraciones y me alivió un poco y bueno aprendí que el ejercicio nos ayuda a mantener una buena salud (E2.º)</p> <p>Yo también cuando le pregunto a la profesora, a veces, responde después y yo espero para que responda al toque yo digo, pero bueno comprendo porque a veces como tiene otras cosas que hacer ya de ahí ya me da explicaciones en su audio (E2.º)</p> <p>No se aprende tanto mejor bajando las clases (E2.º)</p> <p>Es como si vas a entender un poco bajando las clases del internet, pero no aprendes igual que cuando estábamos en las clases presenciales (E2.º)</p>
--

	<p>Eh a ver como que te detalla mayor la explicación que algunos profesores no saben explicar, este el internet te lo explica de varias formas, de varios métodos, por ejemplo, de la duda que tengas, ya te explica ya sea en ejercicios, ya sea en escritura como también en imágenes (E4.º)</p> <p>Que algunos profesores, este, primero explican y después mandan lo que se tiene que hacer y a veces uno se confunde y se envía, mientras otros profesores van explicando hoja por hoja lo que se tiene que hacer (E4.º)</p> <p>Hay que, en algunas ocasiones los profesores mandan a clase y que vayamos avanzando cuando no nos ha explicado (E4.º)</p>
--	--

7.2.2 Las interacciones en el nivel potencial del aprendizaje

El nivel potencial abarca aquellas ayudas y mediaciones que se le ofrecen al estudiante, ya sea un adulto o pares más capacitados que interactúan con él para resolver sus dudas o superar una situación problemática.

En ese sentido, abordo los roles mediadores de los docentes que usan diferentes estrategias y recursos tecnológicos para interactuar y desarrollar aprendizajes en los estudiantes. Evidencio, como ejemplos, el planteamiento de una secuencia de acciones para lograr un resultado, la formulación de preguntas para identificar los errores en una actividad específica y el uso de listas de cotejo para reforzar la evaluación y la autoevaluación.

En los roles mediadores de los docentes, resalto la declaración de un docente sobre una actividad que se realizó en la escuela, a la cual se le denominó “semana de reflexión”. Me pareció interesante incluirla en el análisis porque se trataba de una “pausa” en el complicado proceso educativo para reflexionar a través de ejercicios de metacognición, junto con los estudiantes, qué se había aprendido, qué faltaba hacer y cómo hacerlo. Sin duda, las respuestas compartidas ante tales preguntas eran insumos que ayudarían a reforzar este análisis, pero no encontré más testimonios sobre dicha actividad que me permitieran emitir juicios valorativos.

Resalto también los roles mediadores de los estudiantes al interactuar y apoyar a sus pares en el logro de sus aprendizajes. Evidencio, como ejemplos, la solución de dudas o situaciones problemáticas al explicar en grupo los procedimientos de una actividad y al compartir enlaces de videos para facilitar la comprensión de una actividad. Es interesante destacar en las declaraciones de los estudiantes un empoderamiento, por ejemplo, cuando describieron que apoyaron a sus compañeros porque reconocían que sabían más, o cuando comentaron que reuniéndose en grupo pudieron obtener mejores resultados en su aprendizaje.

Tabla 29

Las intervenciones en el nivel potencial del aprendizaje

	<p>ahora último estuvimos viendo validación de sus hipótesis entonces en el Aprendo en Casa le dicen los procedimientos que aprendiste ¿no? por ejemplo el reto es que el procedimiento que aprendiste para validar la hipótesis, entonces yo no le pongo así,</p>
--	--

<p>Las interacciones en el nivel potencial</p>	<p>paso a paso ¿no? primero elabora tu guía, luego este elige un familiar, aplícala y todo porque si no se pueden un poquito desorientar (PC)</p> <p>... primeramente les doy la oportunidad que ellos puedan nuevamente responder esa pregunta, a ver dime como ¿no? a ver cómo has respondido esta pregunta y como está ahí yo le digo bueno aquí no está del todo bien, ¿en qué crees que estás mal? ¿no? entonces a raíz de ello, ellos a veces se dan cuenta o a veces no y entonces, a raíz de ello yo comienzo a retroalimentar ¿no? (PE)</p> <p>Las capacidades no, los criterios que voy a evaluar, si les pongo que cosas se va a evaluar en el día, que es lo que tienen que hacer en la actividad y este a veces también preparo, no en todas las clases, pero si en algunas les preparo una lista de cotejo para que ellos mismos se auto evalúen porque a veces es este complicado ver en todas las tareas es complicado ¿no? entonces con eso se auto evalúen para que no omitan nada ¿no? porque al ver tiene que tener esto, tiene que estar lo otro entonces como que ahí ellos este ya no omiten ninguno de las actividades que tienen que hacer (PC)</p> <p>qué aprendiste, para qué te va a servir lo que tú has aprendido, dónde lo aplicas lo que tú has aprendido, este aprendizaje o este tema que hemos tratado va al contexto, y me dicen si, o sea de esa manera con esa pregunta lo retroalimentación (PR)</p> <p>La semana de reflexión consistía en para que ellos puedan evaluar sus trabajos y poder manifestar ¿no? qué aprendí, cómo aprendí o que me falta para poder este mejorar y ellos de esa</p>
--	---

forma ellos comenzaron a reflexionar ¿no? sobre hasta el momento como habían venido trabajando si realmente habían sido conscientes ¿no? de su proceso de aprendizaje, en que estaban mal, que les faltaba todo ello (PE)

En matemática cuando desarrollamos problemas obviamente que no nos vamos a decir la, este, respuesta ¿no? sino el procedimiento como se hace, como vas a hacer para que salga el resultado (E4.º)

Yo les escribo o miro videos en Youtube y les comparto el link para que vayan guiándose de qué, cómo y porqué (E2.º)

Yo sí profe, a algunas de mis compañeras o alguno de mis compañeros me piden ayuda, yo les explico un poco más porque puede que yo entendí más que ellos (E2.º)

Miss en algunos casos cuando mis compañeros no se han entendido sobre la clase yo les explico, me dicen y les digo lo que tienen que hacer paso a paso, le envío la tarea nuevamente lo que tienen que hacer, pero, ya de acuerdo le voy explicando (E4.º)

Todos son individuales, pero, nos reunimos para hacer los ejercicios de matemáticas, así que cuando uno no entiende, cuando estamos reunidos en video llamada el que entendió nos explica con sus propias palabras y así nosotros podemos entender (E4.º)

7.3 Las interacciones didácticas y la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP)

La ZDP implica el desarrollo de una actividad o un conjunto de actividades cuando el estudiante no puede resolver un problema o aprender una habilidad por sí solo, pero sí puede hacerlo con la ayuda del docente y las contribuciones de los estudiantes (Eggen & Kauchak, 2009; Rogoff, 1998).

Moll (1993) toma como base el enfoque de Vigotsky y los siguientes momentos básicos para para crear la ZDP en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Diseñar una actividad con un nivel de dificultad desafiante para el estudiante y una secuencia de acciones que manifiesten el nivel actual y el nivel potencial.
- Ofrecer diferentes tipos de apoyo para asistir al estudiante a mejorar su ejecución hacia el nivel de desarrollo potencial identificado.
- Valorar la acción independiente del estudiante, tiempo después del momento de apoyo, para identificar el grado de autorregulación conseguido.

Parto de los momentos planteados por Moll para presentar la operacionalización de Wells y Mejía (2005) y analizar el nivel de dificultad o de exigencia cognitiva de las actividades propuestas por el docente. Esta operacionalización abarca dos categorías, la exigencia cognitiva baja y la exigencia cognitiva alta. La exigencia cognitiva baja implica que la actividad requiere repetir conocimientos o se puede responder a partir de un conocimiento previo o un procedimiento mecánico. La exigencia cognitiva alta implica

realizar inferencias y generalizaciones de información o de procedimiento para explicar o dar solución a nuevas situaciones, o crear y planificar nuevas estrategias para solucionar un problema (Wells & Mejía, 2005).

A partir de los momentos presentados por Moll y la operacionalización de Wells y Mejía, me centro en el análisis de los hallazgos encontrados.

7.3.1 Las interacciones de exigencia cognitiva baja

En el nivel de exigencia cognitiva baja hay una clara tendencia a reconocer la importancia del envío de la evidencia, es decir, el envío de actividades de aprendizaje concluidas para ser corregidas y registradas posteriormente. Estos hallazgos dan cuenta del propósito del aprendizaje definido en términos de completar las actividades curriculares establecidas sin apoyo para asistir al estudiante a desarrollar procedimientos de mayor elaboración.

Cabe resaltar que el desarrollo de esas actividades en ciertas ocasiones consistió, según las declaraciones, en extraer información de un texto en PDF o de una página de internet, evocar contenidos, extraer datos o reproducirlos, las que demandan respuestas conocidas, concretas, generalizadas, anticipadas y programadas, por lo tanto, son de escasa exigencia cognitiva. Esa forma sencilla de extraer solo información para responder una pregunta es una práctica usada por algunos estudiantes denominada “copia y pega” y que los docentes identifican como plagio.

En el desarrollo de estas actividades resaltan los modos de interacción tradicionales con el formato de “recitación del conocimiento” (Wells & Mejía, 2005), en los que prevalecen las funciones transmisivas y correctivas, porque se centran en enfatizar

si la respuesta es correcta o incorrecta; en reconocer un juicio de valor o sentencia; se minimiza la importancia de la explicación de los procedimientos y se asume la producción de “respuestas correctas” como la meta que se debe alcanzar.

Finalmente, la valoración de la acción independiente del estudiante después del momento de proporcionar el apoyo se expresa con frases mencionadas por los docentes, como “está bien” y “Es algo mínimo que hay que corregir”, y frases de los estudiantes, como “nos pone evidencia revisada” y “los profes dicen que está bien”, lo que refleja claramente la función centrada en la respuesta correcta o incorrecta.

Tabla 30

Actividades de exigencia cognitiva baja

<p>Actividades de exigencia cognitiva baja</p>	<p>Declaraciones de los estudiantes</p> <p>Bueno, a diario se presentan casos y los que pueden preguntar algún contenido nos damos cuenta que hemos aprendido porque podemos responder esas preguntas y podemos brindar una respuesta concreta a lo que nos están preguntando (E4.º).</p> <p>Es como copiar y pegar, o sea del PDF nomás saco las preguntas, la profesora te da una idea de cómo vas hacer las preguntas, la actividad (E4.º)</p> <p>Que a veces, el profesor pide saberes previos y pregunta sobre el PDF que nos lo manda con antelación para que nosotros lo vayamos leyendo un día antes de su clase y cuando pregunta, algunos van y al internet y buscan ahí y le sale el resultado; y</p>
--	---

	<p>copian y pegan, nada más, no lo interpretan y lo explican con sus propias palabras (E4.º)</p> <p>O sea, los profesores a veces piden participación sobre algún ejercicio o alguna pregunta y de conocimiento propio y a veces tú respondes y los profes dicen que está bien (E4.º)</p> <p>... si nosotros nos equivocamos, nos envía ya con todo, una hoja resuelta y nos dice, mira esto te falta aquí, todo eso. Y nos pone evidencia revisada (E2.º)</p> <p>... nos damos cuenta que hemos aprendido porque podemos responder esas preguntas y podemos brindar una respuesta concreta a lo que nos están preguntando (E4.º)</p> <p>Ah, primero interactuamos según el tema y luego terminando la clase o en el momento de la clase vamos haciendo la actividad que nos dice la profesora y ahí, a veces nos va corrigiendo, otras veces al final nos envía lo que tenemos que hacer y ya, ya sabemos (E4.º)</p> <p>Por ejemplo, en inglés, eh casi la mayoría no creo que vaya a entender, este, cuando haga su tema y me supongo que casi la mayoría va a internet al traductor ahí buscan, es más fácil así, en vez de que en clases este tuvo la profesora misma que enseñar sin necesidad de entrar al internet (E4.º)</p> <p>Que profesora en algunas ocasiones algunos compañeros buscan en internet lo que el profesor nos ha dicho, alguna pregunta, algunos lo buscan en internet y otros compañeros también lo hacen y al responder, responden con la misma respuesta y a las finales</p>
--	---

se quejan [los profesores] porque piensan que alguno se ha copiado del otro o porque a veces, nosotros podemos ver fácil la respuesta (E4.º)

Declaraciones de los docentes

les muestro un ejemplo y le capturo ahí lo que ha escrito, lo que ha formulado, entonces le digo a ver compara, qué le falta que no le falta, y dicen ah ya profesora me falta esta parte, si le digo, ya ahorita lo corrijo y se lo mando (PC)

Les daba la parte teórica en foto, se lo enviaba la parte teórica: lean, analicen y escriban su respuesta. Lo hacían de igual manera, ¿no?; me volvían a enviar, pero no daban lo que se quería. Y llegan, pues, a cinco, seis evidencias por estudiante; entonces, cambié la forma de trabajar con ellos. Ellos me envían la evidencia después de la retroalimentación; allí me envían ellos sus evidencias. Es algo mínimo que hay que corregir (PP)

A decirles pues bueno aquí te confundiste hijito, no es así ¿no? entonces de esta forma es esta respuesta que tiene que ir en esta pregunta y de repente con ejemplos a ellos los hago a veces, les oriento y ellos se dan cuenta y dicen ah ya profesora ahora si voy a corregir mi pregunta, profesora tienes razón ¿no? y de esa forma ahí (PE)

	<p>igual que en la escuela presencial, unos se esfuerzan por corregir, por mejorar, mientras que otros dejan la actividad ahí nomás (PR)</p> <p>Al inicio yo trabajaba de esa manera de que me enviaban, yo le mandaba la ficha informativa con tiempo, días antes de la retroalimentación; ellos me mandaban, entonces al momento que hacíamos la retroalimentación tenían que corregir, por lógica, su trabajo porque no tenían, no habían tenido la idea clara (PP)</p>
--	--

7.3.2 Las interacciones de exigencia cognitiva alta

En el nivel de exigencia cognitiva alta hay una tendencia clara entre los participantes en reconocer que las experiencias de enseñanza y aprendizaje generaron actividades conjuntas para resolver los problemas suscitados. Esas experiencias se evidenciaron en las declaraciones de los estudiantes, quienes expresaron de manera explícita y convincente las prácticas de apoyo entre sus pares al planificar estrategias para solucionar problemas y llegar a resultados de manera conjunta. Esas prácticas se refieren, por ejemplo, a explicar un procedimiento paso a paso, a plantear ejemplos o a sugerir un recurso digital para llegar a una mejor comprensión de un tema. Sin lugar a dudas, estas prácticas basadas en la concepción de la ZDP de Vigotsky permite a los estudiantes lograr juntos más de lo que se lograría de manera individual.

