

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Factores que limitan el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en Casa”, en escolares de nivel primaria de escuelas públicas del distrito de San Juan de Lurigancho, en el marco de la crisis sanitaria por el COVID-19

Tesis para optar el grado académico de Maestro en Gerencia Social con
mención en Gerencia de Programas y Proyectos de Desarrollo que
presenta:

Jorge Luis Díaz Gutiérrez

Asesor:

Dr. Luis Álex Alzamora de Los Godos

Lima, 2025


Informe de Similitud

Yo, Luis Alex Alzamora De Los Godos Urcia, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada Factores que limitan el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia "Aprendo en Casa", en escolares de nivel primaria de escuelas públicas del distrito de San Juan de Lurigancho, en el marco de la crisis sanitaria por el COVID-19, del autor Jorge Luis Diaz Gutierrez, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 15%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 15/11/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

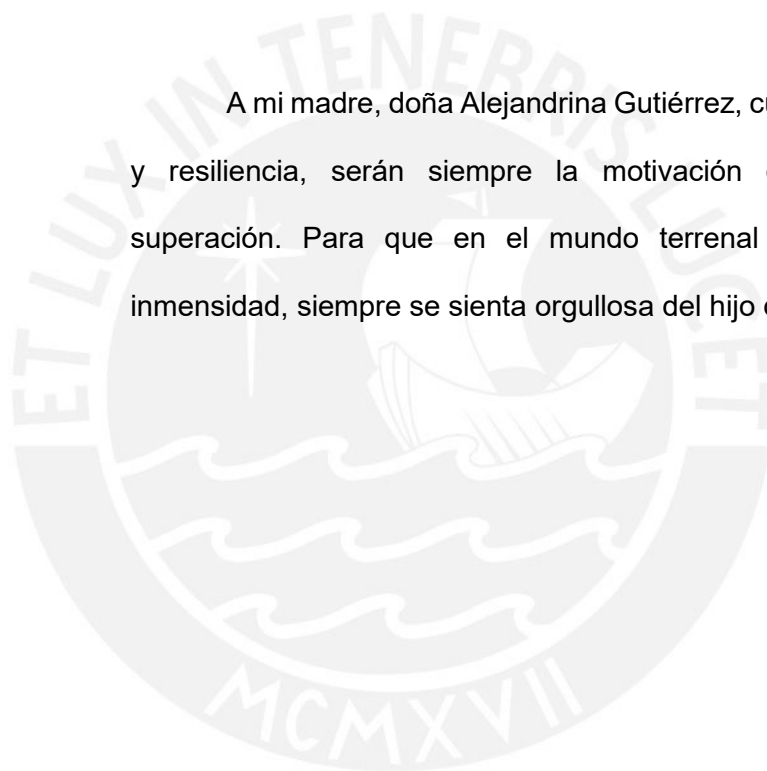
Lugar y fecha:

Lima, 08 de septiembre de 2025.

Apellidos y nombres del asesor: Alzamora De Los Godos Urcia, Luis Alex	
DNI: 18133490	Firma 
ORCID: 0000-0003-1315-102X	

DEDICATORIA

A mi madre, doña Alejandrina Gutiérrez, cuya fuerza, coraje y resiliencia, serán siempre la motivación que impulse mi superación. Para que en el mundo terrenal y en la infinita inmensidad, siempre se sienta orgullosa del hijo que formó.



AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque en las peores circunstancias nunca me abandonó. A mi madre, sin cuyas atenciones no hubiera sido posible dedicarme con pasión a esta investigación. A quienes me alentaron a persistir y cumplir el objetivo. A mi asesor, Dr. Luis Alzamora, por los conocimientos brindados.

También mi agradecimiento a quienes, a través de sus conocimientos, testimonios o experiencias profesionales, decidieron participar de esta investigación: docentes, directores de escuela, padres de familia, presentadores de televisión, exdirectivos y servidores del Minedu y la DRELM. Sin su aporte este trabajo no se hubiera concretado. Sé que también anhelan mejoras en nuestros servicios educativos, sobre todo, aquellos dirigidos a escolares en estado de vulnerabilidad. Solo con una educación accesible y de calidad, lograremos una mejor sociedad.

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación tuvo como propósito determinar aquellos factores que limitan el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa (AeC), a favor de escolares de nivel primaria en escuelas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho (S JL), en el marco de la pandemia del COVID-19.

Examinaremos, entre otros, el diseño de la intervención, la articulación entre los diferentes actores involucrados en el proceso: MINEDU, DRELM, UGEL e instituciones educativas, percepción de los beneficiarios (padres y docentes) respecto a la calidad de contenidos, fiabilidad y, por ende, grado de utilidad del programa; así como las limitaciones multifactoriales que afectaron a escolares, sus familias y a docentes, en aras de brindar, además, propuestas de mejoras.

El trabajo se desarrolla sobre un enfoque cualitativo en un nivel descriptivo, bajo el método de estudio de caso. Se recabó y analizó información de los principales actores involucrados en el desarrollo de AeC tales como docentes y directores de escuelas públicas de S JL, exfuncionarios y especialistas del MINEDU y DRELM, presentadores de los programas y los contenidos de AeC, así como de padres de familia; para lo cual se usaron la entrevista semiestructurada, *focus group*, observación participante, análisis de contenidos y revisión documental.

Se halló que el idóneo funcionamiento de AeC se vio afectado por factores socioeconómicos prepandémicos que el Estado no pudo abordar o abordó parcialmente, como la falta de acceso a servicios básicos, al servicio de internet, a equipos tecnológicos y de comunicación, que afectaron tanto a escolares como a docentes, entre otros. Agregado a la poca destreza y adaptabilidad a la virtualidad de estos. Al inicio existió incertidumbre, deficiente coordinación entre las autoridades educativas y los docentes, estos últimos, al igual que los padres de

familia, en líneas generales, tuvieron poca credibilidad en AeC y, por ende, la estrategia fue decayendo en cuanto a la necesidad de su uso.

Palabras Clave: Educación, virtualidad, pandemia, COVID-19, Aprendo en Casa, tecnologías, e-learning, calidad, computadora, televisor, pobreza, Internet, docentes, alumnos, padres, coordinación, accesibilidad, utilidad, confiabilidad.



ABSTRACT

The present research aimed to identify the factors that limit the optimal development of the distance education strategy *Aprendo en Casa* (AeC), designed for primary-level students in public schools in the Lima district of San Juan de Lurigancho (SJL), within the context of the COVID-19 pandemic.

Among other aspects, the study examines the design of the intervention; the coordination among the different actors involved in the process — the Ministry of Education (MINEDU), the Lima Regional Directorate of Education (DRELM), the Local Educational Management Units (UGEL), and educational institutions; the perceptions of beneficiaries (parents and teachers) regarding the quality, reliability, and overall usefulness of the program's content; as well as the multifactorial limitations that affected students, their families, and teachers, with the purpose of also providing improvement proposals.

The research follows a qualitative approach at a descriptive level, using the case study method. Information was collected and analyzed from the main actors involved in the implementation of AeC, such as teachers and principals of public schools in SJL, former officials and specialists from MINEDU and DRELM, program hosts and content producers of AeC, as well as parents. To this end, semi-structured interviews, focus groups, participant observation, content analysis, and document review were employed.

The findings revealed that the proper functioning of AeC was affected by pre-pandemic socioeconomic factors that the State either failed to address or only partially addressed—such as lack of access to basic services, internet connectivity, and technological or communication devices—which impacted both students and teachers, among others. Additionally, limited digital skills and adaptability to virtual environments further hindered implementation. At the beginning, there was uncertainty and poor coordination between educational authorities and

teachers; the latter, along with parents, generally expressed low confidence in AeC, leading to a gradual decline in the perceived need and use of the strategy.

Keywords: Education, virtuality, pandemic, COVID-19, I Learn at Home, technologies, e-learning, quality, computer, television, poverty, Internet, teachers, students, parents, coordination, accessibility, usefulness and reliability.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1. Problema de investigación	4
1.2. Preguntas de investigación	9
1.2.1. Pregunta general de investigación	9
1.2.2. Preguntas específicas de investigación	9
1.3. Justificación	9
1.4. Objetivos	14
1.4.1. Objetivo general	14
1.4.2. Objetivos específicos	14
CAPÍTULO II: ANTECEDENTES	16
2.1. Marco contextual	16
2.1.1. Caracterización del ámbito de estudio	18
2.1.1.1. Aspecto geográfico	18
2.1.1.2. Aspecto demográfico	21
2.1.1.3. Aspecto socioeconómico	22
2.2. La educación virtual o a distancia en las escuelas a causa de la pandemia por COVID-19	28
2.3. La metodología formativa “e-learning”	33
2.4. Estrategias educativas virtuales en Latinoamérica y el Caribe, en el contexto de pandemia por COVID-19	36
2.5. La estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa en el Perú	40
2.5.1. Versión para web	50
2.5.1.1. Análisis descriptivo de su <i>look and feel</i>	50
2.5.1.2. Análisis de contenidos	52
2.5.2. Versión para televisión	58
2.5.2.1. ¿Quiénes fueron los responsables de presentar y/o conducir los programas de AeC?	60
2.5.3. Versión para radio	65

2.5.4. Acerca de los contenidos de AeC -----	66
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO -----	70
3.1. Estado del arte sobre la educación virtual y la estrategia educativa Aprendo en Casa -----	70
3.1.1. Investigaciones relacionadas-----	70
3.1.2. Conceptos relacionados-----	75
3.1.2.1. Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)-----	75
3.1.2.2. Competencias en manejo de TIC por docentes-----	78
3.1.2.3. Educación a distancia-----	81
3.1.2.4. Calidad educativa-----	83
3.1.2.5. Valoración y la credibilidad-----	85
3.1.2.6. Pobreza-----	86
3.1.2.7. Pandemia -----	89
3.2. Enfoques y teorías transversales de la investigación-----	90
3.2.1. Enfoque de Derechos-----	90
3.2.2. Enfoque de Desarrollo Humano-----	91
3.2.3. Enfoque por Competencias -----	92
3.2.4. Enfoques Transversales-----	95
3.2.5. El Conectivismo-----	97
3.3. Instancias de gestión educativa -----	100
3.3.1. Ministerio de Educación (MINEDU) -----	100
3.3.1.1. Misión -----	102
3.3.1.2. Objetivos -----	103
3.3.1.3. Principales funciones-----	103
3.3.1.4. Documentos para la gestión educativa-----	104
3.3.2. Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM)-----	110
3.3.3. Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL)-----	112
3.3.4. Redes Educativas Institucionales (REI)-----	113
3.3.5. La Institución Educativa (IE)-----	114
3.4. Marco normativo-----	115
3.4.1. Marco normativo internacional-----	115

a.	Declaración Universal de Derechos Humanos-----	115
b.	Convención sobre los Derechos del Niño-----	116
c.	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)-----	118
3.4.2.	Marco normativo nacional-----	120
a.	Previo a la declaratoria de pandemia por COVID-19 -----	120
b.	Luego de la declaratoria de pandemia por COVID-19-----	122
CAPÍTULO IV:	DISEÑO METODOLÓGICO -----	126
4.1.	Naturaleza de la investigación -----	126
4.2.	Forma de investigación -----	127
4.3.	Unidad de análisis -----	127
4.4.	Variables de investigación -----	128
4.5.	Definiciones operacionales -----	131
4.6.	Fuentes de información-----	132
4.7.	Universo y Muestra -----	133
4.7.1.	Universo -----	133
4.7.2.	Muestra -----	134
4.8.	Técnicas e instrumentos de recojo de información -----	135
4.8.1.	Técnicas de recojo de información-----	135
4.8.2.	Instrumentos de recojo de información-----	136
4.9.	Trabajo de campo y recojo de información -----	138
CAPÍTULO V:	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS-----	142
5.1.	Accesibilidad a la estrategia educativa Aprendo en Casa -----	143
5.1.1.	Accesibilidad tecnológica a la estrategia educativa	
a distancia Aprendo en casa -----		149
5.1.1.1.	Por parte de los escolares y sus familias-----	150
5.1.1.2.	Por parte de los docentes-----	157
5.1.1.3.	Acciones de las autoridades educativas para reducir los problemas	
de accesibilidad tecnológica-----		161
5.1.2.	Accesibilidad comunicacional a la estrategia educativa	
a distancia Aprendo en Casa -----		167
5.1.3.	Accesibilidad geográfica a la estrategia educativa a distancia	
Aprendo en casa -----		179

5.1.4. Accesibilidad económica a la estrategia educativa a distancia	
Aprendo en casa -----	190
5.1.5. Accesibilidad cognoscitiva a la estrategia educativa a distancia	
Aprendo en casa -----	198
5.1.6. Preocupación ante la crisis a causa de la pandemia -----	211
5.2. Implementación de la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa -----	219
5.2.1. Aproximación de los contenidos de Aprendo en Casa con el	
Currículo Nacional de Educación Básica-----	221
5.2.2. Articulación entre autoridades del sector Educación y los docentes, para	
desarrollar la educación virtual en contexto de pandemia -----	222
5.2.2.1. Concertación entre el Ministerio de Educación (Minedu) y los docentes----	222
5.2.2.2. Concertación entre el Ministerio de Educación, la DRELM y la UGEL-----	229
5.3. Relevancia de la estrategia educativa Aprendo en Casa -----	232
5.3.1 Valoración de la estrategia educativa y uso de los contenidos de	
Aprendo en Casa -----	232
5.3.2 Credibilidad sobre la estrategia educativa Aprendo en Casa -----	236
5.3.3. Preferencias por la educación presencial-----	245
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES -----	248
6.1. Conclusiones-----	248
6.2. Recomendaciones-----	252
CAPÍTULO VII: HACIA UNA EDUCACIÓN HÍBRIDA -----	254
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	265
ANEXOS -----	288

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Coordenadas del distrito de SJL
Tabla 2	Vías de acceso al distrito de SJL
Tabla 3	Características promedio de viviendas
Tabla 4	Ingresos y egresos promedio de los sectores SE
Tabla 5	Perfil de hogares según NSE, APEIM
Tabla 6	Distribución de zonas por NSE 2021 para SJL, según APEIM (2021)
Tabla 7	N° de colegios públicos. Nivel Básica Regular
Tabla 8	N° de docentes en colegios públicos. Nivel EBR
Tabla 9	Tasa de analfabetismo. Población de 15 y más años de edad (en %)
Tabla 10	Población mayor de 15 años de edad por nivel educativo alcanzado en %
Tabla 11	N° de matrículas en escuelas públicas (2018). Nivel EBR
Tabla 12	Variables, Dimensiones e Indicadores de la investigación
Tabla 13	Definiciones operacionales de variables
Tabla 14	Técnicas y diseño muestral
Tabla 15	Técnicas, Instrumentos, fuentes y modalidad de recojo de información
Tabla 16	Organización y detalles de desarrollo del recojo de información