Otras referencias de exigencia alta en el nivel cognitivo se reflejan cuando los docentes les pidieron a los estudiantes argumentar e interpretar mejor una respuesta, como también imaginar una situación diferente del ejemplo previamente planteado. Esas

orientaciones expresaron un requerimiento más específico en el procedimiento de la actividad, lo que demandaba desarrollar funciones cognitivas más elaboradas en relación con la argumentación y la interpretación. Sin embargo, en las declaraciones analizadas no identifiqué los tipos de apoyo del docente para asistir al estudiante a mejorar esas funciones cognitivas solicitadas.

Asimismo, resalto las estrategias que ofrecieron los docentes para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades solicitadas. Por ejemplo, los docentes mencionaron los momentos de interacción en los que explicaron o aclararon con mayor énfasis algunas actividades, dieron ejemplos, plantearon comparaciones y mostraron experimentos.

Abordo también los momentos de retroalimentación, los que ya han sido analizados anteriormente, pero es importante resaltarlos como un ejemplo de alta cognición. Esos espacios de interacción promovieron ejercicios de metacognición a través de la formulación de preguntas que suscitaron reflexiones en los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje y proporcionaron pistas a los docentes para ajustar sus procesos de enseñanza. Esos espacios también generaron prácticas de autoevaluación a través del seguimiento de indicadores en la lista de cotejo, los que reforzaron los ejercicios de metacognición.

Tabla 31

Actividades de exigencia cognitiva alta

<p>Actividades de exigencia cognitiva alta</p>	<p>Declaraciones de los estudiantes</p> <p>En matemática cuando desarrollamos problemas obviamente que no nos vamos a decir la respuesta ¿no? sino el procedimiento, como se hace, como vas a hacer para que salga el resultado (E4.º)</p> <p>Claro, o sea, por ejemplo, a veces me piden ayuda con una pregunta y yo les explico, por ejemplo, un ejercicio de matemáticas le explico y le doy un ejemplo del desarrollo (E4.º).</p> <p>Y para ayudar a nuestro compañero podríamos, este, nosotros compartirles, videos de Youtube, que trata sobre los temas, tutoriales (E2.º)</p> <p>Profe yo a veces les explico a través de audios (E2.º)</p> <p>Sí, ha sucedido porque a veces, nos pide que corriamos tal cosa y corregimos solamente eso y no argumentamos bien y nos vuelve a decir que no, que lo enviemos más argumentado (E4.º)</p> <p>El profesor se da cuenta cuando lo sacan del internet y no lo explican con sus propias palabras porque nos conocen y saben cómo interpretamos cada uno de nosotros las respuestas (E4.º)</p> <p>Porque nosotros también debemos también razonar para aprender (E2.º)</p>
--	--

Porque aprendemos a resolver los problemas nosotros mismos ya, es decir, ya no dependemos tanto de que los profesores estén ahí eh brindándonos tanto su punto de vista, sino, que nosotros mismos comprendemos el tema y resolvemos el problema que se plantea (E2.º)

Declaraciones de los docentes

... profesora pero este en el ejemplo que me envió estaba así y por eso yo lo hice igual que el ejemplo, no, pero ese es un ejemplo, tienes que crear, tienes que imaginarte, tienes que imaginarte más y desde esa imaginación, piensa en tu mente, imagínate y luego la creas, ya entonces ahí recién, escribe todo lo que te viene a la mente, escribe o dibuja como quieres hacerlo, presentarlo, ya luego ya lo plasmas así ¿no? (PR)

Les daba la parte teórica en foto, se lo enviaba la parte teórica: lean, analicen y escriban su respuesta. Lo hacían de igual manera, ¿no?; me volvían a enviar, pero no daban lo que se quería. Y llegan, pues, a cinco, seis evidencias por estudiante; entonces, cambié la forma de trabajar con ellos. Ellos me envían la evidencia después de la retroalimentación; allí me envían ellos sus evidencias (PP)

Y la retroalimentación lo hago con el grupo como también de manera personal, o sea me envían su actividad y también escribo en el WhatsApp que esto hay que mejorar, esto debe estar así, qué te parece que tú lo haces así, o qué idea tienes (PR)

les muestro un ejemplo y pongo le capturo ahí lo que ha escrito, lo que ha formulado, entonces le digo a ver compara, qué le falta que no le falta, y dicen ah ya profesora me falta esta parte, si le digo, ya ahorita lo corrijo y se lo mando ¿no? y otra cosa que utilizo es este la interacción ¿no? ahí yo tengo una hora aproximadamente utilizo para, convoco a todos los chicos y comienzo a hacerle preguntas ¿no? de lo que han comprendido, de lo que han aprendido y ahí aprovecho de aclarar algunas de estas ideas y los refuerzan más ¿no? (PC)

el área que está a mi cargo no requiere mucho de la parte teórica, más es la parte experimental, entonces he tratado de buscar la mejor manera posible con los estudiantes inclusive elaborar pequeños experimentos, grabando yo mis videos y pasándolo a ellos para que puedan hacer pequeños experimentos en casa (PP)

mayormente cuando es un texto argumentativo, un artículo de opinión, un ensayo o un cuadro comparativo ¿no? de un reto que se le ha solicitado entonces ahí utilizan una lista de cotejo que se les da (PE)

Correcto, la ficha de cotejo, la ficha que yo les dejo, qué cambios se van produciendo por ejemplo en la naranja, en el pan ahí día a día ellos, les indico yo (PP)

Si, la retroalimentación, eh más que todo refuerzan ¿no? un tema que no hayan comprendido, que no hayan aprendido, no hayan captado bien este, el mensaje, entonces, hacen este reforzamiento

	<p>para poder apoyar a los estudiantes, si es un trabajo de los docentes, eso sí podemos dar fe (PT)</p> <p>... a través de la retroalimentación se permite que el alumno razone, se permita, se permite que el alumno utilice su criterio, no se le da las respuestas al alumno, se da las pautas para que él pueda llegar a la respuesta, entonces si les enseñamos nosotros a través de la retroalimentación que el alumno por sí sólo descubra cual es la respuesta o a través de su juicio crítico él llegue a obtener la respuesta, entonces él en lo sucesivo no va a necesitar de repente orientación muy seguida del docente y pueda realizar sus propios aprendizajes (DM)</p> <p>convoco a todos los chicos y comienzo a hacerle preguntas ¿no? de lo que han comprendido, de lo que han aprendido y ahí aprovecho de aclarar algunas este, ideas y los refuerzan más ¿no? ahí este con eso ya le dije que corrija el trabajo y yo hago todas las semanas (PC)</p> <p>... primeramente, les doy la oportunidad que ellos puedan nuevamente responder esa pregunta, a ver dime como ¿no? a ver cómo has respondido esta pregunta y como está ahí yo le digo bueno aquí no está del todo bien, ¿en qué crees que estás mal? ¿no? entonces a raíz de ello, ellos a veces se dan cuenta o a veces no y entonces, a raíz de ello yo comienzo a retroalimentar ¿no? (PE)</p>
--	---

Capítulo 8

Discusión

Desde un posicionamiento sociocultural, parto de las dos premisas que han orientado el trabajo: la naturaleza contextualizada de las prácticas pedagógicas y el carácter relacional de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, para argumentar las cuatro líneas de discusión de mi tesis doctoral: 1) Los recursos digitales como instrumentos mediadores indispensables en las interacciones entre docentes y estudiantes; 2) Los tipos de apoyo y las decisiones de la escuela frente a las carencias y urgencias del contexto socio educativo rural; 3) Las percepciones de docentes y estudiantes ante las situaciones de crisis y las experiencias resilientes para afrontarlas, y 4) Las interacciones didácticas en las prácticas pedagógicas que lograron o no, ser compatibles con la creación de ZDP.

8.1 Los recursos digitales como instrumentos mediadores indispensables en las interacciones entre docentes y estudiantes

Las crisis suelen hacer visibles las necesidades de la población y las debilidades del Estado. Así lo evidenció el INEI (2020) cuando diagnosticó que, en los hogares rurales, el 8.4% disponía de una computadora y solo el 11.1% tenía acceso a internet. Esto también lo advirtió el Minedu (2021b) cuando informó que el sistema educativo, antes de la pandemia, no se encontraba preparado para ofrecer soluciones digitales a la continuidad educativa. En ese escenario, las carencias y las limitaciones en el uso de los recursos tecnológicos

mostraron condiciones de vulnerabilidad en los estudiantes y los docentes de la escuela de secundaria rural que participó en este estudio.

Una condición vulnerable es que muchos de los adolescentes trabajaron para comprarse un teléfono celular y acceder a una línea de internet que les permitiese comunicarse e interactuar en sus experiencias de aprendizaje. Aunque esta no es una realidad específica de la crisis sanitaria —un diagnóstico anterior evidenciaba que el 78% de los estudiantes trabajaban para contribuir al sostenimiento de sus hogares (Minedu, 2018c)—, la coyuntura de la pandemia generó presiones económicas en los adolescentes, quienes optaron por trabajar y postergar sus estudios. En algunos casos desertaron de la escuela para obtener una remuneración y ayudar a sus padres (Banco Mundial, 2020; Cueto et al., 2020).

Otra condición vulnerable que resalto es el poco conocimiento de los docentes sobre el uso pedagógico de los recursos digitales, a fin de responder en la inmediatez al nuevo esquema de la educación a distancia. Solo los docentes de las asignaturas de Cómputo y de Educación para el Trabajo tenían experiencias pedagógicas previas, y empleaban las plataformas para seleccionar información y diseñar materiales educativos, o desarrollaban sesiones de clases presenciales en la sala de cómputo de la escuela. El resto de docentes no tenía conocimiento sobre cómo usar este tipo de recursos en sus actividades educativas.

Resalto que en las declaraciones de los estudiantes no hubo ningún testimonio que manifieste preocupación por el manejo de los recursos tecnológicos para interactuar y participar en las sesiones a distancia. En los jóvenes, la preocupación fue no contar inicialmente con el celular para participar e interactuar en las experiencias de aprendizaje. Estas situaciones manifiestan que los adolescentes de la escuela rural habían desarrollado

habilidades digitales previas, las cuales les permitieron adaptarse con facilidad a la modalidad educativa a distancia.

Considero que este perfil de estudiante responde al enfoque territorial de la nueva ruralidad, en la cual se evidencian fuertes vínculos de intercambio de bienes, servicios e información, y nuevos cambios, como la mejora y el crecimiento de las vías y los medios de comunicación (Ames, 2010; Consejo Nacional de Educación, 2016; Diez, 2014). No obstante, recalco que, no en todas las escuelas rurales del país los estudiantes presentan las mismas características. Como informa el Minedu (2018b), existe una tarea pendiente vinculada al desarrollo de capacidades y habilidades en el entorno digital, atribuida a la escasa conectividad y a la dispersión de las escuelas y de la población.

La capacidad de respuesta y de gestión de los protagonistas de este estudio frente a los desafíos y los obstáculos de la educación a distancia no se hizo esperar. En las experiencias interactivas de enseñanza y aprendizaje, los docentes mostraron flexibilidad y disponibilidad al conformar los grupos de WhatsApp para interactuar con los estudiantes según las posibilidades de conectividad que se presentaban. Los estudiantes conformaron grupos de manera voluntaria con la misma aplicación para resolver las actividades con sus pares. Así, el uso de los recursos tecnológicos generó variadas formas y grupos de participación, tanto en las sesiones sincrónicas como en las asincrónicas, y se convirtieron en recursos mediadores indispensables para continuar con las actividades educativas.

Los roles mediadores de los recursos tecnológicos evidenciaron nuevas formas de interactuar y de participar, pero también visibilizaron situaciones que afectaron los procesos en el aprendizaje y alteraron el clima en el aula. Si bien estas situaciones no son

necesariamente propias del contexto educativo rural, requieren ser discutidas y, por supuesto, atendidas. Enfatizo en cuatro situaciones puntuales.

La primera situación fueron las normas consensuadas para los momentos de participación estudiantil en las sesiones sincrónicas. En las declaraciones de los participantes se incluyeron frases que pensé superadas, como “no interrumpir a la profesora” o “cuando hagamos la tarea, no interrumpan”. Aunque las limitaciones para la participación estudiantil en la comunicación exigieron una organización en cada sesión, considero que las preguntas y los comentarios nunca serán considerados como interrupciones. Por el contrario, los distintos modos de participación facilitan la adquisición de conocimientos, capacidades y habilidades para que el estudiante tome el control de su propio aprendizaje (Feuerstein, 2006; Villalta et al.,2013).

La segunda situación evidenció plagios de algunos estudiantes. Ellos colocaron sus nombres en actividades que no era suyas (se apropiaron de ellas) y las enviaron al docente a través del WhatsApp. Esta situación me interpela, porque se vincula a ciertas prácticas pedagógicas que están en función de resultados y que demandan concentrarse más en los procesos de aprendizaje. Coincido con Onrubia (1999) cuando sostiene que, en el proceso de creación y asistencia de la ZDP, es necesario introducir modificaciones y ajustes específicos en el tipo de ayuda y guía, en función de las actuaciones y los productos parciales realizados por los estudiantes.

La tercera situación resaltó el uso de memes, *stickers* y apodos en los mensajes de texto de los estudiantes para referirse a sus pares, lo que generó momentos incómodos y de rechazo en algunas interacciones. Esas situaciones son experiencias colectivas que alertan sobre los casos vigentes de acoso que afectan el clima en el aula —aun siendo aula virtual,

como ocurre con los estudios— y que influyen directamente en los procesos cognitivos y motivacionales de los estudiantes (McConnell, 2019; Pekrun, 2014; Pianta et al., 2012). De esa forma, se evidencia el rol importante que tiene el lenguaje icónico en el desarrollo de las interacciones, y se advierte de rupturas comunicativas cuando las intenciones no están armónicamente orientadas.

Finalmente, la cuarta situación abordó el hecho de que algunos estudiantes registraron su asistencia a través de un mensaje de texto, pero no mostraron signos de interactuar, participar ni enviar sus evidencias de aprendizaje en las sesiones sincrónicas. Incluso, en algunos casos se desconectaron. Esta situación es alarmante, porque puede tratarse de “ausencias” por falta o fallas de conectividad, pero también puede ser que un grupo de estudiantes se dedicó a otras actividades (juegos, redes sociales, etc.), ya sea por desmotivación, distracción o desinterés. En cualquier caso, considero que las ausencias restan tiempo valioso en los procesos de andamiaje (Woods et al., 1976) y de ayudas graduales (Coll, 2010), que son necesarios en el aprendizaje.

Los recursos tecnológicos, entendidos como instrumentos culturales (Cole, 1985) mediaron las interacciones de los docentes y estudiantes y se convirtieron en herramientas integradoras de la actividad conjunta, porque articularon las capacidades cognitivas y las habilidades comunicativas, y evidenciaron, de diversas formas, cómo construyeron una interpretación de la realidad, cómo se enfrentaron a los problemas y cómo se relacionaron los unos con los otros (Arievitch, 2017; Mercer & Littleton, 2016).

Desde esta línea de discusión, sobre los recursos digitales como instrumentos mediadores en las interacciones entre docentes y estudiantes, proyectándome a un escenario educativo en la presencialidad, planteo dos cuestiones: ¿Cómo el lenguaje usado por los

adolescentes a través del WhatsApp fortalece o debilita sus interacciones? y ¿cómo potenciar pedagógicamente los recursos tecnológicos para lograr mejores (auto)aprendizajes?

8.2 Los tipos de apoyo y las decisiones de la escuela frente a las carencias y urgencias del contexto socio educativo rural

Parto de las necesidades, carencias, urgencias y potencialidades propias del contexto socio educativo rural, para visibilizar dos tipos de apoyos que facilitaron y fortalecieron la continuidad del proceso educativo. uno de ellas es el apoyo entre la escuela y las familias, y el otro es el apoyo institucional al equipo docente. Estos apoyos fueron claves porque se convirtieron en vínculos entre comunidades que brindaron soportes indispensables para enfrentar la crisis.

Sobre el apoyo entre la escuela y las familias, reconozco que las estrategias de comunicación y de soporte entre el director, el equipo docente, estudiantes, madres y padres de familia fortalecieron la interacción y participación de los jóvenes adolescentes en sus experiencias escolares a distancia.

En esa perspectiva, la educación a distancia demandó un rol más activo de los padres y madres en el aprendizaje de sus hijos adolescentes, porque se comunicaron de más fluida con el director, con la auxiliar y con los docentes; y también porque se involucraron de manera más directa en la participación y el desarrollo de las actividades en las experiencias de aprendizaje, lo que compensó la ausencia de la guía docente en muchos momentos. Por ello, concuerdo con Wells y Mejía (2005) cuando afirman que las escuelas son concebidas

como comunidades en las que los participantes se involucran en una variedad de actividades en común, que tienen sentido y son valiosas más allá de los propios muros de la escuela.

Estas experiencias, en las cuales se evidenció el rol más activo de los padres y madres de familia, y también de los hermanos mayores nos invita a comprender, como señala el estudio de Pease et al. (2020a), la relación familia-escuela en un diálogo próximo y constructivo, que implica para las escuelas un desafío, ya que se trata de integrar a las familias con sus necesidades y no interesarse únicamente en lo que los padres y madres deben aportar o hacer por la educación de sus hijos e hijas.

Asimismo, el director de la escuela propició experiencias comunicativas. Junto con la auxiliar visitaron, de forma recurrente, las casas de los estudiantes cuando no había noticias de ellos ni de sus padres y también lo hicieron para repartir los textos escolares que el Ministerio de Educación había distribuido antes del inicio del año escolar. El hecho de que la mayoría de los miembros de la comunidad educativa viviera en el distrito donde se encuentra la escuela fue una fortaleza, porque permitió crear canales de comunicación y de soporte para superar las ausencias presentadas. Esta característica de cercanía de la comunidad en la escuela rural que participó en el estudio no puede generalizarse, ya que en otros ámbitos rurales existe una amplia dispersión de la población, difícil acceso geográfico y escasez de medios disponibles (Minedu, 2018b).

Sobre el apoyo institucional a los docentes, resalto las capacitaciones que los profesionales de la educación recibieron por parte de instituciones locales, regionales y nacionales. Estas capacitaciones fueron necesarias y trascendentales por dos motivos principales, primero porque estuvieron orientadas al soporte emocional para ellos mismos y

para los estudiantes; y segundo, porque fomentaron el uso pedagógico de las herramientas tecnológicas para afrontar las nuevas condiciones de la educación a distancia.

En cuanto al soporte emocional, los docentes vivieron situaciones complicadas durante la coyuntura de la pandemia, ya sea por enfermedad y duelo, por cuestiones específicas del confinamiento social, así como también por el estrés que implicó desarrollar sesiones de enseñanza a distancia de inmediato, desde casa y sin la preparación adecuada. Las capacitaciones sobre soporte emocional impartidas por instituciones oficiales (Ministerio de Educación, Gobierno Regional, Gobierno Municipal) atendieron primero las necesidades socioemocionales de los docentes con el propósito de prepararlos para atender y acompañar las necesidades socioemocionales de los estudiantes y en ciertas ocasiones también de los padres y madres de familia.

En cuanto al soporte pedagógico, la capacitación docente era urgente en diferentes espacios educativos, y así lo asumió el máximo órgano educativo del país. Durante el 2020, según la Encuesta Nacional de Docentes, el 67% de docentes recibió capacitación sobre el uso pedagógico de las TIC (Minedu, 2021a).

Ambos tipos de capacitaciones se visibilizaron en los testimonios del equipo docente, reconociendo que fueron continuas, diversas, gratuitas y oportunas las cuales facilitaron los roles que debieron de cumplir en situaciones adversas y desafiantes. Asimismo, enfatizaron que estas capacitaciones recibidas los incentivaron a adaptar los recursos ofrecidos en el “Aprendo en Casa” al contexto y a las necesidades de los estudiantes.

Si bien estas capacitaciones se incrementaron en la coyuntura de crisis y fortalecieron el ejercicio autónomo docente, considero que hay tareas pendientes sobre todo en el retorno

a la presencialidad y que es necesario ofrecer a los docentes programas o estrategias formativas que les brinde herramientas para que diseñen sus propios materiales pedagógicos y exploren un amplio repertorio de recursos digitales innovadores con el fin de incorporarlos a sus prácticas.

Adicionalmente, abordo otro tipo de apoyo institucional ofrecido a los docentes por parte del Ministerio de Educación, que consistió en un bono (estipendio) para realizar llamadas enviar y mensajes de texto ilimitados con sus equipos celulares. No obstante, coincido con los docentes entrevistados cuando afirmaron que ese bono debió ser entregado también a los hogares rurales para que los estudiantes pudieran tener fácil acceso a los materiales de la estrategia Aprendo en Casa y a otros recursos, y paralelamente interactuar en las sesiones sincrónicas programadas por la escuela.

Otro tema importante que articula esta línea de discusión está en relación a las decisiones que se tomaron desde la escuela protagonista de este estudio, bajo el liderazgo del director, para enfrentar las brechas educativas visibilizadas en la ausencia estudiantil, la escasez de equipos tecnológicos, las limitaciones en el acceso a la señal de internet, el incremento del trabajo adolescente y las condiciones de pobreza en los hogares rurales. Ante ellos resalto tres importantes decisiones.

La primera decisión tiene que ver con el diseño de una plataforma virtual, en la cual se llevó el control diario de asistencia estudiantil, asimismo se usó para enviar comunicados a los padres y madres de familia, para programar semanalmente las sesiones virtuales, para enviar materiales pedagógicos a los estudiantes y también para que los estudiantes devuelvan las actividades realizadas, por año de estudios y por asignaturas. Esta plataforma estuvo a

cargo del docente de innovación pedagógica quien cumplió las funciones de orientar y mediar el soporte tecnológico para docentes, padres, madres y estudiantes

La segunda decisión corresponde al cambio de horario de las sesiones de clases, las cuales pasaron del turno de la mañana al turno de la tarde, para facilitar la participación de un mayor número de estudiantes y permitirles paralelamente que trabajen en jornadas laborales generalmente programadas en las primeras horas de la mañana. Esta decisión generó desconcierto en los estudiantes porque sus horas de estudio en la escuela siempre habían sido en la mañana, pero de cierta forma comprendieron y a la vez manifestaron que eran medidas de emergencia tomadas en un contexto diferente.

En relación a esta línea de discusión, sobre los tipos de apoyo y las decisiones de la escuela frente a las carencias y urgencias del contexto socio educativo rural, proyectándome a un escenario educativo en la presencialidad, planteo dos cuestiones: ¿Cómo fortalecer el vínculo de la escuela y las familias, considerando las heterogeneidades, vulnerabilidades y posibilidades de los hogares rurales?, ¿cómo aprovechar los elementos propios de un contexto para fortalecerlo o modificarlo? y ¿qué experiencias exitosas de soporte emocional pueden continuar en la modalidad presencial?

8.3 Las percepciones de docentes y estudiantes ante las situaciones de crisis y las experiencias resilientes para afrontarlas

Los seres humanos construimos estructuras, entendidas como planes, rutinas y costumbres que organizan nuestros pensamientos, percepciones e interrelaciones. Sin embargo, la situación inédita experimentada por la COVID-19 desestabilizó varias de esas

estructuras, debido a la adopción de medidas de emergencia, como el confinamiento en las casas, el cierre de las escuelas y la limitación de las interacciones sociales.

Asimismo, esta situación inédita por la propagación del virus originó escenarios de temor a los contagios, de duelo por la partida de un ser querido, de estrés por la carencia de recursos o la falta de trabajo, de ansiedad por la necesidad de adaptar en la inmediatez nuevas metodologías y estrategias en las formas de enseñanza y aprendizaje, y de confusión por la información o falta de información sobre temas relevantes.

En las situaciones de crisis, con los cambios en las prácticas de enseñanza, todos los docentes de la escuela rural expresaron tensión, preocupación y agotamiento por diversas situaciones, entre ellas la falta de experiencia para manejar los recursos tecnológicos en la mediación pedagógica; para captar o retener la atención de los estudiantes; para interactuar con ellos en distintos momentos; para comunicarse con los padres y las madres; para revisar las actividades de aprendizaje enviadas, y para realizar la retroalimentación en las sesiones sincrónicas y en espacios asincrónicos.

Estos resultados coinciden con la Encuesta Nacional a Docentes 2020 (Minedu 2021a) en la cual los docentes indicaron que las prácticas con mayor dificultad fueron a) atender los problemas socioemocionales de los estudiantes; b) comunicar y retroalimentar a los estudiantes, y c) coordinar y responder las demandas de los padres y las madres de familia. Asimismo, las percepciones docentes que resalto concuerdan con otros estudios, tanto del Perú como de otros países. En la investigación nacional se reveló que la pandemia de la COVID-19 afectó los planos psicosocial, familiar y laboral de los docentes, vinculados a altos niveles de ansiedad y estrés provocados por la sobrecarga laboral, por la difícil adaptación a la educación a distancia, por las condiciones domiciliarias y por los obstáculos

logísticos y estructurales que impedían o limitaban las labores educativas (Quispe-Victoria & García-Curo, 2020; Miranda et al., 2021).

En la investigación internacional, el estudio de Ramos-Huenteo et al. (2020) describió la incertidumbre y el miedo que experimentaron los docentes por la salud emocional severamente afectada. Similares percepciones se registraron en el estudio de Vaillant et al. (2021), lo que evidenció en los docentes la búsqueda de un equilibrio emocional y el planteamiento de estrategias para el logro de aprendizajes colectivos.