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Distrito de SJL previo a la explosión demográfica y crecimiento urbano
- Figura 2 Sesión solemne de autoridades del distrito de SJL
- Figura 3 Ubicación del distrito de SJL respecto a Lima Metropolitana
- Figura 4 Distritos con los que limita SJL
- Figura 5 Av. Próceres de la Independencia y Línea 1 del Metro de Lima, SJL
- Figura 6 División administrativa de SJL: 8 zonas
- Figura 7 Zonas urbanizadas
- Figura 8 Asentamientos humanos
- Figura 9 Comedor “Los Ángeles”, sector Huáscar, SJL
- Figura 10 Comedor “Dios es amor”, sector JCM, SJL
- Figura 11 Cuna Más “Dulce Primavera”, sector Santa María, SJL
- Figura 12 Estudiantes afectados por cierre de escuelas en ALC
- Figura 13 Medidas adoptadas para la continuidad educativa en ALC
- Figura 14 Condiciones digitales de base de los Sistemas de Información y Gestión Educativa
- Figura 15 Experiencias de educación remota en ALC
- Figura 16 Logotipo de Aprendo en Casa
- Figura 17 Elaboración de contenidos de AeC
- Figura 18 Portal web Aprendo en Casa
- Figura 19 Web www.aprendoencasa.pe/primaria
- Figura 20 Ejemplo de la estructura de la web aprendoencasa.pe

- Figura 21 Niño utilizando el portal de AeC
- Figura 22 *Fanpage* Aprendo en Casa
- Figura 23 Página en Facebook de Tv Perú
- Figura 24 Página en Facebook de Radio Nacional
- Figura 25 Repositorio multimedia en Facebook
- Figura 26 Presentación de AeC
- Figura 27 Padre e hija desarrollando AeC TV
- Figura 28 Comunicadora presentando AeC
- Figura 29 Actriz presentando AeC
- Figura 30 Niña realizando su clase con AeC radio
- Figura 31 Marco de competencias de los docentes en materia de TIC
- Figura 32 Estructura del IPM-P
- Figura 33 Representación del proceso circular de la acción competente
- Figura 34 Esquema central del organigrama del MINEDU
- Figura 35 Objetivos del Ministerio de Educación
- Figura 36 Características del CNEB
- Figura 37 Modelo conceptual del sector Educación
- Figura 38 Organigrama de la DRELM
- Figura 39 Las 07 UGEL en Lima Metropolitana al 2024
- Figura 40 Líneas de acción de las REI
- Figura 41 Instancias del sector educación en el Perú
- Figura 42 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

- Figura 43 Hogares con acceso a paquetes de servicios básicos, 2004, 2013, 2021
- Figura 44 Un solo computador para uso múltiple en casa del docente
- Figura 45 Resumen sobre la situación de accesibilidad tecnológica a AeC
- Figura 46 Resumen de las acciones del Gobierno para ayudar ante la falta de conectividad
- Figura 47 Ruta de acceso al servicio de internet (padres de familia)
- Figura 48 Niña siguiendo su educación virtual a través de un celular
- Figura 49 Principales herramientas tecnológicas docentes
- Figura 50 Vista de la zona 7. Sector José Carlos Mariátegui, SJL. Agrupación Familiar U4A
- Figura 51 Densidad demográfica de SJL por zonas
- Figura 52 Vista del A.H. Santa Rosita, sector José Carlos Mariátegui, SJL
- Figura 53 Participación por empresa operadora en servicio de internet fijo (junio 2022)
- Figura 54 Ranking velocidad wifi
- Figura 55 Abastecimiento de agua a través de cisternas
- Figura 56 Situación económica de las familias del estudio
- Figura 57 Estatus del manejo de las tecnologías por padres de familia
- Figura 58 Factores que desencadenaron estrés emocional en escolares
- Figura 59 Factores que desencadenaron estrés emocional en los padres
- Figura 60 Factores que desencadenaron estrés emocional en docentes
- Figura 61 Modelo de Ficha de Monitoreo y Acompañamiento de la estrategia AeC
- Figura 62 Argumentos a favor y en contra para que sean actores los presentadores de AeC

Figura 63 Condiciones negativas en casa del escolar

Figura 64 Condiciones negativas para los docentes



SIGLAS Y ABREVIATURAS

AeC	Aprendo en Casa
CN	Currícula Nacional
COVID-19	<i>Coronavirus disease</i> 2019 (enfermedad por coronavirus aparecida en el año 2019)
DRELM	Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana
DS	Decreto Supremo
DU	Decreto de Urgencia
ENAHO	Encuesta Nacional de Hogares
EBR	Educación Básica Regular
IE	Institución Educativa
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
MINSA	Ministerio de Salud
MINEDU	Ministerio de Educación
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OMS	Organización Mundial de la Salud
OPS	Organización Panamericana de la Salud
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
RM	Resolución Ministerial
SJL	San Juan de Lurigancho
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UGEL Unidad de Gestión Educativa Local



INTRODUCCIÓN

Nuestro país ha tenido avances significativos en materia educativa, sin embargo, estos aún resultan insuficientes frente a las aspiraciones de alcanzar una sociedad más equitativa, con igualdad en el ejercicio de nuestros derechos y disminución de brechas sociales para que cada peruano y peruana pueda concretar su proyecto de vida y transitar de la precariedad hacia un real desarrollo basado en la ciencia y tecnología, entre otros. Cada vez son más las autoridades e instituciones que se organizan, cooperan y doblan esfuerzos para trazar un derrotero claro sobre hacia dónde queremos llegar como sociedad, y qué rol desempeña la educación en dicho proceso. Por esa razón, con el objetivo de proponer un marco común que oriente las políticas públicas en materia educativa, el Consejo Nacional de Educación (CNE) presentó el Proyecto Educativo Nacional –PEN 2036: *El reto de una ciudadanía plena*. Este documento plantea, por ejemplo, la necesidad de “enfocarse en las personas como fin supremo de la sociedad y afirma su derecho a una educación que les permita desarrollar en libertad, y con la consiguiente responsabilidad, sus propios proyectos de vida y de búsqueda de la felicidad” (2020, p. 21).

No obstante, en un país como el nuestro que, en pleno siglo XXI, mantiene cerca del 30% de su población en condición de pobreza, sector con una economía de subsistencia, subempleo o empleos temporales y mal remunerados, además con inusitadas brechas tecnológicas (cognoscitivas y de acceso), incluso en las mismas zonas urbanas; resulta muy difícil pensar que, en menos de 15 años, se alcancen los objetivos propuestos por el PEN. La pandemia ocasionada por el nuevo coronavirus evidenció con ruda crudeza, dichas limitaciones estructurales.

Con el presente trabajo de investigación buscamos contribuir a evidenciar y analizar de qué manera funcionó y/o sirvió la respuesta y propuesta en el campo educativo, realizadas por el Estado peruano ante la emergencia sanitaria por el nuevo coronavirus. Asimismo, pretende

evidenciar la distancia existente entre los objetivos aspiracionales que el país se plantea mediante políticas intersectoriales y la realidad que muestran las condiciones materiales y sociales del sistema educativo. Sobre ello, reflexionar, adecuar, proponer y plantear acciones orientadas a evitar que niños y niñas de nivel primaria interrumpan o limiten su formación educativa solo porque en casa no tienen un celular, una computadora, un televisor o recursos económicos para acceder al servicio de internet que, en pleno siglo XXI, denominado como el de la era de los grandes avances tecnológicos, deberían ser considerados bienes esenciales en cada hogar y no de lujo.

Esas y otras razones afines son las que motivaron el desarrollo de esta investigación de tipo cualitativa y que tuvo a la estrategia multicanal virtual Aprendo en Casa (AeC), como eje central del estudio. El estudio tiene la ventaja de haber recogido las experiencias y las voces de los principales actores involucrados en el desarrollo y recepción de la estrategia; estos recursos son esenciales para responder las preguntas de investigación planteadas. La información fue recabada de manera presencial y virtual, mediante instrumentos tales como entrevistas a profundidad semiestructuradas a los padres de familia residentes en SJL, docentes, directores de escuelas públicas del distrito, exfuncionarios y especialistas del Minedu y DRELM, profesionales presentadores de la estrategia en su formato de TV; además de la observación participante y sesiones de *focus groups in situ* (en la misma comunidad), análisis de contenido de la estrategia en su multiplataforma y la revisión documentaria.

El documento se estructura en siete capítulos. En el capítulo I se realiza el planteamiento de la investigación, que incluye al problema de investigación, las preguntas de investigación, justificación del estudio, objetivo general, así como los específicos, trazados. El capítulo II presenta el marco contextual que va a permitir, por ejemplo, caracterizar el ámbito de estudio y, dado que se desarrolla en uno de los distritos limeños, se describen sus aspectos geográficos, demográficos y socioeconómicos. También en este capítulo se expone aquello referido a la

metodología *e-learning*, lo que se conoce como educación virtual o a distancia en las escuelas, las experiencias acerca de su desarrollo en los países vecinos, y de qué manera se implementó en nuestro país a través de la estrategia educativa a distancia AeC, durante la crisis por el COVID-19. Haremos un análisis descriptivo de la estrategia misma.

El capítulo III contiene el marco teórico para la investigación: el estado del arte de la educación virtual, así como la estrategia misma. Los enfoques y teorías transversales del estudio, presentamos a las autoridades o instancias educativas involucradas en el sistema educativo, sus capacidades de gestión, competencias, entre otros; y cierra con el marco normativo nacional e internacional. Mientras que en el Capítulo IV hallamos el diseño metodológico: naturaleza y forma de investigación, la unidad de análisis, las variables e indicadores empleados; así como su operacionalización, fuentes de información, el universo y la muestra. Adicionalmente, se describen las técnicas e instrumentos empleados para recabar información y codificación a posteriori de variables y dimensiones, tras el trabajo de campo.

En el Capítulo V se exponen el análisis e interpretación de los resultados que se obtuvieron, dando respuesta, fundamentalmente, a las preguntas de investigación. Cabe precisar que se exponen los resultados y su análisis, acorde a las variables trabajadas y sus respectivas dimensiones. En tanto que en el Capítulo VI se plantean las conclusiones finales a las que ha llegado nuestra investigación y se brindan recomendaciones pertinentes. Finalmente, en el Capítulo VII se expone una propuesta, no tanto centrada en AeC como la intervención a corregir, sino una propuesta que aporte al fortalecimiento y desarrollo de nuestro sistema educativo, con énfasis en el aprovechamiento de las ventajas y bondades que brindan las nuevas tecnologías y el internet, a fin de no estar desfasados con las tendencias y modelos educativos preponderantes en todo el mundo; de modo tal que nuestro sistema, nuestras autoridades y, en general nuestra sociedad, inicien la transición hacia un nuevo desarrollo, además, se encuentren mejor preparadas ante situaciones de crisis similares a las ocurridas en el año 2020.

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Problema de investigación

En los inicios del año 2020 el mundo entero atravesaba una crisis sanitaria que, a su vez, provocó una crisis económica y social, luego de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) fuera alertada por las autoridades de salud chinas sobre la existencia de un nuevo coronavirus (bautizado como COVID-19) adquirido por habitantes del país asiático. Respecto al coronavirus, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) anota que “son una amplia familia de virus que pueden causar diversas afecciones desde el resfriado común hasta enfermedades más graves” (s.f., párr.1). Según la organización internacional, este nuevo coronavirus es una nueva especie que no se había detectado antes en humanos (OPS, s.f.). Este nuevo coronavirus, incluso, se puede transmitir de animales a las personas y de estas a otras, pudiendo ocasionarles la muerte.

Hasta el 29 de enero del 2020, la OMS confirmó la existencia de 6 065 casos de COVID-19 en diversos países y 132 defunciones. Días después, el contagio se extendió a diversos continentes, con un total de 34 886 casos confirmados y 724 fallecidos (MINSA, 2020), y la proyección era la inminente expansión del virus a gran escala¹, para aquel entonces, aún sin encontrarse una vacuna para contrarrestar de manera certera los síntomas que ocasionaba. Por ello, el 11 de marzo del 2020, la OMS declaró pandemia de COVID-19 para que los países extremen protocolos sanitarios y demás medidas que les permitan iniciar y/o intensificar acciones de vigilancia, preventivas y de control ante la propagación de este virus.

En el Perú, el Ministerio de Salud (Minsa) reportó su primer caso por COVID-19 el 05 de marzo de 2020. En los siguientes días se reportaban más de un centenar de casos en Lima y algunas

¹ Ver el avance de contagios y defunciones por COVID-19 en: <https://covid19.who.int/>

regiones del país. En tales circunstancias, el 11 de marzo de ese año, el Ejecutivo emitió el Decreto Supremo N° 008-2020-SA que establece la declaratoria de emergencia sanitaria a nivel nacional durante noventa (90) días calendarios, además de dictar importantes medidas orientadas a la prevención y control del nuevo coronavirus. Una de esas medidas principales fue solicitar a las escuelas, sin distinción y en todos sus niveles, la interrupción temporal de sus actividades educativas (Presidencia de la República, 2020). Así, para ese periodo escolar, los cerca de 8 260 570 de estudiantes en la Educación Básica Regular (EBR) en el Perú (de ellos 6 144 267 pertenecían a escuelas públicas)² pasaban a ser parte de los 154 millones de escolares de América Latina y el Caribe (ALEC) que vieron interrumpida su enseñanza educativa a causa del cierre de sus escuelas, a fin de evitar la transmisión del virus (Unicef, 2020).

Al desafío sanitario al que se enfrentaban los países del mundo, se sumaba así el de asegurar que, fundamentalmente, las niñas y niños no se queden atrás en la curva de aprendizaje y evitar que sean los escolares en condiciones de vulnerabilidad los más perjudicados, al no acceder a ese derecho humano fundamental - universal, inalienable e indivisible- establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, como es el del acceso a la educación. También podemos mencionar a la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, misma que establece en su Artículo 28° que los países firmantes reconocen el derecho del niño a la educación y en igualdad de oportunidades (ONU, 1989). En contextos más recientes, la ONU también plantea en uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030³, adoptado también por el Perú, específicamente el N° 4:

² Data extraída del Censo Educativo 2019 e incluye a EBR, EBE y EBA

³ En el año 2015 los Estados miembros de las Naciones Unidas pactaron el planteamiento de 17 Objetivos como parte de la denominada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (2015, párr. 1).

Mediante la educación, las personas adquieren los conocimientos, destrezas, los valores, las competencias, entre otros, necesarios para generar desarrollo, poder ejercer sus derechos de forma plena, construirse un proyecto de vida y contribuir a las sociedades en las que se desarrollan (Unesco, 2007). En efecto, en sociedades como la nuestra, la educación se ha transformado en el principal instrumento para que las personas que, por diversos motivos, se han visto social y económicamente marginadas por el Estado puedan salir de la pobreza o pobreza extrema y gozar de un estado de bienestar, a través de la mejora de su calidad de vida.