Los estudiantes participantes de la escuela rural expresaron desánimo y frustración, principalmente por tres razones: la dificultad para entender las explicaciones de los docentes a través de los mensajes por WhatsApp; las limitaciones tecnológicas para participar de manera recurrente en las sesiones sincrónicas, y el hecho de no poder llevar a cabo las experiencias agradables que solían realizar en la escuela, como los trabajos en grupo, los juegos y los deportes, las festividades culturales y la actividad cotidiana de caminar hacia la escuela o salir de ella en grupo.

Los estudiantes expresaron una sensación clara de nostalgia por “salir de la escuela, venir caminando, hablando con ellos [sus pares], charlando de nuestra vida”, por “compartir ideas con nuestros compañeros y juntar nuestras ideas en una sola”, y porque “entre nosotros nos apoyábamos o, a veces, nos reuníamos con los profesores a hablar sobre algún tema, y nos desenvolvíamos un poco mejor”. En este aspecto coincido con Pease et al. (2020a) cuando afirman que nuestras culturas suelen estar más cercanas al colectivismo, donde el saludo es el abrazo fuerte y cercano. Entre los adolescentes, la red de relaciones promueve resultados positivos y resilientes en situaciones complicadas.

Ante estas percepciones se evidenciaron experiencias resilientes para afrontar las situaciones adversas y seguir adelante. Parto de la premisa de que, en la enseñanza, la emoción y la cognición son aspectos medulares y compatibles en la comprensión del desarrollo integral de cada persona (Vigotsky, 1934/1964), a fin de discutir sobre las experiencias de comunicación vinculadas al soporte cognitivo y al soporte emocional, que se llevaron a cabo en las interacciones de los sujetos protagonistas de este estudio.

Las experiencias de comunicación vinculadas al soporte cognitivo se reflejaron en diversos episodios con fines pedagógicos y colaborativos. Los docentes reforzaron las actividades propuestas en las sesiones sincrónicas mediante instrucciones transmitidas a través de audios, videos y llamadas telefónicas, y mediante el uso pedagógico de videos tutoriales y aplicativos para complementar sus explicaciones.

Los estudiantes programaron reuniones en línea con sus pares en diferentes momentos, para preguntar y resolver sus dudas ante situaciones problemáticas, y para compartir material de apoyo que descubrieron durante su proceso de aprendizaje. Resalto estas actividades espontáneas y voluntarias de los jóvenes estudiantes porque son evidencias claras de interacciones que proporcionaron una base cognitiva y empírica para relacionar el aprendizaje escolar con el conocimiento individual y colectivo (Edwards & Mercer, 1988; Tharp et al., 2002). En los estudios de Barnes (1994) y Mercer (2001), esta forma de comunicación se denomina exploratoria, porque los estudiantes interactúan y reflexionan sobre los conocimientos propios y ajenos. Así, comparten y cotejan sus puntos de vista y razonamientos. Sin duda, esta capacidad de respuesta y de gestión empoderaron a los adolescentes en las decisiones que tomaron de manera individual y en conjunto.

Las experiencias de comunicación vinculadas al soporte emocional se reflejaron en los mensajes de aliento que transmitieron docentes y estudiantes cuando interactuaron. Estos mensajes —a los cuales he clasificado en el análisis previo como frases motivadoras, frases de fortaleza y frases de apoyo— fueron cotidianos y espontáneos, y propiciaron espacios idóneos de diálogo, de apertura y de satisfacción ante un logro ocurrido. Concuerdo con Meyer y Turner (2006) y Schutz et al. (2006) cuando afirman que este tipo de mensajes son señales en una determinada situación y se convierten en una fuente de información poderosa para conocer los factores motivacionales en los procesos de enseñanza.

Las distintas formas de comunicación empleadas por los docentes y los estudiantes con grupos variados de interacción fueron estrategias espontáneas y flexibles para afrontar las limitaciones existentes. Sin embargo, en paralelo originaron circunstancias y condiciones de agotamiento y estrés en todos los participantes. Por lo tanto, considero que no fueron ni serán estrategias sostenibles en el tiempo. Resalto tres situaciones puntuales.

La primera situación se refiere a los mensajes y las llamadas ocurridas en diversos momentos del día y de la semana, que afectaron las horas de descanso, de ocio, de otras responsabilidades y de momentos familiares. La segunda situación resalta el tiempo empleado por los docentes, que tienen a su cargo varios salones, para atender las demandas de los estudiantes a través de respuestas a numerosos mensajes en chats individuales y grupales. Finalmente, la tercera situación muestra que no todos los estudiantes participaron con regularidad en las sesiones sincrónicas: algunos no contaban con los recursos y el acceso necesarios, otros no se sentían cómodos de dialogar a través de estos medios, otros no entendían las explicaciones y requerían mayores detalles, y otros no se sentían motivados.

Las percepciones de docentes y estudiantes ante las situaciones de crisis y las experiencias resilientes para afrontarlas repercutieron en las interacciones orientadas a crear zonas de desarrollo próximo. Para sustentar esta afirmación, planteo tres argumentos socioculturales, los cuales derivan en sus respectivas cuestiones.

En el caso del primer argumento, el proceso cognitivo no puede estar separado de la plenitud vital, los intereses y las necesidades personales, así como de las inclinaciones y los impulsos del sujeto que piensa (Vigotsky, 1934/1964). Por lo tanto, ¿qué elementos contextuales nos orientan a diseñar estrategias de enseñanza acordes con los propósitos de aprendizaje de los estudiantes?

El segundo argumento considera que un clima relacional, afectivo y emocional, basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutua, da cabida a la curiosidad, la capacidad de sorpresa y al interés por el conocimiento por sí mismo (Onrubia, 1999). En tanto, las interacciones basadas en el afecto acogen la posibilidad natural de la equivocación y la modificación (Solé & Coll, 2007); por lo tanto, ¿qué experiencias exitosas de soporte cognitivo y emocional pueden continuar en la modalidad presencial?

El tercer argumento destaca que la actuación de un docente en un determinado momento y con un grupo de estudiantes específicos puede favorecer el proceso de creación y asistencia. Sin embargo, en otro momento y con otros estudiantes puede que no tenga los mismos resultados. Esto implica que la enseñanza no tiene efectos lineales ni automáticos, y no puede limitarse a proporcionar siempre el mismo tipo de ayuda ni a intervenir de manera homogénea en cada caso (Galbraith et al., 1997; Onrubia, 1999); por lo tanto, ¿cómo los roles mediadores de los docentes y los estudiantes promueven, o no, experiencias potenciales de aprendizaje?

8.4 Las interacciones didácticas en las prácticas pedagógicas que lograron, o no, ser compatibles con la creación de ZDP

A partir de los postulados socioculturales, y tomando como referencia la ZDP, concepto introducido por Vigotsky y con mayor aplicación e influencia en la enseñanza y el aprendizaje (Moll, 1993), discuto sobre cómo los estudiantes generaron interacciones con los docentes, con sus pares y con los recursos digitales disponibles, para pensar y resolver problemas de un modo más maduro a que si actuaran solos, en los contextos social y cultural de una escuela de secundaria rural.

Reconozco, desde la perspectiva de Vigotsky, que no todas las interacciones didácticas generan aprendizajes, sino solo aquellas que se sitúan en la ZDP. Ante ello, identifiqué las interacciones didácticas en las prácticas pedagógicas que evidenciaron aprendizajes y que, por lo tanto, son compatibles con la creación de la ZDP. Por otro lado, planteo las interacciones didácticas en las prácticas pedagógicas tradicionales que considero son incompatibles con la creación de la ZDP.

Desde la propuesta pedagógica Aprendo en Casa se orientaron experiencias y se ofrecieron diversos materiales y recursos para desarrollar aprendizajes. Ante ello, los protagonistas de este estudio generaron diversas interacciones que fueron experiencias mediadoras trascendentales. A continuación, abordo tres experiencias mediadoras compatibles con la creación de la ZDP.

La primera experiencia mediadora se caracteriza por los espacios de reflexión y de retroalimentación que se promovieron desde la escuela y desde el aula virtual, a través de prácticas de reforzamiento, metacognición y autoevaluación, con las cuales se prestó atención

a las demandas existentes. Estos espacios fueron idóneos para que los estudiantes compartan sus reflexiones sobre las actividades de aprendizaje escolar y no escolar, y la visión que tienen de sí mismos como aprendices (Engel & Coll, 2022), mediante prácticas y significados entendidos como construcciones culturales (Villalta et al.,2011), desde la participación de los estudiantes.

La segunda experiencia mediadora evidencia cómo los estudiantes desarrollaron los procesos interpersonales mediadores, generados a partir de las interacciones didácticas con sus pares, docentes y familiares, y con los recursos digitales disponibles. La evidencia de ello es la gestión de apoyos, la selección y el uso de recursos físicos y tecnológicos, así como la organización de sus tiempos y energías, la comunicación fluida, el cuestionamiento a situaciones que no les facilitaban avances y la propuesta de soluciones para superar las adversidades presentadas. Estos soportes se alinean con la concepción de la ZDP empleada por Vigotsky (1934/1964), la cual refiere que la instrucción solo es útil cuando va por delante del desarrollo. En ella, el psicólogo enfatizó que la buena enseñanza debe orientar a los estudiantes más allá de sus capacidades actuales, con el fin de impulsar su desarrollo.

Finalmente, la tercera experiencia mediadora resalta la generación de actividades conjuntas de los estudiantes para afrontar y resolver problemas, y lograr entre pares más aprendizajes de lo que hubieran logrado de manera individual. En esa perspectiva, destaco los impactos positivos de estas actividades, porque permitieron que los estudiantes asumieran roles diferentes y, a la vez, complementarios con sus pares (Forman & Cazden, 1985; Tudge, 1993). En paralelo ayudaron a que los estudiantes transfirieran sus capacidades, primero, en el plano personal y en el plano colaborativo, para usarlas posteriormente de manera autónoma (Wertsch, 1994).

Considero que estas tres experiencias mediadoras, orientadas en la concepción de la ZDP de Vigotsky, fueron situaciones potenciales de aprendizaje, porque empoderaron a los estudiantes y les permitieron asumir roles y responsabilidades, así como disponer de un mayor margen de autonomía para tomar decisiones y responder a las adversidades. En esa perspectiva, la discusión de los hallazgos de esta investigación reconoce que la gestión del aprendizaje y el reforzamiento de la autonomía (Minedu, 2016b; Minedu, 2020a) fueron competencias desarrolladas desde las interacciones didácticas que propiciaron aprendizajes. Sin embargo, considero también que, desde las interacciones didácticas en las prácticas pedagógicas, hubo experiencias que no generaron aprendizajes; por lo tanto, son incompatibles con la creación de la ZDP. A continuación, abordo tres situaciones específicas.

En la primera situación resalto una clara tendencia, en las declaraciones de los docentes y estudiantes, a reconocer la importancia del envío de la evidencia; es decir, la relevancia puesta en la conclusión de la actividad de aprendizaje antes que en la valoración del proceso. Sin duda, esta situación se enfoca en el planteamiento de la actividad, sin importar mucho cómo se logra (González Rodríguez & Palacios, 1990).

En esa línea evidencio escasos hallazgos sobre los tipos de apoyo docente en el planteamiento de los procesos de andamiaje referidos a la secuencia de episodios relacionados entre sí (Woods et al., 1976) y a los mecanismos de cesión progresiva referidos a las ayudas graduales de los docentes (Coll, 2010), para propiciar un nivel más alto en el desarrollo de las funciones cognitivas y un mayor margen de decisión y de autonomía en el desarrollo de las actividades.

Si bien los docentes mencionaron que en diversas experiencias de enseñanza usaron estrategias metodológicas situando ejemplos, planteando comparaciones y compartiendo experimentos, no quedó claro si esas estrategias interactivas ajustaron el tipo y el grado de ayuda a las dificultades reales y a los progresos evidenciados por los estudiantes, y tampoco si se retiraron las ayudas y los soportes a medida que los estudiantes demostraron haber potencializado sus capacidades asumiendo mayor autonomía y control en el proceso de aprendizaje (Woods et al., 1976).

En la segunda situación abordó las actividades de enseñanza centradas en la extracción de información de un texto en PDF o de una página de internet solo para reproducirla y plantear respuestas conocidas, concretas, generalizadas, anticipadas y programadas. Estas actividades, en la operacionalización planteada por (Wells & Mejía, 2005), corresponden a una baja exigencia cognitiva, porque se centran en repetir conocimientos o responder a partir de un conocimiento previo o un procedimiento mecánico, sin favorecer logros en el aprendizaje. En esos casos, debo resaltar que sí se desarrollaron interacciones entre docentes, estudiantes y los recursos tecnológicos, pero no se lograron potenciar los aprendizajes.

Ante ello, este estudio converge con el de Pease et al. (2020b), quienes consideran que estamos frente a prácticas pedagógicas tradicionales y recurrentes, centradas en la transmisión de contenidos por parte del docente y un rol pasivo por parte de los estudiantes, focalizado en actividades como copiar, oír y muchas veces repetir.

En la tercera situación considero que fueron escasos los intentos de contextualizar los aprendizajes, si partimos de las características de los estudiantes y de sus entornos geográficos, económicos y socioculturales en cada realidad regional y local. Resalto también

cómo las situaciones problemáticas vinculadas a la pandemia fueron inicialmente desarrolladas en las experiencias de aprendizaje, pero luego de unos meses se continuó con los temas propios de cada área curricular, a pesar de seguir en una crisis sanitaria.

Estos diagnósticos convergen con el informe presentado por Andrade y Guerrero (2021) sobre el balance del Aprendo en Casa, quienes resaltaron que las situaciones problemáticas fueron significativas desde la perspectiva del docente, pero no necesariamente desde la perspectiva del estudiante. Los autores también enfatizaron en las situaciones relacionadas con la pandemia, que luego no fueron retomadas, lo que forzó a una vinculación que no resultó significativa.

Considero que las situaciones descritas corresponden a prácticas no compatibles con la creación de ZDP, porque recurren a actividades transmisivas o mecánicas que limitan las oportunidades de los estudiantes para potenciar nuevos niveles en el desarrollo de las funciones cognitivas y para desarrollar un mayor margen de decisión y de autonomía en sus actividades individuales y colectivas.

Ante ese escenario de experiencias antagónicas de aprendizaje, surgen las siguientes cuestiones: ¿Cómo las interacciones limitan o fortalecen la situación potencial del aprendizaje? y ¿cómo los roles de los docentes y estudiantes promueven experiencias potenciales de aprendizaje?

Conclusiones y propuestas de investigación

Conclusiones

A partir del análisis de las interacciones didácticas en el escenario educativo a distancia de una escuela de secundaria rural durante la crisis sanitaria, presento las conclusiones y propuestas de investigación de esta tesis.

Parto de la relevancia otorgada a la naturaleza contextualizada de las prácticas pedagógicas y el carácter relacional de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, para enfatizar en el rol mediador atribuido a los recursos tecnológicos, en las capacidades comunicativas y digitales, en las experiencias resilientes y en las estrategias de gestión de los participantes, para afrontar las condiciones inéditas y adversas de la crisis sanitaria.

Desde una perspectiva educativa integral, estos elementos emergentes no los considero como definitivamente establecidos, por el contrario, son elementos que se construyeron dinámica y mutuamente con las actividades y las interacciones didácticas. Así también, desde los postulados socioculturales, considero al aprendizaje como un proceso continuo que no tiene efectos lineales ni automáticos, por el contrario, es parte de un proceso de reconstrucción del conocimiento, producido por la interacción entre los estudiantes y los docentes, en función a las condiciones del contexto.

Resalto las interacciones entre docentes y estudiantes vinculadas al carácter ubicuo del aprendizaje, es decir, aquellas interacciones que propiciaron situaciones de aprendizaje en cualquier momento y lugar. Indudablemente, esas interacciones facilitaron el desarrollo

de las actividades sincrónicas y asincrónicas en la educación a distancia, y fortalecieron las adaptaciones educativas, todo ello con el fin de otorgarle continuidad a la educación.

Asimismo, destaco la articulación entre el aspecto cognitivo y emocional para analizar las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes porque son aspectos medulares en las relaciones y el desarrollo integral de cada persona. En esa perspectiva, las habilidades, los conocimientos, las emociones, así como también los intereses, las necesidades y los afectos siempre serán elementos que los docentes y estudiantes expresan y comparten en sus interacciones.

Desde las experiencias mediadoras orientadas en la concepción de la ZDP de Vigotsky, constato como experiencias potenciales de aprendizaje, la responsabilidad y la autonomía asumidas por los jóvenes adolescentes y la generación de actividades conjuntas entre pares para tomar decisiones, asumir responsabilidades y afrontar situaciones.

No obstante, el presente estudio identificó experiencias que no lograron aprendizajes o que aún están en camino de hacerlo. Esa identificación me dio la certeza de que en las prácticas pedagógicas tradicionales no se observaron los procesos de andamiaje, ni tampoco se evidenciaron las ayudas graduales de los docentes para propiciar un nivel más alto en el desarrollo de las funciones cognitivas.

Propuestas de investigación

La coyuntura de la crisis sanitaria trae consigo nuevas oportunidades para analizar la relación entre la investigación educativa, las prácticas pedagógicas y las interacciones entre docentes y estudiantes. Por ello, a partir de esta investigación concuerdo con Jung (2019)

cuando afirma que las experiencias deben sentar las bases de nuevas teorías y afianzar las existentes a la luz de los nuevos desarrollos tecnológicos con el fin de explicar y comprender nuevas realidades.

A la luz de la discusión de los hallazgos, siguiendo la lógica de las preguntas y de los objetivos de la presente tesis; y considerando las limitaciones expuestas inicialmente en la descripción de la investigación, me parece razonable plantear propuestas de estudios desde diversas dimensiones y escenarios.

Merece una mención especial destacar el escenario educativo rural de la escuela que fue el estudio de caso, la cual está localizada en una región costera. En esa perspectiva, recalco que los escenarios rurales en el Perú son muy diversos porque están caracterizados por condiciones geográficas heterogéneas que influyen en una amplia gama de condiciones de vida de la población. Sin embargo, en todos aquellos escenarios, costeros, andinos o amazónicos, pertenecientes a los tipos de ruralidad 1, 2 o 3, existen situaciones de pobreza que inciden considerablemente en las trayectorias educativas de los adolescentes.

La crisis sanitaria visibilizó la necesidad de los hogares rurales para asumir los costos directos de la educación, lo que implicó, en muchos casos, la urgencia de que los adolescentes trabajen y generen recursos para comprarse un equipo celular, tener acceso a la señal de internet y apoyar económicamente a sus familias. También visibilizó la necesidad de los docentes por capacitarse en la inmediatez, en un contexto en el cual las plataformas digitales y los dispositivos tecnológicos dejaron de ser un soporte o auxilio complementario, para convertirse en el principal medio de enseñanza y aprendizaje. Estas son las brechas digitales que han acentuado las brechas educativas rurales históricamente existentes.

Ante ello, enfatizo en el contexto social, cultural y educativo en el que se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la secundaria rural, y sugiero profundizar estudios referidos a 1) las oportunidades de aprendizaje y los factores contextuales que las condicionan, 2) las brechas educativas y los mecanismos que perpetúan esas brechas, 3) el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad como soporte para el aprendizaje, y 4) el aprovechamiento de los recursos tecnológicos como mediadores en los procesos educativos en otros contextos rurales.

Asimismo, resalto las percepciones de los docentes y estudiantes cuando interactúan a distancia, y planteo estudios referidos a 1) las percepciones de los estudiantes como aprendices autónomos, 2) las percepciones docentes en sus roles mediadores, 3) el estado socioemocional de las comunidades educativas y 4) la heterogeneidad de las condiciones educativas en los hogares rurales.

Como fue el objeto de estudio, las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes orientadas a crear zonas de desarrollo próximo en la modalidad de educación a distancia, propongo estudios referidos a 1) Las experiencias de comunicación y de interacción vinculadas al soporte cognitivo y emocional, 2) el impacto del uso de los recursos tecnológicos y las formas de participación en las interacciones didácticas, 3) las prácticas pedagógicas que estimulen la autonomía estudiantil y el trabajo colaborativo y 4) los procesos de andamiaje en las interacciones didácticas que permiten o no crear la ZDP.

Finalmente, las situaciones descritas, analizadas y discutidas en la presente tesis, relevan de que la educación continua, ante la crisis y consecuentemente ante los cambios, por lo que prevalece reconocer y fortalecer los resultados positivos y transformar los resultados

negativos, de acuerdo con las características propias del contexto de cada escuela, y de los roles interactivos de sus protagonistas.



Referencias

- Ames, P. (2009, 10-13 de agosto). La educación y el desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios [Presentación de escrito]. En SEPIA XIII (pp. 1-107). Seminario Permanente de Investigación Agraria. Cusco.
<http://hdl.handle.net/20.500.12799/1144>
- Ames, P. (2014a). Educación en el campo: ¿conectada con el desarrollo rural? *Revista Agraria*, 158, 18-19. <https://larevistagraria.files.wordpress.com/2019/02/lra-158.pdf>
- Ames, P. (2014b). Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: Acceso y uso de las tecnologías en las escuelas peruanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6, 145-172.
- Ames, P., y Merino, F. (2019). *Reflexiones y lineamientos para una investigación ética en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/169333>
- Ames, P., Rojas, V., y Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Grade.
- Anaya Figueroa, T., Montalvo Castro, J., Calderón, A. I., y Arispe Alburqueque, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11-33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>

- Andrade, P., y Guerrero, L. (2021). *Aprendo en Casa: balance y recomendaciones*. Proyecto Creer/Grade.
- Ardevol, E., Beltrán, M., Callén, M., y Pérez, C. (2003). Etnografía visualizada: La observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 72-92.
- Arievitch, I. (2017). *Beyond the Brain: An Agentive Activity Perspective on Mind, Development and Learning*. *Bold Visions in Educational Research*, 57.
- Aylen, M. (2006). Connecting with Learning: Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18, 391-405.
<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9033-0>
- Banco Mundial. (2020). COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública. Grupo Banco Mundial. <http://hdl.handle.net/10986/33696>
- Banco Mundial. (2021). *Repensar en el futuro del Perú: Notas de política para transformar al Estado en un gesto de bienestar y desarrollo*. Grupo Banco Mundial.
- Baquero, P., Santos, D., Molano, M., y Pardo, A. (2006). La investigación en el aula en la universidad: apuntes para una revisión crítica. En Doris Santos (Ed.), *Prácticas pedagógicas universitarias: aproximaciones para su comprensión* (pp. 55-91). Universidad de La Salle.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Aprendizaje Visor.

- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.
- Bordini, G. S., y Sperb, T. M. (2011). O uso dos grupos focais on-line síncronos em pesquisa qualitativa. *Psicologia em Estudo*, 16(3), 437-445.
- Burneo, M. (2018). Nuevas miradas y ausencias en los estudios sobre desigualdad rural en el Perú (1997-2017). En R. Fort, M. Varese y C. de los Ríos (Eds.), *Perú: El problema agrario en debate*. (pp. 331-430). Seminario Permanente de Investigación Agraria.
- Carvalho, J. (2021). Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia. *Educação & Realidade*, 45(4), 1-13.
- Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima del aula. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 7(6), 81-95.
- Castellá, J., Comelles, S., Cros, A., y Vilá, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Graó.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.
- Cepal y Unesco. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.

- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. En J. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives* (pp. 146-161). Cambridge University Press.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 17(28), 119-138.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 31-62). Graó.
- Coll, C., y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, (346), 15-32.
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. CNE.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/7661>
- Consejo Nacional de Educación. (2016). Líneas prioritarias de política educativa al 2021, año del Bicentenario. Acelerar el cambio educativo para el bienestar de todos y el desarrollo del país. CNE.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2053811/L%C3%ADneas%20Prioritarias%20de%20Pol%C3%ADtica%20Educativa%20al%202021.pdf.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2017). Consideraciones para una política de educación rural en el país. *Boletín CNE Opina*, 42.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5708>

- Contraloría General de la República. (2021). *El desafío Aprendo en Casa: Dificultades, efectos y resultados de una educación virtual*. Informe Técnico de Control. Lima, Perú.
- Cornejo, M., y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 12-34.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Covarrubias, P., y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84.
- Cuadrado, I., y Fernández, I. (2008). Adaptaciones cognitivo-lingüísticas del profesor a los comportamientos comunicativos de los estudiantes. *Revista de Educación*, (345), 301-328.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata, M., Ignacio, M., y Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, (346), 71-104.
- Cuenca, R., Carrillo, S., De los Ríos, C., Reátegui, L., y Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú (Documento de trabajo 237. Serie Educación 16)*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Cueto, S., Felipe, C., y León, J. (2020). Predictores de la deserción escolar en el Perú. *Análisis & propuestas*, 52. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEap52.pdf>

- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Paidós.
- Díaz, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona de Educação, 44*, 29-45
- Diez, A. (2014). Cambios en la ruralidad y en las estrategias de vida en el mundo rural. Una relectura de antiguas y nuevas definiciones. En A. Diez, E. Ráez, & R. Fort (Eds.), *SEPIA XV* (pp. 19-85). Seminario Permanente de Investigación Agraria.
- Dirven, M. (2019). *Nueva definición de lo rural en América Latina y el Caribe en el marco de FAO para una reflexión colectiva para definir líneas de acción para llegar al 2030 con un ámbito rural distinto*. FAO.
<https://www.fao.org/documents/card/es/c/ca5509es/>
- Drisco, J. W., y Maschi, T. (2015). *Content Analysis*. Oxford University Press.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.
- Eggen, P., y Kauchak, D. (2009). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Engel, A., y Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25*(1), 225-242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>

- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8), 1-8.
- Escobar-Mamani, F., y Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos. *Comunicar*, 65, 111-120. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-10>
- Ferrero, R., y Danieli, E. (2011, 23-26 de agosto). *Posibilidades de enseñar y aprender con TIC. Aulas virtuales, diseños, interacciones y resignificaciones*. II Jornadas sobre experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa en la Universidad Nacional de Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Feuerstein, R. (2006). *Instrumental Enrichment [Enriquecimiento instrumental]*. ICEL.
- Figuroa, A. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y Educadores*, 23(3), 379-401.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Morata.
- Forero-Sáenz, A. (2008). Interacción y discurso en la clase de matemática. *Universitas Psychologica*, 7(3), 787-805.
- Forman, E., y Cazden, C. (1985). Exploring Vygostkian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. En J. Wertsch (Ed), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives* (pp. 323-347). Cambridge University Press.