Sin embargo, tal parece que, en la actualidad, aún las condiciones no están dadas a todos por igual: “Unos 250 millones de niños y adultos siguen privados de oportunidades educativas, en muchos casos debido a factores sociales, culturales y económicos” (Unesco, 2020, párr. 1). Está científicamente probado que, si el niño no adquiere las habilidades básicas en la infancia, no podrá adquirir aquellas que se requieran para el nivel secundario, teniendo como consecuencia, entre otros, la deserción escolar, aumento de incidencia en la delincuencia juvenil, pandillaje, subempleo, entre otros.

También en nuestra Carta Magna (1993) se establecen en sus artículos 13° y 16° que el principal fin al que debe estar orientado la educación no puede ser otra cosa que el desarrollo global de la persona; siendo responsabilidad del Estado coordinar políticas educativas y diseñar los lineamientos generales que rigen a los planes de estudios impartidos en los centros educativos, a los que también supervisa. Por ello, y ante la declaratoria del estado de emergencia en todo el país por parte del Gobierno central y el aislamiento social impuesto, con fecha 01 de abril de 2020, el MINEDU dispuso mediante la Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU que, a partir del 06 de abril de 2020, debía iniciarse el año escolar con la implementación de la estrategia

educativa a distancia denominada Aprendo en Casa, planteándose el objetivo siguiente: “Garantizar el servicio educativo mediante su prestación a distancia en las instituciones educativas públicas de educación básica a nivel nacional, en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19” (MINEDU, 2020, p. 10). Además, se dispone encargar a cada Dirección Regional de Educación (DRE) y a cada Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) la supervisión en sus jurisdicciones del cumplimiento de dicha resolución.

Esta nueva estrategia educativa a distancia alberga contenidos para todos los niveles educativos que el MINEDU empezó a difundir en las plataformas web, radio y televisión; teóricamente, para que sea una herramienta de uso común por parte de docentes y padres en el proceso educativo de los escolares, debido a que, como lo anunciara el Ejecutivo durante el estado de emergencia, aún el panorama era incierto, por lo que no se tenía una fecha definida para regresar a las actividades educativas en su formato presencial, en tanto no mejorasen en el país las condiciones sanitarias que permitan controlar el contagio del COVID-19.

Sin embargo, problemáticas irresueltas presentes en el país mucho antes de esta crisis sanitaria, como por ejemplo la brecha tecnológica, las desigualdades socioeconómicas y aún altos índices de pobreza y pobreza extrema generan, entre otros, el acceso restringido a las herramientas de comunicación y tecnológicas necesarias para el acceso a la estrategia AeC por parte de los escolares en situación de vulnerabilidad; situación presente, incluso, en la misma zona urbana, generando el riesgo de que no se garantice la equidad en el avance del aprendizaje de los niños en esta coyuntura atípica de enseñanza virtual.

El escenario favorable para que un niño se integre a una educación virtual y acceda a la estrategia AeC, pareciera que se determinaría, entre otros, por los recursos económicos con los que su familia puede contar e, incluso, las condiciones geográficas de la zona en la que residen; sin que el Estado esté en la capacidad de resolverlo en un corto plazo.

Pero, como advierte Mejía, estas problemáticas pre existentes que la pandemia evidenció con más notoriedad, no son las únicas que se presentaban, sino que surgieron algunas más durante el proceso mismo de migración a las actividades virtuales con AeC a la cabeza:

La falta de uniformidad en esas modalidades a distancia para recuperar las clases presenciales, horarios no establecidos o que cambiaban con frecuencia, la elección y adecuación a la plataforma educativa tecnológica a usar, el que algunos docentes no estaban capacitados para ese tipo de servicio educativo a distancia, problemas de lentitud o caída de la señal del Internet, el requerimiento de acompañamiento de padres que también están haciendo trabajo remoto en casa, escolares adaptándose por primera vez a ese tipo de educación, ambientes físicos y equipos informáticos compartidos en el hogar, entre otros. (2020, párr. 6)

A lo descrito por Mejía, podemos agregar que, por ejemplo, respecto a los índices de acceso a la electricidad y las nuevas tecnologías, la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) señala que, previo a la pandemia, el 71,7% de peruanos en situación de pobreza accedía a tres servicios básicos (agua potable, saneamiento y electricidad); mientras que el 35,6% de ellos contaba con servicios de agua, saneamiento, electricidad, teléfono móvil y acceso a internet (INEI, 2019).

Por lo expuesto, consideramos que la investigación sobre esta intervención del Gobierno central se enmarca dentro de la Gerencia Social, ya que analiza el acceso justo e igualitario a los servicios educativos que debe proveer el Estado en favor de los escolares, en esta coyuntura de crisis sanitaria a nivel mundial provocada por el COVID-19, así como los niveles de coordinación y cogestión necesarios entre los actores involucrados; teniendo como estudio de caso a la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa (AeC). Además, evaluaremos en qué medida el bien público está siendo colocado en el centro, en qué medida está beneficiando o no a su público objetivo, que, para el presente estudio, son los escolares de nivel primaria de escuelas públicas del distrito limeño de SJL, y, por último, si está consiguiendo o contribuyendo a mayores niveles de bienestar y desarrollo en favor de dichos estudiantes.

1.2. Preguntas de investigación

1.2.1. Pregunta general de investigación

¿Qué factores limitan el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa en escolares de nivel primaria de escuelas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho, en el marco de la crisis sanitaria por el COVID-19?

1.2.2. Preguntas específicas de investigación

1. ¿Cuál es el nivel de acceso a la estrategia de educación a distancia Aprendo en Casa para los alumnos de nivel primaria de escuelas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho?
2. ¿Cómo se desarrolla el proceso de implementación de la estrategia de educación a distancia Aprendo en Casa, en cuanto a la adecuación y continuación de los contenidos pedagógicos para los alumnos de nivel primaria en escuelas públicas, acorde con el Currículo Nacional y al nivel de articulación entre las autoridades educativas (Minedu, DRELM, UGEL, IE) y los docentes?
3. ¿Cuál es el nivel de relevancia, en cuanto a la valoración y credibilidad que tienen los padres de familia y los docentes sobre la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa?

1.3. Justificación

Previo a la llegada de la pandemia por COVID-19, el Estado peruano había anunciado que para el año 2020 se invertirían S/ 31 328 millones de soles para el sector Educación (equivalente al 3,8% del PBI⁴), con el fin de elevar los niveles de accesibilidad, calidad, gratuidad y equidad (Presidencia de la República, 2019). Sin embargo, reducción no es sinónimo de desaparición y

⁴ Producto Bruto Interno

en contextos como los vividos a inicios del 2020, ello marcó la diferencia entre continuar o quedarse relegado en el avance del aprendizaje escolar:

Las brechas han tendido a reducirse en términos relativos y en la mayoría de los casos, también en términos absolutos. Sin embargo, reducción no es lo mismo que desaparición y hay disparidades que no solo permanecen, sino que tienen magnitudes absolutas y relativas que no se deben desdeñar. (Guadalupe et al., 1997, pp. 205-206)

Persisten disparidades en cuanto a la accesibilidad a la educación (condiciones para acceder a ella, incluso su abordaje integral desde la salud, alimentación y desarrollo socioemocional), así como a la calidad de esta (nivel académico docente, infraestructura de la escuela, equipamiento en aulas acorde a la modernidad, materiales pedagógicos, entre otros).

Tras la incursión de la crisis sanitaria, el nuevo reto que surgió fue cómo adaptar el sistema educativo a esta nueva circunstancia de crisis de salud pública para, por un lado, salvaguardar la salud de los niños no exponiéndolos al contagio del virus y, por otro, garantizar la continuidad de sus procesos de aprendizaje. La Unesco (2020) refiere que es competencia de los gobiernos asumir obligaciones y responsabilidades relativas a proporcionar una educación de calidad, así como establecer mecanismos eficaces de seguimiento y monitoreo para con las políticas y estrategias que se apliquen y/o estén alineadas a los sistemas educativos en general.

Es en ese contexto, con el objetivo de garantizar la continuidad de los servicios educativos en las escuelas de la Educación Básica Regular (EBR), el Ejecutivo implementó, con fecha de inicio el 06 de abril de 2020, la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa (AeC) para el año escolar en curso; cuyos contenidos serían difundidos por web, radio y TV; y, tanto docentes, escolares, así como padres de familia debían, sobre la marcha, adaptarse a este nuevo proceso de aprendizaje.

Es decir, se configuraba un escenario donde lo virtual regía el desarrollo de nuestras actividades, como la educación y el proceso de enseñanza. Sin embargo, mucho antes la Unesco ya advertía que las tecnologías pueden cambiar nuestros modos de aprendizaje:

Las tecnologías innovadoras, también plantean nuevas exigencias a los sistemas educativos (por ejemplo, la conectividad, los planes de estudios, la evolución del papel de los docentes) y a los alumnos (por ejemplo, un mayor hincapié en las aptitudes digitales). (2019, párr. 2)

En cuanto a la accesibilidad a las tecnologías en el país, el escenario previo a la pandemia ya era preocupante: según resultados de la ENAHO (2019) tan solo el 32,1% de hogares tenía una computadora o laptop en casa. Asimismo, el 35,9% de ellos accedía al servicio de internet fijo, aunque era mayor el porcentaje de hogares con presencia de un televisor (el 80,7%); mientras que, con una radio, 51,7%, y con al menos un celular- aunque no necesariamente inteligente y con acceso a internet-, 92,1% (como se citó en Instituto Peruano de Economía, 2020). Todo ello refuerza la importancia de incidir en una educación más inclusiva, donde las ventajas de algunos en cuanto al acceso a las distintas herramientas tecnológicas no agraven aún más las inequidades que persisten en nuestro servicio educativo, situación que genera un desarrollo desigual entre los estudiantes. Esa es la razón de ser de este trabajo de investigación, sumado a su aporte particular y propuesta académica desde un enfoque de la gerencia social.

Considerando lo antes descrito, concebimos la necesidad de proponer esta investigación que permita aproximarnos a conocer cuán preparada estuvo nuestra sociedad, nuestro sistema educativo, en general, para una migración abrupta de la educación presencial hacia la virtual, a través del uso de estrategias educativas como AeC; si las condiciones tangibles e intangibles estaban dadas y, de no ser así, si el Estado generó dichas condiciones para que esta intervención cumpliera su objetivo, con mayor énfasis en la población más vulnerable y afectada por la crisis surgida.

Desde la mirada de la gerencia social, también es importante indagar respecto a la implementación o no de acciones de coordinación enfocadas a resultados y establecimiento previo de roles y responsabilidades consensuadas; además de una articulación con los diversos campos de intervención y sus actores involucrados, sean públicos o privados. Ello, como refiere Bobadilla (2004), son factores fundamentales para el éxito o no de una determinada intervención social y su sostenibilidad en el tiempo. Nuestra pretensión también abarca conocer la percepción sobre la valoración y credibilidad por parte de los beneficiarios hacia la estrategia multicanal AeC.

En tal sentido, la elección de esta intervención social ligada a la educación, en primer lugar, se debe a que el pleno desarrollo de esta última resulta de trascendental influencia en el avance y progreso de las personas y, por ende, de las sociedades; la educación resulta clave para impulsar el desarrollo de un país. Asimismo, se enmarca en el ámbito de la gerencia social, porque se gestionan bienes públicos, su impacto positivo dependerá de una participación cooperada y activa de los actores involucrados en la estrategia, entre otros.

Se ha tomado como población beneficiaria a los niños del nivel primario, debido a que esa edad, esa etapa de la vida, como indica la Unesco: “constituye un momento único del crecimiento en el que el cerebro se desarrolla notablemente” (s.f., párr. 2). Es en esta etapa inicial de la vida donde se generan los cimientos para el futuro desarrollo cognoscitivo, las habilidades, competencias, etc. de la persona, por ello la necesidad de efectuar intervenciones óptimas, planificadas y oportunas en las primeras edades de las personas (Santi-León, 2019).

La educación, entonces, debe desarrollarse a lo largo de nuestras vidas, con énfasis en la infancia, para alcanzar mejores niveles de bienestar. Sin embargo, los altos índices de pobreza que persisten y la insuficiente conectividad digital, entre otros, pueden obstaculizar este proceso, lo que se agrava en circunstancias complejas como las del COVID-19. En consecuencia, surge

la necesidad de formular y diseñar intervenciones orientadas a asegurar la igualdad de oportunidades, a través del sistema educativo (Guadalupe et al., 2017).

Por ello, consideramos la importancia de esta investigación, que tiene como eje de análisis a la intervención AeC, centrada en las experiencias y voces de los principales actores que participan en su planificación, ejecución y recepción. A su vez, poder plantear propuestas de mejora desde un enfoque de la gerencia social, que permita un impacto positivo en la ciudadanía, hacerla sostenible y, sobre todo, coadyuvar al bienestar y desarrollo de las personas más vulnerables, teniendo como principal herramienta a la educación.

Cabe precisar que esta investigación cualitativa, centrada en el ámbito urbano, no pretende ser una conclusión sobre el estado de la implementación y receptividad por parte de docentes y padres de los alumnos, respecto a la estrategia AeC. No obstante, consideramos que, mediante la obtención y procesamiento de datos obtenidos de los actores involucrados, es posible generar un mayor debate en favor de la provisión de la educación en un formato no presencial, en contextos atípicos como el impuesto por la pandemia del COVID-19. Asimismo, se busca hacer un llamado de atención al Estado para que priorice políticas públicas orientadas al cierre de brechas digitales y a la provisión de una educación de calidad que alcance a cada niño y niña del país, sin importar su ubicación geográfica, condición social, etc.

De ninguna manera, no se tiene la pretensión de minimizar o desnudar falencias de la propuesta AeC de manera antojadiza, por el contrario, pretendemos que el análisis y datos proporcionados por las fuentes de información, sean insumos de relevante valor y sirvan de referencia para que, sobre la temática en discusión, se fomenten nuevos estudios y discusiones para las redefiniciones y ajustes pertinentes, no necesariamente a la estrategia como tal, sino tal vez orientadas a replantear el actual modelo educativo, donde las herramientas tecnológicas formen parte de la estrategia pedagógica, con intervenciones desde un enfoque de gerencia social; es

decir, que respondan de manera oportuna, eficaz y eficientemente a esta realidad problemática, con primordial atención en los sectores más vulnerables del país.

Por tanto, trabajar propuestas desde la gerencia social no solo contribuirá a que se garantice el derecho a la educación para todos los peruanos y peruanas, al margen de su condición socioeconómica y bajo cualquier situación o contexto (con pandemia o sin ella), sino que, además, permitirá construir estado de bienestar sostenible para las personas, los grupos familiares, las comunidades y la sociedad en su conjunto, bajo una atmósfera de igualdad y justicia social.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar los factores que limitan el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa, en escolares de nivel primaria de escuelas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho, en el marco de la crisis sanitaria por el COVID-19.

1.4.2. Objetivos específicos

- a. Determinar el nivel de acceso a la estrategia de educación a distancia Aprendo en Casa, para los alumnos de nivel primaria en escuelas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho.
- b. Analizar el proceso de implementación de la estrategia de educación a distancia Aprendo en Casa, en cuanto a la adecuación y continuación de los contenidos pedagógicos para los alumnos de nivel primaria en escuelas públicas, en línea con el Currículo Nacional; así como el nivel de articulación entre las autoridades educativas (Minedu, DRELM, UGEL, IE) y los docentes.