- Fort, R., Remy, M., y Paredes, H. (2015). *¿Es necesaria una Estrategia Nacional de Desarrollo Rural en el Perú? Aportes para el debate y propuesta de implementación*. Grade.
- Frisancho, S. (2006, 26 de diciembre). Obuchenie: Vygotski en enseñanza y aprendizaje. *Blog de Susan Frisancho*.
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/SusanaFrisancho/2006/12/26/obuchenie-vygotsky-en-ensenanza-y-aprendizaje/>
- Galbraith, B., Van Tassell, M., y Wells, G. (1997). Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 55-76). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Galvez, C. (2020). *La promoción 2020: Dificultades y propuestas*. Tarea.
<https://tarea.org.pe/la-promocion-2020-dificultades-y-propuestas/>
- García Aretio, L. (2012). *¿Qué es “educación a distancia” (EaD)?* Contextos Universitarios Mediados.
https://www.researchgate.net/publication/260001019_Que_es_educacion_a_distancia_a_EaD
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28.
- García Aretio, L. (2021). COVID- 19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y postconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.

- Gómez, L. (2017). Desarrollo cognitivo y educación formal: análisis a partir de la propuesta de L. S. Vigotsky. *Universitas Philosophica*, 69(34), 1-24.
- González, N., Eguren, M., y de Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Instituto de Estudios Peruanos.
- González, M., y Palacios, J. (1990). La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 99-21.
- Guerrero, G. (2014). *Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando: expectativas educativas del estudiante, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*. Grade.
- Haenen, J., Schrijnemakers, H., y Stufkens, J. (2003). Sociocultural Theory and the Practice of Teaching Historical Concepts. En A. Kosulin, B. Gindis, V. Ageyev & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Culture Context*. Cambridge University Press.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Marques, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., Torreblanca, O., y Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw Hill.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020, 27 de marzo). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Howe, C. (1996). Development of science concepts within a vygotskian framework. *Science Education*, 80(1), 35-51.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2012). *Manual del encuestador. Encuesta Nacional de Hogares 2012. Condiciones de vida y pobreza*. <http://iinei.inei.gob.pe/iinei/srienaho/Descarga/DocumentosMetodologicos/2012-55/Manual-Encuestador.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018a). *Perú: Perfil sociodemográfico. Informe nacional. Censos nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III Comunidades Indígenas*. INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018b). *Perú: Indicadores de educación por departamento, 2007-2017*. INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). *Estadísticas de las tecnologías de información y comunicación en los hogares. Informe técnico abril-mayo-junio*

2020. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/informe_tic_abr-may_jun2020.pdf

- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación* (7), 19-39.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv_cualitat_krause.pdf
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: introducing focus group. *BMJ*, 299-302
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2.^a ed.). SAGE.
- Krueger, R., y Casey, M. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Morata.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lin, M. H., Chen, H. C., y Liu, K. S. (2017). A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome. *Eurasia. Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553-3564.
- McConnell, M. (2019). Learning with Emotions: The Relationship between Emotions, Cognition, and Learning in Medical Education. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 7(1), pp 11-12.

- Manen, M. van. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O., y Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 721-745.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 1-21.
- Maxwell, J., y Loomis, D. (2003). Mixed methods design: an alternative approach. En Tashakkori, A. & Teddlie Ch. (Eds.), *Sage Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 241-271). SAGE Publications Ltd.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Mercer, N., y Littleton, K. (2016). ¿Cómo promueve la interacción el aprendizaje y el desarrollo? En J. Manzi & M. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes*. Universidad Católica de Chile.
- Meyer, D., y Turner, J. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review*, (18), 377-390.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Lineamientos que regulan las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural*. Minedu.

- Ministerio de Educación. (2016b). *Currículo nacional de educación básica*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018a). *Encuesta Nacional a Docentes de Escuelas Públicas y Privadas*. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2018.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018b). *Decreto supremo n.º 013-2018-MINEDU que aprueba la política de atención educativa para la población de ámbitos rurales*. 1723311-1. Diciembre 14 de 2018.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/300210/d268038_opt.pdf
- Ministerio de Educación. (2018c). *Propuesta de acciones para la atención educativa a la población del ámbito rural*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5900>
- Ministerio de Educación. (2019). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2018*.
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/presentacion-web-ECE2018-1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020a). *Resolución viceministerial n.º 00093-2020-Minedu Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el coronavirus COVID-19*. 1865785-1. Abril 25 de 2020.
<https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-el-documento-normativo-denominado-orientaciones-pe-resolucion-vice-ministerial-n-00093-2020-minedu-1865785-1>

Ministerio de Educación. (2020b). *Padrón de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Regular, Educación Básica Especial, Educación Básica Alternativa y Educación Técnico Productiva, ubicadas en zona rural y su grado de ruralidad*. <https://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/padrones-2020/anexo4-padron-de-ie-ruralesy-gradoderuralidad-2020.pdf>

Ministerio de Educación (2020c). Resolución ministerial 160-2020 Disponen el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones. 1865282-1. Marzo 31 de 2020. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1>

Ministerio de Educación. (2020d). *Aprendo en Casa*. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoimTEwNWlyOGUtNmIwNC00OGZkLTkwNTctMjk0NTczZGJlZGY2IiwidCI6IjE3OWJkZGE4LWQ5NjQtNDNmZi1hZDNiLTY3NDE4NmEyZmEyOCIsImMiOjR9>

Ministerio de Educación. (2021a). *Encuesta Nacional a docentes de instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular (ENDO Remota 2020)*. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/ppt-endo-2020.pdf>

Ministerio de Educación. (2021b). *Marco orientador para la atención de adolescentes en educación secundaria*. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7665>

- Ministerio de Educación. (2021c). *Resolución viceministerial n.º 222-2021-Minedu Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica*. 1972535-1. Julio 13 de 2021. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-el-documento-normativo-denominado-lineamientos-par-resolucion-vice-ministerial-n-222-2021-minedu-1972535-1>
- Miranda, R., Bazán, C., y Nureña, C. (2021). Bienestar docente e impacto de la pandemia de COVID-19 en escuelas rurales multigrado. *Proyecto Creer/Grade*. <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/bienestar-docente-e-impacto-de-la-pandemia-de-covid-19-en-escuelas-rurales-multigrado-un-estudio-cualitativo-con-docentes-de-tres-regiones-del-peru/>
- Moll, L. (1993). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Aique Grupo Editor.
- Moreno, J., y Gortazar, L. (2020). Escolarización en confinamiento: experimento natural y prueba de esfuerzo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(82), 168-181.
- Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en la educación*. Morata.
- Onrubia, J. (1999). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Orellana, D., y Sánchez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-211.

- Palmer, D. (2017) The action tendency for learning: Characteristics and antecedents in regular lessons. *International Journal of Educational Research*, 82, 99-109.
- Pasmanik, D., y Cerón, R. (2005). Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química. *Estudios Pedagógicos*, 21(2), 71-87.
- Pease, M. A., De la Torre-Bueno, S., Guillén, H., Urbano, E., Aranibar, C., y Rengifo, F. (2020a). *Acompañar adolescentes en medio de una pandemia. Visibilizando los retos y necesidades de las y los adolescentes en el contexto del COVID-19 en el Perú*. Unicef-PUCP. <https://www.unicef.org/peru/informes/acompanar-adolescentes-en-medio-de-una-pandemia>
- Pease, M. A., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C., y Rengifo, F. (2020b). *Nuestra deuda con la adolescencia*. Unicef-PUCP. <https://www.unicef.org/peru/media/7136/file/Nuestra%20deuda%20con%20la%20adolescencia.pdf>
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational Practices Series*, 24. http://www.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R., Hamre, B., y Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer Science Business Media.

- Pianta, R., Steinberg, M., y Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pozo, J. (2002). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En *Los contenidos en la Reforma* (pp. 19-79). Santillana.
- Quispe-Victoria, F., y García-Curo, G. (2020). Impacto psicológico del COVID-19 en la docencia de la educación básica regular. *Alpha Centauri*, 1(2), 30-41.
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K., y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 334-353. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Reimers, F., y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. Enseña Perú.
- Restrepo, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133-148.
- Restrepo, M., y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rivière, A. (1988). *La psicología de Vygotski* (3.^a ed.). Visor.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.

- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En W. Damon, D. Kuhn, R. S. Siegler, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception and language* (vol. II, pp. 679-744). Wiley.
- Ros-Morente, A., Filella-Guiu, M., Ribes-Castells R., y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Rosenberg, H., y Asterhan, C. (2018). 'WhatsApp, teacher?'-Student perspectives on Ttacher-student WhatsApp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 205-226
<https://doi.org/10.28945/4081>
- Ruiz, P., Rosales, J., y Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Benavides (Ed.), *Los desafíos en la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 79-156). Grade.
- Ruzek, E., Hafen, C., Allen, J., Gregory, A., Yee, A., y Pianta, R. (2016) How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Schneuwly, B., y Martin, I. (2022). Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. *Educação & Realidade*, 47, 1-22.

- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Schutz, P., Hong, J., Cross, D., y Osbon, J. (2006). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Solé, I. (2007) Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En *El constructivismo en el aula* (pp. 25-45). Graó.
- Solé, I., y Coll, C. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Graó.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4.ª ed.). Morata.
- Suárez, C. (2004). La Zona de Desarrollo Próximo, categoría pedagógica para el análisis de la interacción en contextos de virtualidad, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 24, 5-10.
- Tharp, R., Estrada, P., Stoll, S., y Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Paidós.
- Tudge, J. (1993). Vygostky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. En L. Moll, *Vygostky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Aique Grupo Editor.
- Unesco. (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y jóvenes durante las crisis. Respuesta del ámbito educativo de la Unesco al COVID-19 (Notas*

temáticas del Sector de Educación. Nota temática n.º 1.2).

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa

UXalliance. (2020, 14 de abril). *Conducting remote online focus groups in times of COVID-19*. <https://uxalliance.medium.com/conducting-remote-online-focus-groups-in-times-of-covid-19-ee1c66644fdb>

Vallés, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Vaillant, D., Rodríguez-Sidán, E., y Qusta-Tortero, M. (2021). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 26(1), 1-21.

Vargas, A., Chaparro, A., y Rodríguez, J. (2019). Relevancia de la interacción en el aula desde la perspectiva psicológica. En A. Chaparro, J. Rodríguez, & J. Pérez, *Apuntes de investigación educativa* (pp. 72-91). Qartuppi.

Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Laurus, Revista de Educación*, 12, 73-87.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

Velasco, A. (2007). Un sistema de análisis para la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3), 1-12.

- Verdún, N. (2015). Educación a distancia y tecnologías desde una perspectiva sociocultural y educativa. Notas acerca del problema de interacción en el proceso de aprendizaje. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 14(7), 116-124.
- Vigotsky, L. (1964). Un estudio experimental de la formación de concepto. En *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Editorial Lautaro. (Obra original publicada en 1934)
- Vigotsky, L. (1979). *Mente en sociedad: El desarrollo de los procesos biológicos superiores*. Crítica/Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Diagnóstico del desarrollo y clínica psicológica de la infancia difícil. En *Obras Escogidas, tomo II* (pp. 10-325). Aprendizaje Visor.
- Villalta, M., Assael, C., y Baeza, A. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles Educativos*, 40(160), 101-119.
- Villalta, M., Assael, C., y Martinic, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles Educativos*, 35(141), 84-96.
- Villalta, M., y Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 61-76.
- Villalta, M., Martinic, S., y Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyan al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1158.

- Wells, G., y Mejía, R. (2005). Toward dialogue in the classroom: learning and teaching through inquiry. *Working Papers on Culture, Education and Human Development*, 1(4), 1-45.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Visor.
- Wertsch, J. (1994). The Primacy of Mediated Action in Sociocultural Studies. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 201-208.
- Woods, D. J., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5.^a ed.). Bookman.