- c. Identificar el nivel de relevancia, en cuanto a la valoración y credibilidad que tienen los padres de familia y los docentes sobre la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa.



CAPÍTULO II:

ANTECEDENTES

2.1. Marco Contextual

San Juan de Lurigancho (SJL) es uno de los distritos que conforman el área metropolitana de Lima. Su denominación se compone de dos nombres: “San Juan” y “Lurigancho”. Sobre el primero, hay evidencia bibliográfica y documental: en el siglo XVI, durante la Colonia, en la zona donde actualmente se levanta el distrito, existieron asentamientos de indígenas, por lo que los españoles decidieron otorgarle un santo protector y patrono, San Juan Bautista, como parte también del proceso de evangelización. De ahí deriva el primer nombre.

Respecto a “Lurigancho”, no hay conclusiones exactas sustentadas en evidencia, sino una coincidencia mayoritaria entre investigadores que, basados en estudios y documentos de la época, afirman que fue el curacazgo de Lurigancho o Ruricancho (1 000 d.C.), parte del señorío denominado Ichma el que se asentó en el actual SJL; de ahí que en la época de la Colonia gran parte de la zona este de Lima fue conocida como Lurigancho.

El 13 de enero de 1967 se promulga la Ley N° 16382 que permite la creación del distrito de SJL. Aunque fue recién en el gobierno del Gral. Juan Velasco Alvarado que se designó a su primer burgomaestre, el Dr. Luis Suarez Cáceres. En este sector de Lima, la reforma agraria también fue una de las causas del auge de las urbanizaciones; así, muchas propiedades (como las haciendas Flores, Zárate, Azcarrunz, Otero, Mangamarca, Altillo, entre otras) fueron lotizadas y vendidas a familias necesitadas de viviendas, creándose de esta manera nuevas urbanizaciones y cooperativas de viviendas.

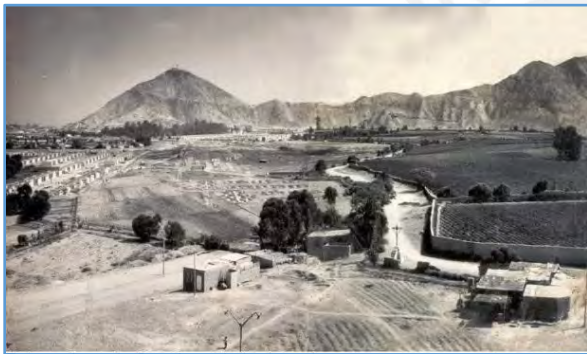
En las décadas siguientes se inició el crecimiento del distrito, en gran parte de él, mediante la ocupación de terrenos privados y de propiedad del Estado, de forma no planificada y

desordenada, surgiendo un gran número de asentamientos humanos y pueblos jóvenes, como fueron bautizados (Instituto Cultural Ruricancho, 2018).

Pero SJL también es historia y cultura, por su diversidad arqueológica, con geoglifos y petroglifos, huacas y vestigios culturales preincaicos ubicados en las zonas de Canto Chico, Canto Grande, Mangamarca, Los Sauces, entre otros; además de ser parte del ecosistema ambiental de lomas de Lima, a través de Lomas de Mangamarca.

Figura 1

Distrito de SJL previo a la explosión demográfica y crecimiento urbano



Nota. Adaptado de *Vista de SJL* [Fotografía], por La Lima de mis abuelos, 2020, Facebook (<https://www.facebook.com/La-Lima-de-mis-abuelos-224785347695227/>)

Figura 2

Sesión solemne de autoridades del distrito de SJL



Nota. Adaptado de *Historia de San Juan de Lurigancho* [Fotografía], por sanjuandelurigancho.com, s.f. Facebook (<https://www.sanjuandelurigancho.com/historia-y-cultura/historia-de-san-juan-de-lurigancho/>)

2.1.1. Caracterización del ámbito de estudio

2.1.1.1. Aspecto geográfico

El distrito de SJL está ubicado en el departamento de Lima, provincia de Lima, Perú. Sus límites van desde la margen derecha del valle bajo del río Rímac hasta las estribaciones llamadas cerro Colorado Norte, y hacia el lado este los cerros Ladrón, Mirador y Cantería establecen sus límites; por el oeste, está delimitado por los cerros Babilonia, Negro y Balcón. La zona más baja del distrito es el sector de Piedra Lisa con 179.90 m.s.n.m. y la más alta la encontramos en el cerro Colorado Norte que tiene 2 240 m.s.n.m. (SANJUANDELURIGANCHO.COM, s.f.).

El distrito cuenta con una superficie de 13 125.00 hectáreas (131.25 Km²), lo que representa el 4,91% del territorio que comprende la provincia de Lima.

Figura 3

Ubicación del distrito de SJL respecto a Lima Metropolitana



A) Coordenadas:

Tabla 1

Coordenadas del distrito de SJL

ORIENTACIÓN	NORTE	ESTE	SUR	OESTE
Latitud Sur	11°51'39"	11°51'57"	12°01'28"	11°59'47"
Longitud Oeste	76°56'32"	76°53'42"	77°00'45"	77°00'09"

Nota. Adaptado de *Provincia de Lima. Compendio Estadístico 2019*, por INEI, 2019.

B) Límites: Graficamos los límites del distrito.

Figura 4

Distritos con los que limita SJL



Nota. La mayoría de estos límites con sus vecinos son a través de estribaciones andinas (o comúnmente conocidas como cerros).

C.- Accesibilidad

Tabla 2

Vías de acceso al distrito de SJL

Acceso	Descripción
1	Túneles Santa Rosa y San Martín que conectan a la Av. Prolongación Tacna (Rímac) con la Av. Santa Rosa (SJL).
2	La Av. 9 de octubre, conecta la Av. Próceres de la Independencia con el centro de Lima.
3	La Av. Chinchaysuyo conecta con la zona de Puente Nuevo, en El Agustino, punto de salida para la zona este y norte (a través de la Panamericana Norte) y sur de Lima (a través de la Vía Evitamiento).
4	Autopista Ramiro Prialé y Av. Malecón Checa, conectan a SJL con Lurigancho-Chosica y la Carretera Central.
5	Anillo vial que conecta SJL con San Antonio de Jicamarca, de la provincia de Huarochirí.
6	Por la Av. Fernando Belaúnde Terry (antes conocida como Pasamayito), que conecta SJL con la Av. Revolución, en el distrito de Comas (sector de Collique).
7	Podemos considerar como acceso al distrito a la Línea 1 del Metro de Lima.

Figura 5

Av. Próceres de la Independencia y Línea 1 del Metro de Lima, SJL



Nota. Adaptado de *Creación del distrito de SJL*, [Fotografía], Facebook (<https://acortar.link/M2zSim>)

2.1.1.2. Aspecto demográfico

El censo del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) del año 2019 arrojó que la población de SJL ascendía a 1 038 495 de habitantes (518 537 varones y 519 958 mujeres) y con una densidad poblacional de 7 912,34 hab./km². Sin embargo, según las estimaciones y proyecciones al año 2020, establecidas también por el mismo INEI, SJL continúa siendo el distrito más poblado de Lima y del país, con 1 225 092 habitantes.

La explosión demográfica tuvo su auge en la década de los 1980, época en la que la capital, en general, comenzó a recibir a miles de migrantes que abandonaban la zona rural del interior del país como consecuencia, entre otras, de la convulsión social ocasionada por el grupo armado Sendero Luminoso y la crisis económica que azotó al país. Aunque, para Vega (2014), el fenómeno de la migración no es consecuencia exclusiva de factores económicos:

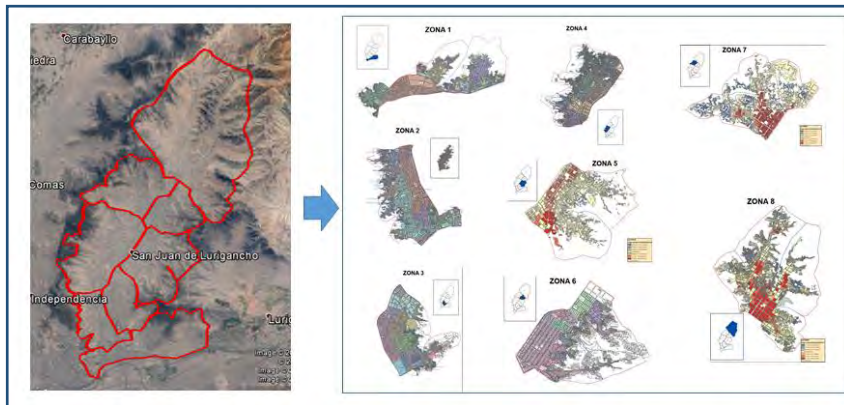
La migración no se debe necesariamente a desequilibrios socioeconómicos de la población, sino que este fenómeno es consecuencia de una relación de desigualdad, relaciones de poder, exclusión social entre las personas o el pueblo que decide migrar y la sociedad mayor o la ciudad a la que se migra. (Como se citó en Ibáñez, 2018, párr. 5)

SJL fue uno de los distritos que recibió más población migrante, debido, entre otras razones a lo extenso de su territorio, su proximidad a la zona conocida como “Centro de Lima” (polo económico de la época por los emergentes comercios), y sus extensas franjas laterales de estribaciones andinas (cerros), en cuyas partes bajas y altas comenzaron a surgir barriadas y asentamientos humanos, en su gran mayoría, a través de las denominadas “invasiones”; las que luego el mismo Estado, a través de COFOPRI⁵, formalizó con la titulación de los predios y así puedan acceder, fundamentalmente, a servicios básicos como agua, desagüe y electrificación.

⁵ Organismo de Formalización de la Propiedad Intelectual

Figura 6

División administrativa de SJL: 8 zonas



Nota. SJL se divide en 8 zonas para una mejor administración del territorio.

2.1.1.3. Aspecto socioeconómico

En cuanto a los niveles socioeconómicos (NSE), en nuestro país existen 8,9 millones de hogares que albergan aproximadamente a 31,9 millones de habitantes (no incluye a los migrantes venezolanos estimados en aproximadamente 800 mil); que se distribuyen de la siguiente manera: 2% en NSE A, 10% en NSE B, 27% en NSE C, 27%, en NSE D y 34% en NSE E (IPSOS, 2020).

Cabe precisar que estas cifras podrían variar, debido a que el estudio del INEI (2019) se efectuó previo al brote del COVID-19, pandemia que generó crisis de sanitaria, socioeconómica, socioemocional, entre otros, al país.

Sigamos revisando algunas características que presentan los NSE:

Tabla 3*Características promedio de las viviendas*

NSE	N° de ambientes en hogar	Materiales predominantes en piso
A	5	Tipo <i>parquet</i> o madera pulida
B	4.6	Losetas o terrazos
C	3.8	Uso de cemento
D	3.2	Uso de cemento. Techos: calamina, fibra de cemento (Eternit) o similares
E	2.7	Tierra / Techos: calaminas

Tabla 4*Ingresos y egresos promedio de los sectores SE*

NSE	Ingreso promedio en soles	Gasto mensual (de sus ingresos)
A	12 660	62%
B	7 020	68%
C	3 970	75%
D	2 480	80%
E	1 300	87%

Nota. Fuente INEI (2019)

Para seguir caracterizando a cada NSE, podemos recurrir al análisis realizado por la Asociación Peruana de Empresas de Inteligencia de Mercados- APEIM (2021), en las siguientes tablas:

Tabla 5

Perfil de hogares según NSE, APEIM

Nivel Socioeconómico	Características
NSE A	<ul style="list-style-type: none"> • 53,6 % viven en edificios. • 87,3 % usa para cocinas balón de gas. • 97,7 % declara tener laptop o computador.
NSE B	<ul style="list-style-type: none"> • 72,7 % vive en casa independiente. • 76,5 % usa balón de gas para cocinar y 21,4% emplea gas natural. • 93,9 % declara tener laptop o computador.
NSE C	<ul style="list-style-type: none"> • 22 % afirma tener teléfono fijo y 98.9% celular • 47,9 % de hogares declara tener conexión a Tv. vía cable satelital.
NSE D	<ul style="list-style-type: none"> • 4 % cuenta con teléfono fijo y 96.8% con teléfono celular. • 58,2 % cuenta con refrigeradora. • 19,6 % indica contar con computadora o laptop.
NSE E	<ul style="list-style-type: none"> • 50,9 % de viviendas están construidas predominante con material de adobe. • 4,8 % cuenta con alguna conexión a internet y el 89,3% señala tener teléfono móvil. • 9,4 % cuenta con refrigeradora y 4,0%, computadora o laptop.

Nota. Fuente INEI (2019)

Tabla 6

Distribución de zonas por NSE para SJL, según APEIM (2021)

Zona	NSE A	NSE B	NSE C	NSE D	NSE E	Muestra
SJL	0,7%	12,4%	44,2%	29,0%	13,6%	276

Figura 7

Zonas urbanizadas



Figura 8

Asentamientos humanos



Según algunos resultados obtenidos por el último censo nacional del INEI (2019), referentes a SJL:

- La Población en Edad de Trabajar (PET), hasta hace 5 años, era de 804 732.
- Cuenta con 333 clubes de madres, 2 839 Comités del Programa Vaso de Leche (beneficiarios 82 010 personas) y 333 comedores populares registrados (beneficiarios 27 963 personas). Asimismo, 1 050 niños se atienden en los locales del programa Cuna Más, 2 376 adultos mayores reciben un subsidio monetario parte del programa Pensión 65, y 73 937 niños se benefician del programa de alimentación Qali Warma.

Figura 10

Comedor “Los Ángeles”, sector Huáscar, SJL



Figura 9

Comedor “Dios es amor”, sector JCM, SJL



Figura 11

Cuna Más “Dulce Primavera”, sector Santa María, SJL



Educación:

Hacemos un acápite aparte para, siguiendo con los alcances de la investigación del INEI (2019), exponer los principales resultados obtenidos en cuanto al aspecto educativo en el distrito, eje central de nuestra investigación. Así, por ejemplo, en cuanto al nivel educativo alcanzado por su población: el 14,9 % solo alcanzó primaria; 52,2 %, solo secundaria; 16,2 % posee educación superior técnica y el 16,7 %, educación universitaria. Estas preocupantes cifras del nivel educativo, reflejan la necesidad de una mejor gestión en la ejecución de las políticas educativas y generación de mayores oportunidades para seguir una carrera profesional o técnico-productivo.

Complementamos con los siguientes resultados del citado estudio (INEI, 219):

Tabla 7

N° de colegios públicos. Nivel Básica Regular

Inicial	Primaria	Secundaria	Total
328	93	82	503

Tabla 8

N° de docentes en colegios públicos. Nivel EBR

inicial	Primaria	Secundaria	Total
942	2 141	2 448	5 531

Tabla 9

Tasa de analfabetismo. Población de 15 a más años de edad (en %)

Distrito	2007	2017
San Juan de Lurigancho	2.1	2.1

Tabla 10

Población de más de 15 años de edad por nivel educativo alcanzado (en %)

Sin nivel	inicial	Primaria	Secundaria	Superior
1.7	0.2	13.1	51.4	32.7

Tabla 11

Nº de matrículas en escuelas públicas (2018). EBR

Total	inicial	Primaria	Secundaria
134 676	27 053	59 801	47 822

2.2. La educación virtual o a distancia en las escuelas a causa de la pandemia por COVID-19

Partamos por definir a qué nos referimos cuando mencionamos conceptos tales como “tecnología”, “digital”, “virtual”, “remoto” o “tecnologías de la información”; términos muy utilizados, sobre todo, en los campos informático, financiero y de la ciberseguridad (sistema de protección de redes y programas informáticos), entre otros similares; pero hasta antes de la crisis sanitaria última, en esta parte del planeta, eran muy poco empleados en el ámbito educativo, especialmente en la educación básica regular.

El término tecnología deriva de la conjunción de los términos griegos «tekne», que se relaciona con técnica, arte; y de «logia», relacionada con destreza. Si concatenamos ambos términos, la definición que se puede recoger es la siguiente: “Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico” (Real Academia Española, s.f., definición 1).

Por su parte, el sitio web <https://sistemas.com/digital.php> nos señala: “El término digital se usa comúnmente para referirse a todos aquellos sistemas que representan, almacenan o usan la información en sistema binario, esto es, a casi todos los aparatos electrónicos e informáticos que nos rodean actualmente” (s.f., párr.1). Aunque en la actualidad se la ha asociado con mucho mayor fuerza a su significado original que hacía referencia a los dedos; por ello se ha extendido

ya el uso de calificar como digital a todos los aparatos informáticos cuyo funcionamiento requiere el empleo de los dedos, por ejemplo, las pantallas táctiles, los celulares inteligentes, *mouse*, etc.

De otro lado, el término “virtual” proviene del latín medieval “*virtualis*”, que, a su vez, se desprende del término “*virtus*” relacionado a fuerza, potencia. “En la filosofía escolástica, lo virtual es aquello que existe en potencia, pero no en acto. Lo virtual tiende a actualizarse, aunque no se concretiza de un modo efectivo o formal” (Lévy, 1995, p. 10). Lévy considera que lo virtual se orienta a actualizarse, aunque no se concretiza en el campo material de un modo efectivo, además, anota que en ningún supuesto lo virtual se opone a lo objetivo, pero sí a lo actual; por tanto, se diría que virtualidad y actualidad son solo dos formas de ser de manera diferente. Por ello, con los avances tecnológicos y la era de la globalización, actualmente podemos afirmar que el concepto está asociado a lo que tiene existencia aparente; y su uso ya es común en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para referirnos a esa realidad que se construye a través de diversos sistemas o formatos digitales.

Como refieren Gastélum y Santiesteban (2022), la invención de las computadoras y del internet, propiciaron el auge de la tecnología digital, trascendental para facilitar y hacer accesibles nuestras comunicaciones en forma masiva e inmediata. Simplifica labores en diversos aspectos de nuestra vida diaria, aporta al desarrollo de los avances y descubrimientos científicos, incluido el desarrollo educativo, además del acceso a incalculable información y/o conocimientos nuevos, entre otros. Y los términos “remoto” o “a distancia”, son variantes que las personas le han dado a lo “virtual” o “digital” en su uso cotidiano y espontáneo (sobre todo en los aspectos educativos y laborales) en nuestro país, con mayor énfasis tras la irrupción de la última pandemia.

Ahora bien, las herramientas tecnológicas y digitales, ya desde hace algunos años atrás, han venido siendo usadas por las empresas para incorporar en sus centros de labores la modalidad bautizada como “teletrabajo”, es decir, los empleados realizan sus funciones o tareas desde

cualquier lugar del mundo, únicamente conectados a través de un computador; con ello, no hay necesidad de estar físicamente en los ambientes de la organización. Incluso, en muchos países ya existe legislación que regula ello; en el Perú, contamos con la Ley N° 31572, publicada en setiembre de 2022.

En el campo educativo o como parte de una metodología de enseñanza, en épocas prepandemia, la educación ya hacía uso de la tecnología y la virtualidad, aunque solo por instituciones de educación superior mediante las carreras denominadas “semipresenciales” o actividades académicas de posgrado, ofreciendo una alternativa de educación “a distancia”, como oferta educativa. El término mismo de “educación a distancia” se hizo más popular en los años setenta y se oficializó en 1982, mediante el Consejo Internacional de Educación a Distancia, conocido hoy como el Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia. Al respecto, García (1994) (citado por García, 2011), precisa: “Prendemos poner de manifiesto que en esa denominación de “a distancia” nosotros incluimos todas las formulaciones y propuestas surgidas en torno a esta modalidad” (p. 3). Por tanto, en esa relación educativa docente-alumno, todo lo que no contemple una interacción física, se considera educación “a distancia” o “remota”.

En nuestro país, la educación remota es considerada una modalidad que forma parte de nuestro sistema educativo nacional desde hace más de 20 años, y está regulada por el artículo 27 de la Ley General de Educación, dictada por el Congreso de la República (2003):

La educación a distancia es una modalidad del sistema educativo caracterizada por la interacción simultánea o diferida entre los actores del proceso educativo, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo. Es aplicable a todas las etapas del sistema educativo, de acuerdo con la normatividad en la materia. Esta modalidad tiene como objetivo complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial atendiendo las necesidades y requerimientos de las personas. Contribuye a ampliar la cobertura y las oportunidades de aprendizaje. (p. 11)

Es necesario precisar que educación remota o a distancia no es lo mismo que educación en línea. Como lo refiere Pérez (2020), una educación completamente en línea necesita que los participantes estén provistos, tanto de equipos de cómputo como de una adecuada conectividad a internet en el hogar; en tanto que una educación a distancia no es tan exigente en este aspecto, pues por la naturaleza de su metodología, el uso de la tecnología es irregular (como se citó en Gastélum y Santiesteban, 2022), ya que no es necesaria la conexión sincrónica⁶ con los docentes y alumnos de aula, sino que emplea, como parte de su metodología, plataformas virtuales que almacenan la información necesaria para el aprendizaje del estudiante (videos de las clases, documentos, evaluaciones virtuales, etc.).

Incorporar la tecnología en los procesos de enseñanza de las instituciones educativas ha resultado muy beneficioso para sociedades con mayor avance, alcance y desarrollo tecnológicos. Hace muchos años esto ya es una realidad en dichos lugares. Sin embargo, aquello requiere planificación, inversión y todo un proceso de suma de voluntades y compromisos por parte de todos aquellos que, de una u otra manera, se encuentran inmersos en el sistema educativo.

En nuestro país, a inicios del año 2020, los modelos de enseñanza para los escolares, al menos de escuelas públicas, cambiaron abruptamente al pasar de lo netamente presencial a lo netamente virtual, haciendo uso de las tecnologías, debido al confinamiento y restricciones impuestos por las autoridades para controlar la transmisión del virus del COVID-19. En esa línea de reflexión, la subdirectora general de Educación de la Unesco, Estefanía Giannini (2020), señala: "Para ser francos, debemos reconocer que no estábamos preparados para una disrupción a semejante escala. Casi de la noche a la mañana, las escuelas y universidades de todo el mundo cerraron sus puertas" (como se citó en Gastélum y Santiesteban, 2022, p. 25). Como consecuencia de ello, los países, incluido el Perú, desplegaron diversas estrategias,

⁶ Que se efectúan al mismo tiempo o circunstancia.

empleando variados canales de comunicación y de la tecnología, para no truncar el desarrollo del aprendizaje de sus escolares, tema que revisaremos en los puntos siguientes.

Es necesario anotar y ser sinceros en lo siguiente: diversos especialistas, entre ellos psicólogos, sociólogos, educadores y pedagogos, cada uno dando su punto de análisis desde su rama profesional, coinciden en que, si bien la educación virtual tiene sus propias ventajas, no se puede decir que sustituye al 100% la educación presencial, o que logra los mismos efectos y resultados de aprendizaje en los escolares, similares a los obtenidos en la educación desarrollada en aulas:

Este escenario de aprendizaje se impulsa sin límites cuando el estudiante interactúa continuamente con sus pares, docentes y tutores. En ese sentido, el aprendizaje es un proceso activo y constructivo a través del cual el estudiante manipula estratégicamente los recursos cognitivos disponibles, de manera que crea nuevos conocimientos extrayendo la información del contexto e integrándola a la estructura de información ya presente en su memoria. (Domínguez y Rama, 2013, pp. 14-15)

Por tanto, es innegable que el aprendizaje en las aulas resulta fundamental para el niño, incluso para el mismo docente, cuya preparación en sus instituciones pedagógicas se basa en un enfoque presencial. Pero, como ya indicábamos, llegó la pandemia, el aislamiento social obligatorio (así se le llamó en Perú al confinamiento de las personas en los hogares) y, con ello, la “educación a distancia”, con sus propias características y desafíos, como revisaremos más adelante. En la cotidianidad de la pandemia aún vigente⁷, al menos en el nivel de la EBR, se hizo común el uso de términos como “clases virtuales” o “educación a distancia” para referirse al proceso de aprendizaje que siguieron los alumnos durante el confinamiento en sus hogares, por la declaratoria de emergencia sanitaria.

⁷ A noviembre del 2020 que se escribe este capítulo de nuestra investigación, aún las autoridades sanitarias no han decretado la culminación de la pandemia por el COVID-19.

2.3. La metodología formativa “*e-learning*”

El *e-learning* (“*electronic learning*” o aprendizaje electrónico) podría definirse como la modalidad de educación remota en donde las TIC se utilizan como soportes fundamentales para desarrollar procesos de aprendizaje mediante sesiones sincrónicas y asincrónicas (UNED⁸, como se citó en Mora, 2022). Es decir, utiliza la virtualidad, los recursos informáticos y de telecomunicaciones para desarrollar procesos de enseñanza para estudiantes que, geográficamente, están en diversos lugares y/o que interactúan en tiempos diferidos con sus profesores.

En consecuencia, esta alternativa educativa, flexible y apoyada en las TIC, hace posible la conexión e interacción docente-estudiante, lo que no ocurre necesariamente con la educación a distancia tradicional; logrando así potenciarla y, como refiere Perasso (2016), convirtiendo al *e-learning* en una de las mejores expresiones de representación de la sociedad del conocimiento y de la globalización tecnológica, propias de la llamada cuarta revolución industrial (como se citó en Pérez, 2021, p.104).

Lo que diferencia a la metodología *e-learning* de otros modelos de aprendizaje a distancia que, de alguna u otra manera tienen soporte en las TIC, como la prensa, radio, televisión, etc., es que aquella centra el diseño curricular de contenidos y el uso pedagógico de recursos tecnológicos para generar un tipo de experiencia independiente, divergente y colaborativa en las actividades electrónicas que realizan los alumnos (Pérez, 2018, como se citó en Pérez, 2021).

Asimismo, el *e-learning* puede ser considerado una alternativa viable para cubrir las nuevas necesidades de formación surgidas como resultado del proceso de integración de las TIC en el quehacer educativo y procesos de enseñanza (Gentry et al., 2020). Como parte de ello, son las plataformas educativas de aprendizaje las que facilitan el uso de herramientas de grabación de

⁸ Universidad Nacional de Educación a Distancia de Costa Rica

audio, video, retroalimentación, espacios para plantear inquietudes, debates a través de foros, entre otros; y, a su vez, incorporan herramientas para evaluar a los participantes. Todo ello permite respaldar los procesos formativos y sumativos (al final del proceso), a fin de comprobar el nivel de aprendizaje alcanzado.

Sin embargo, la metodología *e-learning* es tan reciente como la misma educación virtual en nuestro país. En efecto, podríamos decir que fue gracias a la globalización y la implementación de las TIC, que esta comenzó a ser adoptada, inicialmente, por el sector privado y desde un enfoque empresarial. Para el caso de América Latina, como refieren Tippe y Soto (2021), las ofertas respecto a esta modalidad varían según la región, inclusive, de país en país. Sin embargo, la experiencia integrada aún no es evidente, por el contrario, se observan avances desiguales e incipientes. Como veremos en detalle más adelante, en países como Perú, Bolivia o Venezuela, por ejemplo, la brecha digital y acceso al internet aún no alcanzan un porcentaje considerable respecto del total de la población, a diferencia de algunos de sus vecinos en la región, como Uruguay, Chile o Brasil quienes han invertido y desarrollado mayor infraestructura al respecto.

La modalidad *e-learning* no tiene más de una década en desarrollo permanente en el sector educativo de nuestro país y, a diferencia de la EBR en escuelas, fueron las universidades e institutos, estos últimos en minoría, quienes comenzaron a implementar plataformas digitales como herramientas y recursos relevantes para el desarrollo pedagógico de sus alumnos; amparados en el artículo 47 de la Ley Universitaria N° 30220 (2016) que dispone que las instituciones de educación superior pueden brindar programas educativos a distancia, empleando entornos virtuales de aprendizaje, sin dejar de lado las condiciones de calidad que rigen para los programas educativos presenciales.

Según anota Cabrero (2016), los motivos por los que el *e-learning* tuvo un aporte relevante en la educación a distancia son los siguientes:

1. Transformación en la forma de llevar a cabo la tutoría en los estudiantes. 2. Gestión y transformación de la evaluación. 3. Fortalecer el trabajo grupal y colaborativo. 4. Realización de *e-actividades* con materiales en diferentes tipos de códigos. 5. Y transformación de las prácticas docentes virtuales. (Como se citó en Mora, 2022, p. 186)

También podemos destacar algunas de sus ventajas expuestas por el portal randstad.es (2023):

Reducción del coste de la formación: se evitan los gastos de traslado, alimentación o algún material didáctico impreso para los estudiantes. Inmediatez: Una vez los participantes se conecten, la comunicación se efectúa rápida y ágilmente (con un correcto servicio de Internet). Flexibilidad: Acorde a las características del evento académico y de aprendizaje, la conexión puede realizarse en cualquier momento. (Párr. 7)

Otros de los beneficios están referidos a propiciar un aprendizaje autónomo, incentivar al pensamiento disruptivo, entre otras habilidades blandas; aunque, como refiere Mora-Vicarioli (2019): “su uso y desarrollo dependen de la mediación y estrategias empleadas por el docente” (como se citó en Tippe y Soto, 2021, p. 3). El docente es un actor trascendental en esta modalidad, es quien, más allá de su bagaje intelectual sobre la materia, debe contar con capacidades que le permita experticia en la transmisión de los contenidos y guiar a los educandos durante las actividades colaborativas; por tanto, temas como la capacitación y asesoría en los ámbitos técnicos y pedagógicos son importantes para que el tutor brinde un soporte adecuado, y se consigan los objetivos educativos de aprendizaje planteados.