Anexos

Anexo 1. Diseño de la guía de entrevista al director de la institución educativa

Objetivos específicos	Categorías	Preguntas
Describir el contexto social, cultural y educativo en el que se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la secundaria rural en una coyuntura de crisis sanitaria.	Contexto social, cultural y educativo de la institución educativa	<p>1. ¿Qué gestiones realizaba en el funcionamiento de la IE antes de la crisis sanitaria y qué gestiones realiza durante la crisis sanitaria con respecto a ...?</p> <ul style="list-style-type: none">• La ausencia o deserción de los estudiantes• Las capacitaciones docentes• El soporte emocional a los docentes• El soporte emocional a los estudiantes

		<ul style="list-style-type: none"> • El soporte emocional a los padres de familia para ayudar a sus hijos • Los conflictos entre los docentes y los estudiantes • ¿Desea agregar algún otro aspecto? <p>2. ¿La IE está considerada en el padrón de II. EE. beneficiarias de las <i>tablets</i> para colegios de secundaria rurales? ¿Están considerados el 100% de estudiantes y docentes?</p> <p>3. ¿Qué medios emplea para comunicarse con los docentes, estudiantes y padres de familia? ¿Con qué frecuencia lo hace?</p> <p>4. ¿Qué capacitaciones han recibido usted y el equipo docente sobre educación virtual en esta coyuntura? ¿Considera que les ha servido la(s) capacitación (es) recibidas?</p>
--	--	--

<p>Caracterizar las percepciones de los docentes y estudiantes cuando interactúan a distancia en una coyuntura de crisis sanitaria.</p>	<p>Prácticas pedagógicas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Cuál (es) es (son) el medio de comunicación más usado para acceder a la estrategia Aprendo en Casa entre los estudiantes y docentes? ¿Qué soporte brinda usted para difundir esta estrategia? 6. ¿Qué soporte brinda la comunidad y los aliados locales en aras de fortalecer la estrategia Aprendo en Casa? 7. ¿Qué fortalezas o limitaciones encuentra en la aplicación de la estrategia Aprendo en Casa? ¿Qué sugerencias daría para mejorar la estrategia? 8. ¿Qué soporte brinda al equipo docente cuando tienen que adaptar y adecuar las actividades de Aprendo en Casa y generar materiales complementarios? 9. ¿Qué soporte brinda al equipo docente cuando tiene que sistematizar las evidencias enviadas por los estudiantes? 10. ¿Qué soporte brinda al equipo docente cuando tiene que retroalimentar a los estudiantes?
---	------------------------------	--

<p>Interpretar las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes orientadas a crear zonas de desarrollo próximo en la modalidad de educación a distancia en una coyuntura de crisis sanitaria</p>	<p>Interacciones didácticas</p>	<p>11. ¿Cree usted que los docentes y los estudiantes pueden interactuar en esta coyuntura? Si así fuese, ¿en qué condiciones se dan las interacciones?</p> <p>12. ¿Cómo se pueden superar las limitaciones en las interacciones entre los docentes y estudiantes?</p> <p>13. ¿Cree usted que los estudiantes pueden interactuar en esta coyuntura? Si así fuese, ¿en qué condiciones se dan las interacciones?</p> <p>14. ¿Cómo se pueden superar las limitaciones en las interacciones entre los estudiantes?</p> <p>15. Si usted fuese la máxima autoridad en la educación de nuestro país y tiene la capacidad de fortalecer las interacciones del docente y los estudiantes en una coyuntura de crisis sanitaria, ¿cuáles serían las acciones de corto plazo que propondría?</p>
---	---------------------------------	---

Anexo 2: Guía de la entrevista al director de la institución educativa

DATOS INFORMATIVOS DE LA ENTREVISTA	
Fecha:	Medio:
Hora de inicio:	Hora de finalización:

DATOS INFORMATIVOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA			
Código modular:	Código del local:	Nombre:	Forma:
UGEL:	Tipo de gestión:	Niveles que atiende: I () P () S ()	Turnos que atiende: M () T ()
Dirección:	Tipo de ruralidad: 1 () 2 () 3 ()	Modalidad: JER () JEC ()	Género:
N.º de alumnos:	N.º de docentes:	N.º de psicólogos:	Programas:

DATOS INFORMATIVOS DEL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA		
Rango de edad 20-30 () 30-40 () 40-50 () 50-60 () más de 60 ()	Sexo M () F ()	Especialidad

Tiempo de experiencia como director	Tiempo trabajando en una IE rural	Tiempo que trabaja en la IE
Área que enseña	Régimen laboral Contratado () Nombrado ()	Cargo adicional
Horas de retroalimentación	Horas colegiadas	Horas contra horarias

Estimado director:

Soy Angela Figueroa, docente de educación secundaria como usted, y en este momento me encuentro realizando mi tesis doctoral en la Pontificia Universidad Católica del Perú, y el objetivo principal es analizar las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes en la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP), desde las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la secundaria rural, en una coyuntura de crisis sanitaria.

El propósito de esta entrevista es recoger información para el desarrollo de la tesis que le comento. Cabe aclarar que la información obtenida es solo para fines de este proyecto. Con el fin de agilizar la recolección de la información, resultará de mucha utilidad grabar la conversación.

¡Muchas gracias por su participación y colaboración!

1. ¿Qué gestiones realizaba en el funcionamiento de la IE antes de la crisis sanitaria y qué gestiones realiza durante la crisis sanitaria con respecto a ...?
 - La ausencia o deserción de los estudiantes
 - El soporte emocional a los docentes
 - El soporte emocional a los estudiantes
 - El soporte emocional a los padres de familia para ayudar a sus hijos
 - Los conflictos entre los docentes y los estudiantes
 - Los conflictos entre estudiantes
 - ¿Desea agregar algún otro aspecto?
2. ¿La IE está considerada en el padrón de IIEE beneficiarias de las *tablets* para colegios de secundaria rurales? ¿Están considerados el 100% de estudiantes y docentes?
3. ¿Qué medios emplea para comunicarse con los estudiantes, el director ¿de la UGEL?, los docentes y los padres de familia? ¿Qué fortalezas o limitaciones encuentra en el uso de esos medios de comunicación?
4. ¿Qué capacitaciones han recibido usted y el equipo docente sobre educación virtual en esta coyuntura? ¿Considera que les ha servido la(s) capacitación (es) recibidas?
5. ¿Cuál (es) es (son) el medio de comunicación más usado para acceder a la estrategia Aprendo en Casa entre los estudiantes y docentes? ¿Qué soporte brinda usted para difundir esta estrategia?

6. ¿Qué soporte brinda la comunidad y los aliados locales en aras de fortalecer la estrategia Aprendo en Casa?
7. ¿Qué fortalezas o limitaciones encuentra en la aplicación de la estrategia Aprendo en Casa? ¿Qué sugerencias daría para mejorar la estrategia?
8. ¿Qué soporte brinda al equipo docente cuando tienen que adaptar y adecuar las actividades de Aprendo en Casa y generar materiales complementarios?
9. ¿Qué soporte brinda al equipo docente cuando tienen que sistematizar las evidencias enviadas por los estudiantes?
10. ¿Qué soporte brinda al equipo docente cuando tienen que retroalimentar a los estudiantes?
11. ¿Cree usted que los docentes y los estudiantes pueden interactuar en esta coyuntura? Si así fuese, ¿en qué condiciones se dan las interacciones?
12. ¿Cómo se pueden superar las limitaciones en las interacciones entre los docentes y estudiantes?
13. ¿Cree usted que los estudiantes pueden interactuar en esta coyuntura? Si así fuese, ¿en qué condiciones se dan las interacciones?
14. ¿Cómo se pueden superar las limitaciones en las interacciones entre los estudiantes?
15. Si usted fuese la máxima autoridad en la educación de nuestro país y tiene la capacidad de fortalecer las interacciones del docente y los estudiantes en una coyuntura de crisis sanitaria, ¿cuáles serían las acciones de corto plazo que propondría?

Anexo 3: Diseño de la guía de entrevista al docente de la institución educativa

Objetivos específicos	Categorías	Preguntas
<p>Describir el contexto social, cultural y educativo en el que se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la secundaria rural en una coyuntura de crisis sanitaria.</p>	<p>Contexto social, cultural y educativo de la institución educativa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué cambios ha habido en el contexto de la IE durante esta coyuntura? ¿Cómo se siente ante esos cambios? 2. ¿Qué medios o recursos tecnológicos emplea para comunicarse con los estudiantes, el director, los docentes y los padres de familia? ¿Qué fortalezas o limitaciones encuentra en el uso de esos medios y recursos? 3. ¿Qué capacitaciones han recibido sobre educación virtual en esta coyuntura? ¿Considera que le ha servido la(s) capacitación (es) recibidas? 4. ¿Qué desafíos está enfrentando para desarrollar las experiencias de aprendizaje a distancia? ¿Qué desafíos tiene al usar las herramientas digitales?

Prácticas pedagógicas	<p>5. ¿Qué fortalezas o limitaciones encuentra en la aplicación de la estrategia Aprendo en Casa? ¿Qué sugerencias daría para mejorar dicha estrategia?</p> <p>6. ¿Qué porcentaje aproximado de estudiantes envían sus evidencias de aprendizaje? ¿Qué medios utilizan para enviar sus evidencias?</p> <p>7. ¿Realiza adaptaciones, adecuaciones o actividades complementarias para contextualizar las actividades de Aprendo en Casa considerando las características de los estudiantes?</p> <p>8. ¿Cómo motiva a los estudiantes a participar e involucrarlos en las experiencias de aprendizaje? ¿Qué acciones realiza con aquellos estudiantes que participan poco o no participan?</p>
Caracterizar las Interacciones percepciones de los docentes y estudiantes cuando interactúan a distancia en una	<p>9. ¿Cómo se cumplen las normas de comportamiento cuando se interactúa a distancia?</p> <p>10. ¿Cómo fomenta un clima de confianza y seguridad con los estudiantes en la educación a distancia?</p>

coyuntura de crisis
sanitaria.

11. ¿Cómo apoya emocionalmente a los estudiantes cuando percibe que lo requieren? ¿Qué frases utiliza para darles soporte emocional?

Interpretar las Zonas de desarrollo
interacciones didácticas próximo
entre docentes y
estudiantes orientadas a
crear zonas de
desarrollo próximo en la
modalidad de educación
a distancia en una
coyuntura de crisis
sanitaria.

12. Con la finalidad de ofrecer retroalimentación a los estudiantes:

- ¿Cómo organiza a los estudiantes? ¿De manera individual, en pares, en grupos pequeños?
- ¿Qué acciones realiza cuando percibe que los estudiantes presentan diferentes niveles de avance en sus aprendizajes?
- ¿Cómo informa a los estudiantes sobre sus progresos en el aprendizaje?

13. Con la finalidad de realizar una evaluación formativa:

- ¿Formula criterios de evaluación para valorar las evidencias de los estudiantes que se proponen en las actividades de aprendizaje?
- ¿Comunica a los estudiantes los criterios de evaluación?
- ¿Promueve la autoevaluación en los estudiantes para el análisis y la reflexión de sus aprendizajes?

14 ¿Considera que la educación a distancia favorece o no el aprendizaje autónomo? ¿Responde este aprendizaje autónomo a las competencias transversales planteadas en el CNEB?

15 Si usted fuese el director o directora de la IE y tiene la capacidad de fortalecer las interacciones del docente y los estudiantes en una coyuntura de crisis sanitaria ¿Cuáles serían las acciones de corto plazo que propondría?

Anexo 4: Guía de entrevista al docente de la institución educativa

DATOS INFORMATIVOS DE LA ENTREVISTA	
Fecha:	Medio:
Hora de inicio:	Hora de finalización:

DATOS INFORMATIVOS DEL DOCENTE		
Rango de edad 20-30 () 30-40 () 40-50 () 50-60 () más de 60 ()	Sexo M () F ()	Especialidad
Tiempo de experiencia docente	Tiempo trabajando en una IE rural	Tiempo que trabaja en la IE rural actual
Área curricular que enseña	Régimen laboral Contratado () Nombrado ()	Cargo adicional

Estimado (a) docente:

Soy Angela Figueroa, docente de educación secundaria como usted, y en este momento me encuentro realizando mi tesis doctoral en la Pontificia Universidad Católica del Perú, y el objetivo principal es analizar las

interacciones didácticas entre docentes y estudiantes en la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP), desde las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la secundaria rural, en una coyuntura de crisis sanitaria.

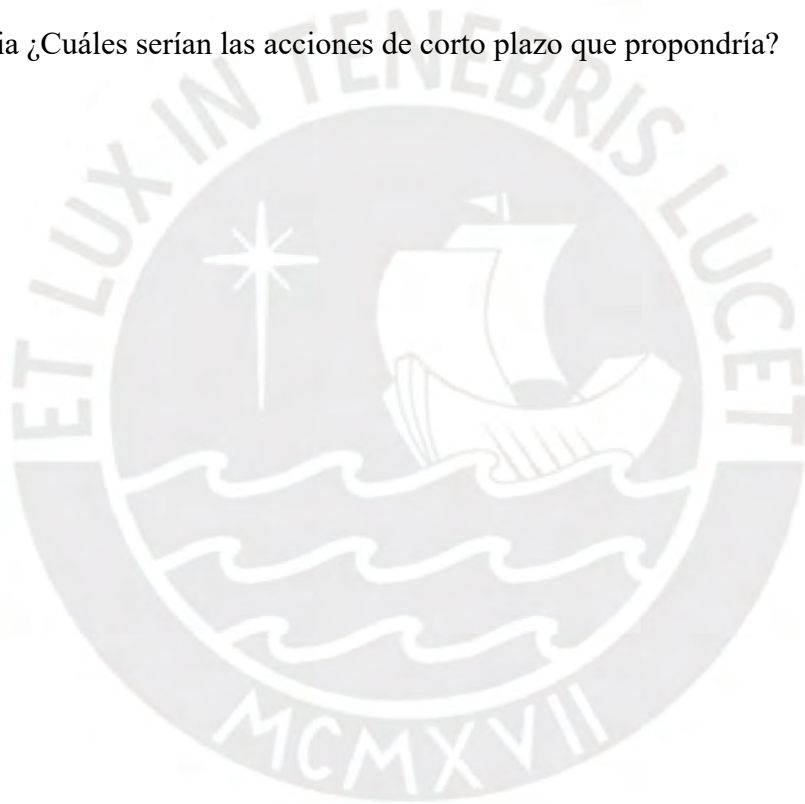
El propósito de esta entrevista es recoger información para el desarrollo de la tesis que le comento. Cabe aclarar que la información obtenida es solo para fines de este proyecto de investigación. Con el fin de agilizar la recolección de la información, resultará de mucha utilidad grabar la conversación.

¡Muchas gracias por su participación y colaboración!