Los principales métodos del *e-learning*, según Growth Hacking Now (s.f.):

A) Método sincrónico: Es un tipo de aprendizaje en el que varias personas intercambian conocimientos, ideas o experiencias al mismo tiempo. Los principales recursos que se usan en el método síncrono son las videoconferencias, audios y presentaciones en vivo. B) Método asincrónico: Es una de las estrategias autodidactas más poderosas, porque permite que el alumno

aprenda y descubra conceptos por su cuenta sin necesidad de tener una interacción o *feedback* instantáneo con su docente. Aquí el estudiante puede acceder a la información cuando quiera y pueda. C) Método B-Learning: La metodología *blended learning* es una combinación del método asincrónico y sincrónico; y puede integrar medios digitales y presenciales a la vez. El aprendizaje semipresencial o combinado optimiza la formación del alumno, ya que aprende a su propio ritmo con clases grabadas y, a la vez, puede interactuar con el profesor y sus compañeros durante clases en vivo que pueden ser presenciales o a distancia. Este espacio es aprovechado para disipar dudas, precisar puntos no tan claros sobre tareas dejadas, hacer retroalimentación sobre la revisión de algún ejercicio, examen, etc. (Párr. 4 – 6)

2.4. Estrategias educativas virtuales en Latinoamérica y el Caribe, en el contexto de pandemia por COVID-19

Lo realizado por el Perú en materia educativa no fue un hecho aislado a nivel de la región, sino una más de las medidas que, de manera obligatoria, adoptaron los diferentes países ante la propagación del COVID-19; con todo lo que ello implicaba, debido a lo incipiente del desarrollo de la educación digital (fundamentalmente en educación básica), agravado por los problemas de desigualdad socioeconómica en las familias, las limitaciones de acceso al internet, entre otros.

Por ejemplo, en Latinoamérica y el Caribe no todos acceden a medios y recursos educativos virtuales, y esa disparidad no solo se da entre países, sino también al interior de estos, debido a las aún marcadas diferencias socioeconómicas entre los sectores de la población.

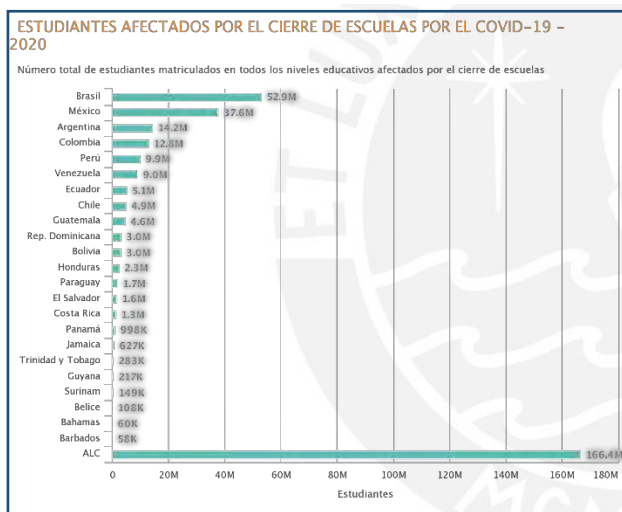
Muestra de ello, una de las últimas evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) señala: “mientras que en Chile ocho de cada diez alumnos de 15 años tenían acceso a una computadora en el hogar en 2018, esta proporción era de solamente cinco sobre diez en Perú” (*Statista Reserch Department, 2022, párr. 2*). Este porcentaje está condicionado a incrementarse según el nivel de ingresos. La realidad mexicana no era distinta: por ejemplo, el 70% de alumnos del cuartil con mayores ingresos sí accedían a una computadora.

Para la otra mitad de la población escolar con ingresos inferiores, el panorama desalentador indicaba que solo uno de cada diez contaba con ese beneficio o ventaja.

Con todo ello, y ante las circunstancias de que, para mediados de abril de 2020, ya se calculaba que el 95% de escolares (166 millones, aproximadamente) habían dejado de acudir a sus instituciones educativas por las medidas restrictivas y preventivas adoptadas (CIMA, 2020). Los distintos gobiernos optaron por la educación virtual como la mejor opción para sustituir la suspendida educación tradicional en aulas.

Figura 12

Estudiantes afectados por cierre de escuelas en ALC



Nota. Adaptado del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Se calcula que, iniciada la pandemia, 26 de los 29 países de América Latina y el Caribe (ALC) se valieron de internet para seguir con sus procesos educativos. Aunque, debido a las brechas tecnológicas-que incluye también manejo de las nuevas herramientas tecnológicas por docentes, padres y alumnos-, la educación remota también se desarrolló mediante programas educativos emitidos por medios de comunicación tradicionales, como la radio y la televisión, e incluso

mediante el desarrollo de ejercicios escritos por parte de los alumnos (*Statista Reserch Department, 2022*).

En tanto, las soluciones adoptadas por cada nación estuvieron supeditadas a las capacidades y limitaciones con las que contaban, así como a las herramientas y contenidos pedagógicos a disposición para desarrollar un modelo educativo no presencial y de emergencia (Álvarez et al., 2020). Lamentablemente, pocos fueron los países que, previo a la pandemia, contaban con plataformas de contenidos digitales y sistemas de gestión de aprendizaje en línea. Por tal motivo, las estrategias que implementaron tuvieron como característica una combinación de medios tradicionales (materiales impresos, la radio y televisión) con los medios modernos (plataformas digitales de aprendizaje, redes sociales, aplicativos móviles, entre otros); siempre bajo acompañamiento de docentes y de las familias.

Figura 13

Medidas adoptadas para la continuidad educativa en ALC

	ARGENTINA	BAHAMAS	BARBADOS	BELICE	BOLIVIA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	ECUADOR	EL SALVADOR	GUATEMALA	GUYANAS	HAITI	HONDURAS	JAMAICA	MÉXICO	NICARAGUA	PANAMÁ	PARAGUAY	PERÚ	REP. DOM.	SURINAM	TRI. Y TOBAGO	URUGUAY	VENEZUELA	
PLATAFORMAS DE APRENDIZAJE		x	x				x																				
CONTENIDO DIGITAL	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x			x	x	x
MATERIAL FÍSICO O REDES SOCIALES	x	x						x		x	x	x	x		x	x			x		x	x					
TV O RADIO	x			x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x		x
ESCUELAS ABIERTAS																		x									

Nota. Datos recopilados por la División de Educación del BID.

Para el caso de nuestro país, en abril de 2020, el Gobierno central implementó la estrategia educativa a distancia AeC. Herramienta de aprendizaje de similar nombre encontramos en Costa Rica, mientras que, por las mismas fechas, México lanzó “Aprende en Casa”; Colombia desarrolló “Colombia Aprende” y, por su parte, Chile, “Aprende en Línea”. Así los diversos países lanzaron

iniciativas de instrucción escolar remota para mantener la continuidad en los procesos educativos en las escuelas.

Otros países como Uruguay, aprovecharon su infraestructura tecnológica, siendo el único país (en esta parte sur del continente) que dispone de una plataforma digital integrada para la administración y desarrollo de aprendizaje escolar. Por su parte, países como Costa Rica, Guatemala, Jamaica, Honduras, Bahamas o Perú desarrollaron sitios web que albergan gran variedad de contenidos para descargar y trabajar remotamente. Aunque cada contenido tiene sus propios matices: “la calidad de estos contenidos y su articulación explícita con lecciones y planes de clase estructurados con base en el currículo varía significativamente de país en país” (Álvarez et al., 2020, p. 22).

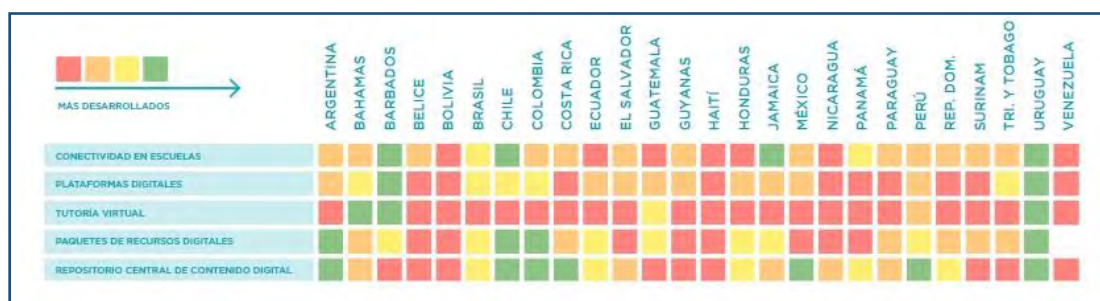
Habíamos mencionado que, con la irrupción del nuevo coronavirus, países vecinos como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, Haití, Trinidad y Tobago, Jamaica, México, Perú, entre otros, ante las limitaciones tecnológicas y el insuficiente acceso al servicio de internet de buena parte de su población escolar, también se apoyaron en medios de primera generación o tradicionales, como la radio y la televisión; sobre todo, por el uso masivo que tenían, además de algunas experiencias en cuanto a programación educativa con mucho o poco éxito, dependiendo del país. En el Perú, por ejemplo, algunas experiencias de programas con enfoque pedagógico se realizaron desde el canal del Estado TV Perú.

Otro aspecto relevante fueron las alianzas estratégicas con los medios de comunicación privados, además de radios comunitarias locales en las zonas rurales, fundamentalmente.

Por tanto, lo que hubo fue una combinación y complementación de soluciones entre los medios de primera generación y los de segunda generación (las plataformas, entornos y sistemas virtuales de aprendizaje) para generar determinado nivel de interacción entre la escuela y el estudiante, y garantizar la continuidad del desarrollo educativo.

Figura 14

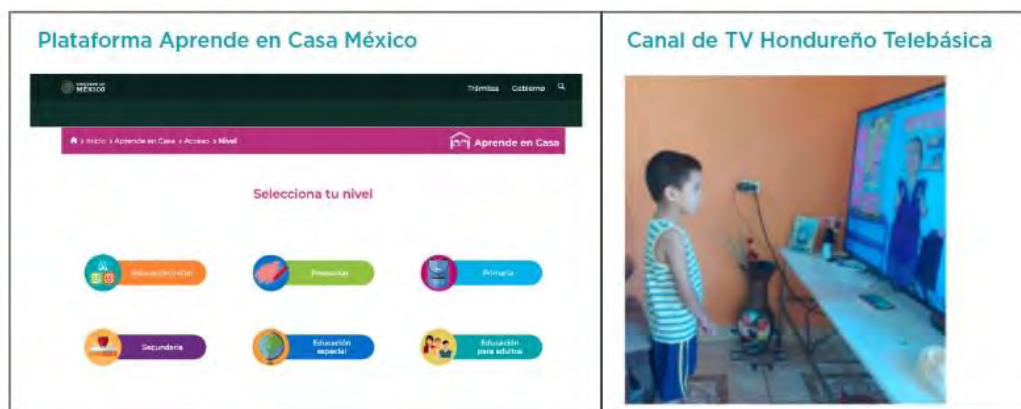
Condiciones digitales de base de los Sistemas de Información y Gestión Educativa



Nota. Estadística recopilada por la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo-BID

Figura 15

Experiencias de educación remota en ALC



Nota. Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

2.5. La estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa en el Perú

El cierre temporal de las escuelas para prevenir los contagios del COVID-19 propició la búsqueda de nuevas alternativas para seguir con los procesos de aprendizaje desde una educación no presencial, empleando medios de comunicación masivos y tecnologías modernas.

En adelante, estas se convertirían en las mejores aliadas para seguir con la enseñanza por parte de las escuelas:

En este contexto atípico y de emergencia, donde la educación se trasladó a los hogares, en suplencia de la tradicional educación presencial en aulas, las TIC resultaron una variable de suma relevancia en este proceso de enseñanza a distancia de los educandos, sin dejar de lado la búsqueda de la innovación y el involucramiento de los actores inmersos y/o que tienen un rol a cumplir en el sistema: autoridades, docentes, padres de familia y los propios estudiantes. (Núñez y Chancusig, 2022, p. 5)

En el Perú, por ejemplo, las autoridades educativas plantearon, diseñaron y desarrollaron lo que denominaron la estrategia educativa a distancia multicanal AeC, que debía atender en aquel momento a 8 260 5702⁹ estudiantes aproximadamente en la EBR, de los cuales 74,4% pertenecían a los servicios educativos públicos y el 25,6% a los servicios educativos privados. Aunque, desde un inicio se mencionó que, para estos últimos, su uso era opcional.¹⁰

¿Cuándo y cómo se creó la estrategia educativa AeC?

La estrategia fue anunciada por el MINEDU el 1 de abril del 2020, a través de la Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU, aunque su vigencia se dio recién a partir del 6 de abril de dicho año (con ello se daba inicio oficialmente el año escolar en el país), emitiendo sus primeros programas empleando la televisión y la radio públicas (TV Perú y Radio Nacional), así como la web de AeC, creada a la brevedad posible para estos fines, además de las redes sociales institucionales. Posteriormente, tras coordinaciones y llegar a determinados acuerdos entre el Minedu y la Sociedad Peruana de Radio y Televisión, se sumaron canales privados con determinada franja de programación, que permita garantizar la continuidad del servicio educativo,

⁹ Ministerio de Educación (2019). Censo Educativo Nacional, que incluye EBR, EBA y EBE

¹⁰ El MINEDU determinó que las instituciones y programas educativos privados desarrollen sus propias estrategias, si así lo determinasen, para asegurar la continuación de la educación de manera remota, o usar la estrategia AeC como complemento a lo que ellos desarrollasen.

pero a distancia, fundamentalmente, para los centros educativos públicos de la EBR en todo el territorio nacional. De esta manera se evitaba que, mediante el contacto físico, pueda transmitirse el nuevo coronavirus, como ya se había indicado:

Desde el Ministerio de Educación ya teníamos casi todo listo para arrancar con la campaña escolar de aquel 2020 “Hagamos del Perú una mejor escuela”, y de pronto ¡todos a casa! Como en un inicio fue por 15 días o un poco más, lo primero que pensamos fue en hacer una plataforma virtual que fortalezca los temas relacionados a bienestar y ciudadanía, que exista articulación con las familias. En un primer momento, la plataforma no contemplaba las áreas pedagógicas, sino más bien relacionada a temas de bienestar, ciudadanía y demás aspectos orientados a la integración de las familias. (Entrevista a exespecialista del Minedu 02)

Ante la incertidumbre de la facilidad de propagación y letalidad del virus, el Gobierno fue variando los tiempos de confinamiento. Entonces, se podría decir que hubo un segundo momento de AeC, ante la ampliación de la cuarentena, lo que permitió fortalecer, compactar y definir mejor la propuesta de AeC desde el Minedu. “Fue casi un producto de gabinete que, sobre la marcha, tuvo que ir ajustándose y validándose hasta tomar forma, porque cuando la propuesta se crea se hace por ciclos; por ejemplo, inicial comprendía un ciclo, 1° y 2° grado comprendían otro grupo juntos, y así” (entrevista a exespecialista del Minedu 02).