1. ¿Qué cambios ha habido en el contexto de la IE durante esta coyuntura?
¿Cómo se siente ante esos cambios?
2. ¿Qué medios o recursos tecnológicos emplea para comunicarse con los estudiantes, el director, los docentes y los padres de familia? ¿Qué fortalezas o limitaciones encuentra en el uso de esos medios y recursos?
3. ¿Qué capacitaciones han recibido en educación virtual en esta coyuntura?
¿Considera que les ha servido la(s) capacitación (es) recibidas?
4. ¿Qué desafíos está enfrentando para desarrollar las experiencias de aprendizaje a distancia? ¿Qué desafíos tiene al usar las herramientas digitales?
5. ¿Qué fortalezas o limitaciones encuentra en la aplicación de la estrategia Aprendo en Casa? ¿Qué sugerencias daría para mejorar dicha estrategia?
6. ¿Qué porcentaje aproximado de estudiantes envían sus evidencias de aprendizaje? ¿Qué medios utilizan para enviar sus evidencias?

7. ¿Realiza adaptaciones, adecuaciones o actividades complementarias para contextualizar las actividades de Aprendo en Casa considerando las características de los estudiantes?
8. ¿Cómo hace para motivar a los estudiantes a participar e involucrarlos en las experiencias de aprendizaje? ¿Qué acciones realiza con aquellos estudiantes que participan poco o no participan?
9. ¿Cómo se cumplen las normas de comportamiento cuando se interactúa a distancia?
10. ¿Cómo fomenta un clima de confianza y seguridad con los estudiantes en la educación a distancia?
11. ¿Cómo apoya emocionalmente a los estudiantes cuando percibe que lo requieren? ¿Qué frases utiliza para darles soporte emocional?
12. Con la finalidad de ofrecer retroalimentación a los estudiantes:
 - ¿Cómo organiza a los estudiantes? ¿De manera individual, en pares, en grupos pequeños?
 - ¿Qué acciones realiza cuando percibe que los estudiantes presentan diferentes niveles de avance en sus aprendizajes?
 - ¿Cómo informa a los estudiantes sobre sus progresos en el aprendizaje?
13. Con la finalidad de realizar una evaluación formativa:
 - ¿Formula criterios de evaluación para valorar las evidencias de los estudiantes que se proponen en las actividades de aprendizaje?
 - ¿Comunica a los estudiantes los criterios de evaluación?

- ¿Promueve la autoevaluación en los estudiantes para el análisis y la reflexión de sus aprendizajes?
14. ¿Considera que la educación a distancia favorece o no el aprendizaje autónomo? ¿Responde este aprendizaje autónomo a las competencias transversales planteadas en el CNEB?
15. Si usted fuese el director o directora de la IE y tiene la capacidad de fortalecer las interacciones del docente y los estudiantes en una coyuntura de crisis sanitaria ¿Cuáles serían las acciones de corto plazo que propondría?



Anexo 5: Diseño de la guía de grupo focal con los estudiantes de la institución educativa

Objetivos específicos	Categorías	Preguntas
<p>Describir el contexto social, cultural y educativo en el que se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la secundaria rural en una coyuntura de crisis sanitaria.</p>	<p>Contexto social, cultural y educativo de la institución educativa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo te sientes ante los cambios ocurridos? ¿Qué extrañas de tus experiencias escolares antes de la crisis sanitaria? 2. ¿Qué te agrada de las nuevas formas y medios de comunicación? ¿Qué no te agrada? 3. ¿Qué medios de comunicación y recursos digitales utilizas para participar en las experiencias de aprendizaje? ¿Te fue fácil aprender a utilizarlas?
	<p>Prácticas pedagógicas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Qué aspectos positivos encuentras en la aplicación de la estrategia Aprendo en Casa?

Caracterizar las Interacciones de las percepciones de los docentes y estudiantes cuando interactúan a distancia en una coyuntura de crisis sanitaria.

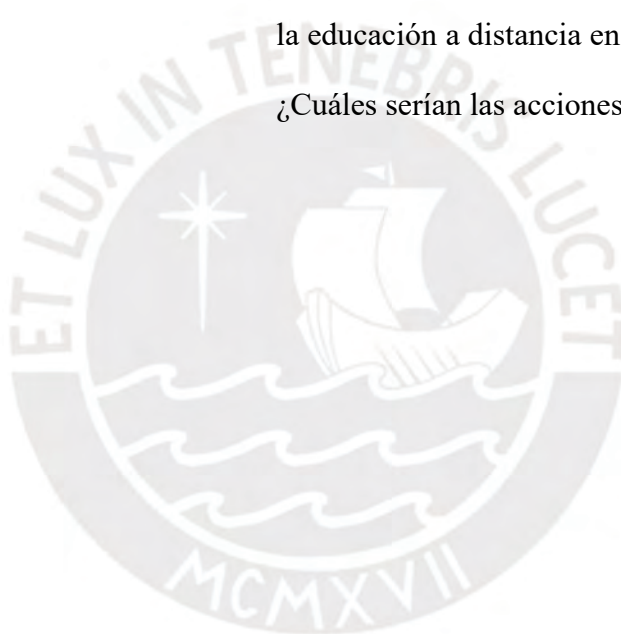
Interpretar las Zonas de desarrollo de las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes orientadas a crear zonas de

5. ¿Qué aspectos negativos encuentras en la aplicación de la estrategia Aprendo en Casa? ¿Qué sugerencias darías para mejorar dicha estrategia?
6. ¿Cuáles son las normas de participación en las experiencias de aprendizaje? ¿Qué ocurre cuando no se cumplen algunas de las normas?
7. ¿Qué aspectos de la interrelación con tus profesores son los que más te agradan? ¿Qué aspectos son los que menos te agradan?
8. ¿Qué aspectos de la interrelación con tus compañeros son los que más te agradan? ¿Qué aspectos son los que menos te agradan?
9. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido algo nuevo?
10. ¿Cómo solicitas apoyo a tus profesores cuando no puedes realizar una actividad por ti mismo(a)?
11. ¿Cómo solicitas apoyo a tus compañeros(as) cuando no puedes realizar una actividad por ti mismo(a)?

desarrollo próximo en la modalidad de educación a distancia en una coyuntura de crisis sanitaria.

12. ¿Cómo brindas apoyo a tus compañeros(as) cuando te lo solicitan al tener ellos(as) dificultad de realizar una actividad por sí mismos(as)?

13. Si fueses el director(a) de la IE y tienes la capacidad de fortalecer la educación a distancia en una coyuntura de crisis sanitaria ¿Cuáles serían las acciones de corto plazo que propondrías?



Anexo 6: Diseño de la guía de grupo focal con los estudiantes de la institución educativa

DATOS INFORMATIVOS DE LA ENTREVISTA

Fecha:

Medio:

Hora de inicio:

Hora de finalización:

DATOS INFORMATIVOS DEL ESTUDIANTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Edad

Sexo

Año que cursas

12 () 13 () 14 () 15 () 16 () 17 a más ()

M () F ()

Medios y recursos que usas para comunicarte con tus docentes y compañeros(as):

Medios y recursos que usas para completar las experiencias de aprendizaje

Mensajes por WhatsApp ()

Libro de texto ()

Llamadas telefónicas ()

Plataformas digitales ()

Reuniones por Zoom ()

Otros

Correo electrónico ()

Otros

Estimado estudiante:

Soy Angela Figueroa, docente de educación secundaria, y en este momento me encuentro realizando mi tesis doctoral en la Pontificia Universidad Católica del Perú, y el objetivo principal es analizar las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes en la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP), desde las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la secundaria rural, en una coyuntura de crisis sanitaria.

El propósito de esta entrevista es recoger información para el desarrollo de la tesis que te comento. Cabe aclarar que la información obtenida es solo para fines de este proyecto. Con el fin de agilizar la recolección de la información, resultará de mucha utilidad grabar la conversación.

¡Muchas gracias por tu participación y colaboración!

- 1 ¿Cómo te sientes ante los cambios ocurridos? ¿Qué extrañas de tus experiencias escolares antes de la crisis sanitaria?
- 2 ¿Qué te agrada en las nuevas formas y medios de comunicación? ¿Qué no te agrada?
- 3 ¿Qué medios de comunicación y recursos digitales utilizas para participar en las experiencias de aprendizaje? ¿Te fue fácil aprender a utilizarlas?
- 4 ¿Qué aspectos positivos encuentras en la aplicación de la estrategia Aprendo en Casa?
- 5 ¿Qué aspectos negativos encuentras en la aplicación de la estrategia Aprendo en Casa? ¿Qué sugerencias daría para mejorar dicha estrategia?

- 6 ¿Cuáles son las normas de participación en las experiencias de aprendizaje?
¿Qué ocurre cuando no se cumplen algunas de las normas?
- 7 ¿Qué aspectos de la interrelación con tus profesores son los que más te agradan?
¿Qué aspectos son los que menos te agradan?
- 8 ¿Qué aspectos de la interrelación con tus compañeros son los que más te agradan? ¿Qué aspectos son los que menos te agradan?
- 9 ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido algo nuevo?
- 10 ¿Cómo solicitas apoyo a tus profesores cuando no puedes realizar una actividad por ti mismo(a)?
- 11 ¿Cómo solicitas apoyo a tus compañeros(as) cuando no puedes realizar una actividad por ti mismo(a)?
- 12 ¿Cómo brindas apoyo a tus compañeros(as) cuando te lo solicitan al tener ellos(as) dificultad de realizar una actividad por sí mismos(as)?
- 13 Si fueses el director(a) de la IE y tienes la capacidad de fortalecer la educación a distancia en una coyuntura de crisis sanitaria ¿Cuáles serían las acciones de corto plazo que propondrías?

Anexo 7: Protocolo de consentimiento informado para el director y los docentes de
la institución educativa (formato verbal grabado)

Mi nombre es Angela Figueroa y soy estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, me encuentro desarrollando mi tesis doctoral denominada *Interacciones y aprendizaje durante la crisis sanitaria: estudio de caso en una escuela secundaria rural*.

El objetivo principal de mi trabajo es analizar las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes en la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP), desde las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la secundaria rural, en una coyuntura de crisis sanitaria.

Como parte de mi trabajo, necesito aplicar entrevistas a distancia al director y a los docentes de una institución educativa localizada en un área rural. A continuación, le ofrezco información necesaria para decidir si usted desea o no participar de este estudio.

Si participa del estudio, le haré una entrevista que durará aproximadamente una hora y será programada en la fecha y horario de su preferencia. Así mismo, se usará la plataforma Zoom o la plataforma que usted indique y le enviaré el enlace con anticipación. La entrevista será grabada con su permiso, con el único fin de tener un registro fiel de la misma. Puede negarse a responder preguntas concretas y en cualquier momento puede dejar de participar en la entrevista si así lo cree conveniente.

Su participación en esta entrevista es completamente voluntaria. Para proteger su confidencialidad, la grabación, transcripción y notas serán identificadas con un seudónimo.

Su nombre no aparecerá en ningún momento. Cuando los resultados del estudio sean difundidos o publicados, ningún nombre o identificación personal será mencionado. Los

resultados del estudio solo serán usados para fines de esta investigación sin mencionar los nombres u otra identificación de los participantes.

Al culminar la tesis, la autora devolverá el análisis de los resultados a los participantes y les compartirá el estudio completo a través de conversatorios previamente programados.

Si tiene cualquier duda, por favor pregúnteme, llámeme al teléfono 976462771 o escríbame al correo angelitafigueroai@gmail.com

Muchas gracias por su participación.

Teniendo conocimiento del objetivo de la tesis doctoral y la información que consta en este documento, yo
acepto voluntariamente participar en este estudio y que se grabe mi aceptación a través de este protocolo de consentimiento informado.

Anexo 8: Protocolo de consentimiento informado para el padre, madre o apoderado (a)
del o la estudiante del nivel de secundaria de la institución educativa

Mi nombre es Angela Figueroa Iberico, docente de Ciencias Sociales y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, me encuentro desarrollando mi tesis doctoral, cuyo objetivo principal es analizar las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes en la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP), desde las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la secundaria rural, en una coyuntura de crisis sanitaria.

Como parte de mi trabajo, necesito entrevistar a estudiantes de secundaria de una institución educativa localizada en un área rural para recoger datos sobre sus experiencias de aprendizaje. A continuación, le ofrezco información necesaria para que usted decida si su hijo o hija, estudiante de la institución educativa elegida para mi investigación, participe o no en este estudio.

Si la respuesta es afirmativa, su hijo o hija participará de una entrevista a distancia que durará aproximadamente 40 minutos, la que será programada en el día y la hora según la disponibilidad que me brinde. La entrevista será grabada con el único fin de obtener un registro fiel de la información obtenida. Su hijo o hija podrá negarse a responder alguna pregunta concreta y en cualquier momento podrá dejar de participar si así lo cree conveniente.

La participación de la entrevista será completamente voluntaria. Para proteger la confidencialidad de cada uno de los participantes, la grabación y transcripción serán identificadas con un seudónimo, por lo tanto, el nombre de su hijo o hija no aparecerá en ningún momento. Cuando los resultados del estudio sean difundidos o publicados, ningún

nombre o identificación personal será mencionado. Los resultados del estudio solo serán usados para fines de esta investigación, sin mencionar los nombres u otra identificación de los participantes.

Si tiene cualquier duda, por favor pregúnteme, llámeme al teléfono 976462771 o escríbame al correo angelitafigueroai@gmail.com

Muchas gracias por su consentimiento.

Teniendo conocimiento del objetivo de la tesis doctoral y la información que consta en este Protocolo de consentimiento informado, yo padre, madre o apoderado de del grado de secundaria, acepto voluntariamente que mi hijo () hija () participe en la entrevista a distancia como parte de esta investigación educativa.