El Perú no ha tenido experiencias en materia educativa similares anteriormente: “Tampoco estaba como proyecto; surge exigido por la pandemia y también recogiendo experiencias internacionales, sobre todo en Europa, que había llegado mucho antes y ya se hablaba un poco de educación a distancia” (entrevista a exespecialista del Minedu 03); aquí en Perú, la ausencia de experiencias previas se debe, en gran parte, a la brecha de conectividad, y esa fue una de las razones por las que el Minedu decide desarrollar AeC desde una multiplataforma:

Entonces se decide armar el proyecto a través de 3 flancos: uno a través de web, es decir se crea la web Aprendo en Casa y se cuelgan recursos que ayuden a los docentes y poder atender a los estudiantes o tratar de guiar a los docentes, porque algo que sabíamos desde el inicio era que nosotros no podemos reemplazar a los docentes. El servicio educativo directamente lo brindan ellos, son los especialistas. Y, por la brecha de conectividad se crea esta línea de radio y la línea de televisión. (Entrevista a exespecialista del Minedu 03)

Toda la gestión de la estrategia en su versión audiovisual recayó en la Dirección General de Educación Básica Regular (DEBR); lo concerniente a radio, en la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA); ya que, para fines educativos, el formato radial tiene mayor impacto en el ámbito rural del país. Ambas direcciones son parte del Ministerio de Educación y, a su vez. Cada una descentralizaba las tareas a sus respectivos equipos de trabajo.

Figura 16

Logotipo de “Aprendo en Casa”



Nota. Extraído de www.aprendoencasa.pe

Respecto a los contenidos educativos, al inicio de AeC, por la limitada capacidad operativa, el primer medio a usarse fue la televisión, por ejemplo, con solo una franja de programa para todo el grado de inicial, otra para primaria y otra franja de media hora para secundaria. Entonces, teníamos tres medias horas al día, por un periodo de 2 semanas desde que inició AeC en televisión. Estos contenidos educativos también fueron preparados para la educación básica

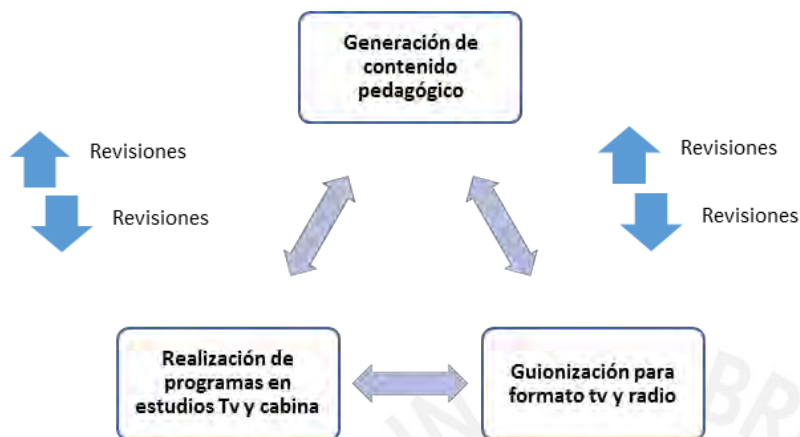
especial, básica alternativa, e intercultural bilingüe, y su difusión es acompañada por un intérprete de lenguaje de señas. En un segundo momento, cada programa fue organizado de manera particular: en el caso de primaria, por ejemplo, se pueden agrupar por grados, en secundaria, por áreas temáticas. Todo ello fue presentado por actores o comunicadores, posteriormente, los presentadores estuvieron acompañados también por docentes.

La gestión de los contenidos de AeC recae en la DEBR, que a su vez tiene cuatro direcciones. Cada una de estas direcciones se encarga de gestar los contenidos pedagógicos, es decir, a partir de una experiencia de aprendizaje, que básicamente es yo quiero que mis estudiantes aprendan esto o aquello, durante un determinado periodo de tiempo, con un producto concreto y ciertos criterios concretos de evaluación.

Había un primer momento donde se creaba este contenido pedagógico, luego iba a guionización, y esos guiones se volvían a revisar por el equipo pedagógico para, justamente, poder ajustar y tenga esa revisión pedagógica necesaria. Tras ello, pasaba a la etapa de realización y, por lo menos, había dos filtros más de revisiones pedagógicas y de revisiones comunicacionales. Cuando teníamos el programa ya editado, aun así, pasaba por tres filtros. Un primer filtro que era revisar tanto el nivel comunicacional como el pedagógico, que cumpliera con el propósito de cada uno de los programas, había también una revisión de forma, si se estaba comunicando de manera correcta o no, la parte gráfica, textos utilizados, etc. Si había cambios, eso lo generaba el equipo de realización, lo devolvía, luego había otra revisión más para ver si se habían levantado las observaciones; y había un tercer filtro donde se daba el visto bueno a la parte pedagógica y comunicacional. Adicional a todo ello, antes de la emisión, pasaban una pequeña revisión, más ligada a aspectos técnicos, digamos el audio y otros. (Entrevista a exespecialista del Minedu 03)

Figura 17

Elaboración de contenidos de AeC



Lo que se pensó como una medida temporal, terminó siendo parte del sistema educativo durante todo el periodo escolar de 2020 y parte del periodo 2021, una adecuación más que complicada para las autoridades de turno, como lo anotan Andrade y Guerrero (2021):

Se entiende que asumir este servicio en un escenario de pandemia requiere necesariamente que el Estado - el Gobierno Central y los gobiernos regionales y locales -, mediante un trabajo articulado, aseguren determinadas *condiciones básicas*, como el acceso oportuno a los recursos, orientaciones claras y comprensibles sobre los roles que deben cumplir, tiempo para las nuevas tareas —en especial a las familias—, condiciones socioemocionales y manejo pedagógico —para docentes, directivos, especialistas— (p. 22).

Lo expuesto por los autores puede considerarse como una de las premisas centrales de la investigación. Más adelante, según los hallazgos recogidos en campo, veremos, por ejemplo, en qué medida aquello de lo que nos hablan los autores, en la práctica se cumplió o abordó.

El Minedu define AeC como una estrategia educativa a distancia de acceso libre, a cero costo para sus beneficiarios, y cuyas experiencias de aprendizaje, según la citada institución, se

encuentran alineadas a nuestro Currículo Nacional. Ello, con el fin de que los escolares puedan seguir aprendiendo desde casa, mediante la web, televisión y/o radio: “Cada mes hay un eje articulador (por ejemplo, bienestar emocional o cuidado de la salud) y, según este eje, se diseñan las experiencias de aprendizaje que se plantean en los tres medios” (El Peruano, 2020, párr. 16). Estas experiencias, vinculadas, además, a la coyuntura en la que se desenvuelven los propios estudiantes y sus intereses, permitirán que estos desarrollen determinadas competencias, en concordancia con sus edades y grados escolares.

De hecho, los contenidos que se difunden por estos medios se articularon progresivamente, buscando el aporte de los profesionales involucrados a fin de lograr un producto pedagógico robusto, pero, a la vez, entretenido, que genere expectativa, atención y curiosidad en los estudiantes:

Siempre se hacía la planificación, dado los ejes que pedía el Minedu, y toda la norma, luego se ponían los contenidos pedagógicos. Eso lo hacía un grupo de especialistas pedagogos, y luego entraba el equipo, y a partir de eso lo trasladábamos a cómo se iba a ver en el programa, que también pasaba por revisión de los pedagogos y era una tensión, entre la parte pedagógica y la parte creativa, porque se tenía que llegar a un equilibrio, porque si ponías 100% pedagógico se volvía aburrido, pero tenía que enganchar, tenía que ser un programa que les pueda gustar a los niños, y también a los padres, porque muchas veces estos los acompañan. (Entrevista a exespecialista del Minedu 01)

Es decir, la estrategia demandaba un alto grado de coordinación entre los equipos involucrados. Siempre estuvo presente el acompañamiento del Minedu en la gestión de los contenidos educativos audiovisuales y los profesionales del arte, como los presentadores, eran seleccionados no solo por su talento actoral, sino también por su capacidad comunicativa y empatía que puedan tener y proyectar hacia los estudiantes e, incluso, los padres de familia.

Entonces, siempre había un acompañamiento, se iba ajustando, se les daba recomendaciones, pero los actores, algunos de ellos, también contaban con alguna formación pedagógica, entonces eran estos perfiles mixtos. Y a quienes no estaban en esos perfiles se les hacía todo un acompañamiento, pero conforme pasaba el tiempo el actor también ya iba adquiriendo criterios pedagógicos. (Entrevista a exministro de Educación)

Otro detalle por destacar de la estrategia es que, como parte del enfoque inclusivo, tiene contenidos en lenguas originarias con material pedagógico diseñado especialmente para alumnos con necesidades particulares, así como para adultos de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA). Claro, todo ello, como parte de un complejo proceso de elaboración por parte de los distintos equipos de trabajo liderados por el Minedu, como se mencionó.

Principios de la propuesta pedagógica a distancia AeC, según Andrade y Guerrero (2022):

A.- Atención diferenciada a la diversidad de condiciones: No solo debe procurarse la accesibilidad al servicio de AeC, sino también se debe prestar atención a esas interferencias o barreras que puedan ocasionar el desaprovechamiento de las oportunidades que esta estrategia les puede brindar a los estudiantes para desarrollar sus capacidades.

Por tanto- anotan los autores- las posibilidades de aprendizaje brindadas y gestionadas no pueden orientarse sin considerar las particularidades de cada territorio; por el contrario, necesitan tener correspondencia con las diversas posibilidades de los educandos, aun si estos forman parte de un mismo salón de clases. Porque la misma pandemia afectó de manera diferenciada a cada familia de los escolares, a algunos afectando más la parte económica, a otros, la parte emocional, la salud, etc.

b.- El estudiante como el centro, sus aprendizajes y bienestar: La propuesta de este principio es enfatizar en el bienestar y desarrollo socioemocional del estudiante, una condición primaria y fundamental para el pleno desarrollo de sus competencias, sobre todo, en coyunturas como la de la pandemia. Dicho desafío impone, a la vez, un reto a los docentes, quienes deben atender con

empatía y flexibilidad a sus educandos, escuchando, comprendiendo y acompañándolos. ¿Pero cuánto de esto se dio en la práctica? ¿Mientras el docente se debía centrar en el bienestar del alumno, quién se centraba y atendía el bienestar de los docentes en épocas atípicas como la pandemia? ¿El Estado? ¿Y lo hizo? Parte de las respuestas a estas interrogantes la veremos en los capítulos siguientes, analizando los principales hallazgos que arrojan el trabajo de campo.

c.- Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: Se requiere fortalecer desde los primeros años de la infancia, la autonomía en el aprendizaje de los escolares. Ello posibilitará, entre otros, el desarrollo de competencias de las personas; razón por la cual, además, la decisión de centrar nuestra investigación en escolares del nivel primaria de educación básica.

d.- Desarrollo de la ciudadanía: Las experiencias de aprendizaje ofertadas a los estudiantes les debe permitir, bajo la actual coyuntura de emergencia sanitaria, problematizar y analizar comportamientos ciudadanos que impacten en los diferentes planos de la sociedad, además de dilemas de ética ciudadana, desarrollar capacidad para indagar y proponer alternativas, y otros.

e.- Flexibilidad e innovación: También se facilita la experimentación con nuevas metodologías y prácticas pedagógicas, así como la innovación, que aseguren calidad en los procesos de enseñanza.

f.- Trabajo articulado con las familias: A causa del confinamiento, el espacio de aprendizaje se trasladó a los hogares, en donde las familias están presentes y hay mayor posibilidad de que se involucren en el aprendizaje de los escolares. De ahí la necesidad del trabajo concatenado entre alumnos, profesores, familias de los escolares y la comunidad en su conjunto. Un punto para resaltar es la necesidad de que los docentes conozcan sobre las condiciones objetivas de cada familia, a fin de generar empatía y facilitar las actividades escolares. Finalmente, en esta coyuntura y modalidad de aprendizaje escolar no presencial, el principal rol de las familias es acompañar y motivar una participación autónoma de los educandos en las actividades educativas, su rol no es el de reemplazar a los docentes.

Entonces, dada la situación de confinamiento y distanciamiento social, la educación virtual mediante AeC emergió como la opción más viable, pese a que, para un amplio sector de la sociedad, la credibilidad y calidad de la educación a distancia eran puestas en tela de juicio, ya que no existe una óptima regulación ni estándares de calidad (Andrade y Guerrero, 2021).

Sin embargo, como bien lo precisa el MINEDU (2020), y los especialistas entrevistados para esta investigación, con AeC no se pretendió reproducir los modos del trabajo educativo presencial, sino que esta propuesta ofrece una serie de experiencias de aprendizaje orientadas a contribuir al fortalecimiento de las competencias de los alumnos junto con el acompañamiento de los docentes, “no reemplazaban a las clases impartidas por docentes en aulas, por el contrario, resultaban ser un insumo para las mismas” (entrevista a exministro de Educación). O, como anota uno de los especialistas del Minedu: “La idea era que estos programas despertaran en los niños las ganas de aprender y luego las docentes tenían que contactar con ellos y tenían que coordinar sus actividades, es decir, necesitaban tener el acompañamiento de la familia también” (entrevista a especialista del Minedu 01).

En efecto, según diversos documentos de gestión emitidos por el sector Educación, la estrategia AeC debía ser complementada por los docentes con actividades acorde al contexto situacional de los escolares, y a la emergencia sanitaria que padecíamos (ejes: cuidado de la salud, convivencia familiar, ciudadanía y bien común, valor al bienestar emocional, y uso del tiempo libre). La sociedad en su conjunto tuvo que reaccionar y adaptarse a lo que comenzó a llamarse “la nueva normalidad”, a la estrategia educativa misma: “La coyuntura exige asumir roles y prácticas diferentes a todos los actores involucrados en el proceso educativo” (Minedu, 2020, como se citó en Gestión, 2020, párr. 8).

2.5.1. Versión para web

Para los contenidos virtuales de AeC se creó la plataforma web www.aprendoencasa.pe (para su ingreso sí es necesario tener acceso al servicio de internet), sitio web donde docentes, estudiantes y sus padres pueden acceder libremente y de manera gratuita a los recursos pedagógicos orientados a favorecer la continuidad del aprendizaje de los estudiantes, desde el ámbito virtual. El único requisito es un breve registro y validación del mismo para los casos de docentes y alumnos, los familiares cuentan con acceso libre (bajo la denominación de “visitante”), aunque los privilegios de navegación al interior son más limitados; de esta manera, el material puede ser revisado y con opción a descargar los contenidos educativos alojados en el portal.

2.5.1.1. Análisis descriptivo de su *look and feel*¹¹

El ingreso a la plataforma requiere verificación del usuario registrado. Por ello, previamente debes hacer un pequeño registro donde es fundamental contar con el número del Documento Nacional de Identidad (DNI). Hay tres tipos de usuarios: alumnos, docente y familiares. Para los dos primeros se requiere registro previo, para el último, el acceso es libre. Un aspecto que no pasa desapercibido es la existencia de un manual de uso, ello permite a los usuarios, tanto docentes como padres, quienes no están muy familiarizados con el entorno web, relacionarse de manera más eficaz con este portal educativo virtual.

En cuanto a la presentación, tenemos que, por ejemplo, la *home page*, o página de inicio, es sencilla: utiliza un color neutro de fondo como el blanco, el amarillo y el azul como colores principales de la paleta visual elaborada para AeC. También, está compuesto de una cabecera donde encontramos los logotipos institucionales tanto del Minedu como de AeC; además del menú desplegable para cambiar de usuarios, según convenga.

¹¹ En marketing o diseño gráfico, el “*look and feel*”, hace referencia al aspecto visual, la apariencia con la que se presenta un portal web y la sensación que este va a proyectar a sus usuarios o a quienes naveguen por él.

En el cuerpo o parte central encontramos el contenido distribuido en seis categorías: Inicial, Primaria, Secundaria, Básica especial, Básica alternativa y Promo 2020-La Pre. A cada categoría se accede con un *clic* sobre una imagen que acompaña su descripción. Cada categoría tiene subcategorías, que corresponden a los grados (de 1° al 6° grado), estos, a su vez, contienen el avance del aprendizaje por semanas, y en cada semana hallamos las “Guías de actividades”, los “Recursos” y, en algunos casos, “Materiales adaptados” que pueden estar en formato PDF y/o video (no son los videos de las sesiones de AeC, sino, por lo general, breves introducciones al tema que se tratará durante esa semana).

En el *footer* o pie de página de la web hallamos los íconos de las cuentas de redes sociales de AeC, con enlaces direccionados a Facebook, Twitter y YouTube. Finalmente, un aspecto que le da cierta ventaja y otorga mayor accesibilidad, es el hecho de que la página está diseñada en formato “*responsive*”, es decir, su presentación se adapta a las pantallas de los diferentes equipos tecnológicos como una computadora de escritorio, una laptop, tabletas o celulares. Esto permite que resulte un producto atractivo, amigable y de fácil navegación, independientemente del dispositivo electrónico que se utilice.

Finalmente, agregar que el único lenguaje disponible es el castellano.

Figura 18

Portal web Aprendo en Casa



Nota. Fuente: www.aprendoencasa.pe

Figura 19

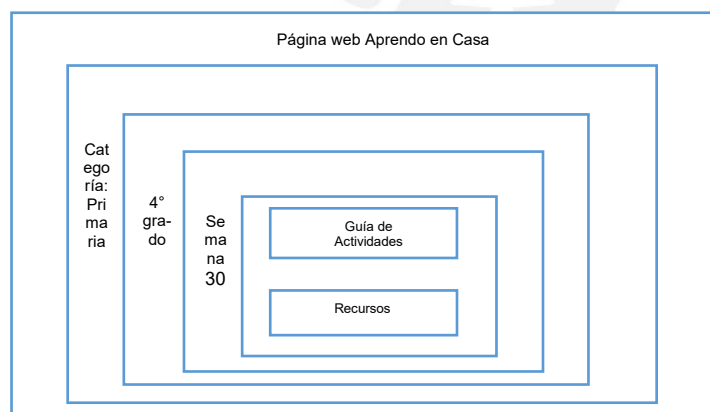
Web www.aprendoencasa.pe/primaria



Nota. Fuente: www.aprendoencasa.pe

Figura 20

Ejemplo de la estructura de la web aprendoencasa.pe



2.5.1.2. Análisis de contenidos

Toda la parte de los contenidos recayó netamente en el Ministerio de Educación y, al inicio, las grabaciones se hacían con el Instituto Nacional de Radio y Televisión del Perú (IRTP), aunque las ediciones y aprobaciones finales de los materiales restaban a cargo del equipo del Minedu.

La primera pregunta que nos surgía: ¿Qué tengo que hacer para que mis estudiantes aprendan esto? Y a partir de eso se gestaba un contenido que se enlazaba con las áreas curriculares; es decir, por ejemplo, los martes teníamos un contenido para Matemática, lunes un contenido para

Comunicación, otro para Ciencia y así sucesivamente. Y a partir de ese contenido pedagógico que se gestaba junto al equipo pedagógico es que se pasaba al equipo de comunicaciones, y el equipo de comunicaciones lo guionizaba- esto para el caso de televisión- para armar un programa en la TV. (Entrevista a especialista del Minedu 04)

Todo el material audiovisual, editado y aprobado para su difusión, se almacenaba en el portal web de AeC. Cada semana, que conforma el desarrollo del aprendizaje de un determinado grado, contenía los siguientes componentes:

- Guía de actividades que, a su vez, aloja:

- Un breve video de entre 3 a 5 minutos en promedio, a modo de introducción de los temas que tratarán durante dicha semana. De estilo sencillo, ágil, con lenguaje estándar y fácil de entender, además de estar acompañado por un intérprete de lenguaje de señas.
- Un planificador de actividades, que permite, tanto a los docentes como a los padres, ayudar a organizar las actividades de reforzamiento y aprendizaje a través de las experiencias de AeC. Esta propuesta contiene un diseño amigable, en la línea visual gráfica planteada para la estrategia y con enfoque *call to action* (motivar a la acción).
- Los contenidos del aprendizaje de los alumnos de dicho grado, en formato PDF, están agrupados de la siguiente manera: Día 1, Día 2, Día 3, etc.

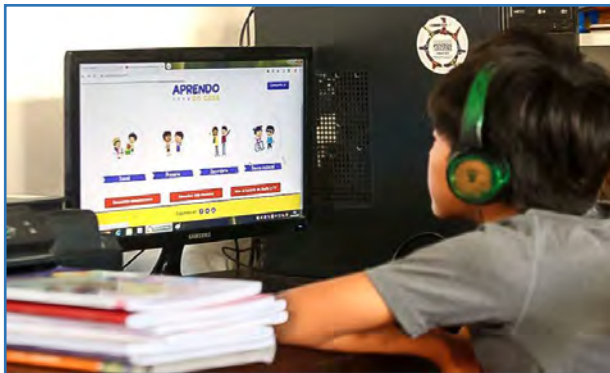
- Recursos:

- Contiene material que puede estar en formato PDF o audiovisual, para reforzar los temas tratados en determinada semana de aprendizaje.
- Al interior de cada categoría (o grado), también hallamos un saludo de bienvenida y dos íconos gráficos mediante los cuales se pueden acceder a los contenidos de radio y de

televisión, según se requiera; sin embargo, el acceso a ese repositorio audiovisual actualmente está restringido, y se desconocen las razones.

Figura 21

Niño utilizando el portal de AeC



Nota. Adaptado de *Minedu: Aprendo en Casa se convertirá en complemento esencial de la educación presencial* [Fotografía], por andina.pe, 2020. Web (<https://andina.pe/agencia/noticia-minedu-aprendo-casa-se-convertira-complemento-esencial-de-educacion-presencial-805777.aspx>)

Cabe precisar que, además de la plataforma web, también se usaron las redes sociales como soportes complementarios para difundir los contenidos de AeC. Para la difusión de los contenidos educativos, básicamente usaron las siguientes redes sociales:

a.- Facebook: A través de <https://www.facebook.com/aprendoencasamia>. Algunas otras páginas de esta red social que se sumaron a difundir los contenidos de AeC son las del canal y la radio del Estado, como TV Perú-Canal 7-(<https://www.facebook.com/TVPeruOficial>) y Radio Nacional (<https://www.facebook.com/radionacionaldelperu>), así como las páginas de Facebook del mismo Ministerio de Educación (<https://www.facebook.com/mineduperu>), y de Perú Educa (<https://www.facebook.com/perueduca>), una página gestionada también por el MINEDU.

Figura 22

Fanpage Aprendo en casa



Nota. Fuente: <https://www.facebook.com/aprendoencasamia>

Figura 23

Página en Facebook de TV Perú



Nota. Fuente: <https://www.facebook.com/TVPeruOficial/videos/833564740889987/>

Figura 24

Página de Facebook de Radio Nacional



Nota. Fuente: <https://www.facebook.com/radionacionaldelperu>

También se sumaron las páginas de Facebook de las UGEL y de la DRELM, aunque no sistemáticamente, o que respondan a la difusión de contenidos de manera planificada.

Finalmente, de lo revisado, podemos anotar que esta red social no solo se empleaba para anunciar información útil a padres y docentes, tales como horarios de clases, temas tratados por grados, recomendaciones pedagógicas, etc., sino también como repositorios de material audiovisual de clases y experiencias de aprendizaje, como parte de AeC y puestos a disposición de quien los requiera.

b.- YouTube: El canal de YouTube se denominó, en una primera etapa, simplemente “Aprendo en Casa Perú”, y sirve como una especie de repositorio multimedia de las sesiones grabadas de AeC, a fin de que sean empleadas por los alumnos y docentes de los diversos niveles. La misma función cumple el canal educativo de YouTube, también del Minedu, denominado “Perú Educa”. Ambos canales funcionan únicamente como repositorios, debido a que los contenidos ahí alojados son los mismos que se emiten a través de la televisión (más resumidos y sin las tandas comerciales o anuncios publicitarios); ello responde a que, absolutamente todos los contenidos de AeC, se graban previamente y “pasan por una línea de revisión de contenidos por parte de los equipos pedagógicos del Minedu, también la oficina de Comunicaciones brinda sus aportes, y finalmente los equipos técnicos audiovisuales le dan los toques últimos con la edición final” (entrevista a exespecialista del Minedu 03).

Si bien cada producto audiovisual de AeC tiene rasgos propios que cada presentador(a) le otorga, generalmente sigue una determinada estructura:

1. La presentadora inicia con el saludo, seguido de un refuerzo motivacional: “Contigo semana a semana venimos demostrando que no hay límites para aprender. Por eso, felicitamos tu esfuerzo y compromiso, trabajando junto a tu familia y profesores. Piensa, cree, sueña y atrevete” (Perú Educa, 2020, web, como se citó en Cátedra Unesco, 2020, p. 39). En una

siguiente etapa de AeC, algunos programas fueron presentados por duplas (un varón y una mujer), intercalando los roles.

2. Se presenta un resumen de las acciones a desarrollar en el transcurso de la semana (en el caso del nivel secundaria, por áreas).
3. Desarrollan el tema que corresponde al día. Culminan con mensajes motivadores, exhortando a que no dejen de practicar en casa lo aprendido en dicha sesión. Uno de los objetivos que se buscaba, por el mismo contexto de aislamiento social obligatorio, es que las familias interactúen más, que los padres sean el soporte motivacional, emocional y educativo de sus hijos desde las casas.

Los materiales audiovisuales tienen una duración promedio de entre 25 a 30 minutos, durante los cuales se emplean diversos recursos visuales y gráficos educativos, no solo para llamar la atención de los alumnos, sino también para sostenerla por ese periodo de tiempo. Además, las presentadoras y presentadores televisivos constantemente exhortan a los padres a realizar el acompañamiento pedagógico a sus hijos, ser su guía y soporte:

- ¿Aló Nataly?

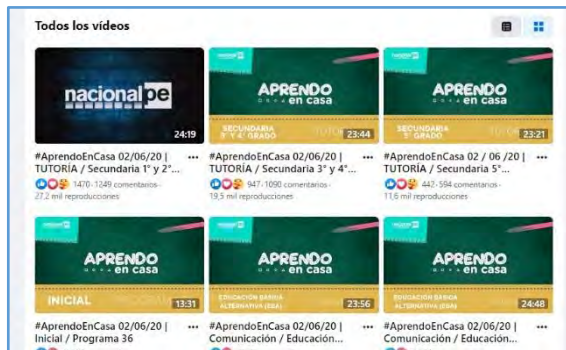
- Sí, aló.

- Solo quería decirte que los padres sabemos que es muy importante acompañar a nuestros hijos mientras miran el programa, ya que, si tienen alguna duda, nosotros podemos ayudarlo. Y es una linda manera de pasar tiempo juntos en familia. (Portal de YouTube Perú Educa, 2020)

Para los años 2021 y 2022, la oferta de contenidos educativos se amplió, contando con repositorios de materiales de años anteriores, un aula virtual en la plataforma *Classroom* para favorecer el trabajo organizado y colaborativo, entre otros recursos que ofrece el Minedu.

Figura 25

Repositorio multimedia en Facebook



Nota. Fuente: Portal de YouTube de Radio Nacional

Figura 26

Presentación de AeC



Nota. Fuente: Portal de YouTube de Radio Nacional

Como anotación final de este acápite, cabe precisar que la plataforma web cumplía más la función de ser un repositorio de información y de recursos descargables para docentes y padres de familia; ya que los contenidos de AeC tuvieron como destino principal las plataformas de radio y televisión, debido al mayor alcance que tienen estos medios de difusión (Alarcón et al., 2021).

2.5.2. Versión para televisión

Es sabido que la televisión ha sido y es el medio de comunicación masiva por excelencia, aunque para su acceso se requiera contar con el electrodoméstico y con servicio de energía eléctrica.

Con todo ello, el gobierno vio necesario emplearla como uno de los medios (tradicionales) a través del cual se emitiría AeC, mientras durase la crisis sanitaria y social. Aprovechando, además, que la señal del Estado-TV Perú- cuenta con una amplia cobertura en el territorio nacional. No se equivocaron, según el Minedu, por intermedio de la televisión es que la mayoría de los escolares acceden a los contenidos de AeC (71%) (Escale, 2020). Siempre-al menos eso se ha recomendado- bajo la supervisión de los padres y el acompañamiento educativo por parte de los docentes, que AeC sirviera de complemento de sus clases y/o metodologías.

La televisión fue parte de la multiplataforma con la que, el 6 de marzo del 2020, el Gobierno central lanzó la estrategia educativa AeC con sesiones para todos los grados de las diversas modalidades educativas. Todos los medios estatales- TV Perú, IPE y Radio Nacional- se sumaron a la transmisión de esta propuesta de educación virtual a causa del confinamiento obligatorio.

Pronto se adhirieron a la causa los medios de comunicación privados, gracias a las coordinaciones entre las autoridades y la Sociedad de Radio y Televisión. En especial, aquellos que transmiten por señal abierta, por ende, tienen mayor cobertura que aquellos canales de paga, con programaciones especiales y para públicos más restringidos. Así, medios como América TV, ATV, Global, Latina y Panamericana comenzaron a transmitir- aunque recién desde el 13 de marzo del año 2022- parte de la programación de AeC, sobre todo en horario matutino. Con ello se aseguraba que la oferta de la estrategia llegue a más escolares y docentes con escaso o nulo acceso a las plataformas virtuales, debido a sus condiciones socioeconómicas o geográficas.

Cabe precisar que, de todas maneras, la programación emitida por estos medios es limitada, en su calidad de apoyo; a diferencia del canal del Estado, donde los contenidos se desarrollan ampliamente para todos los grados, con el soporte adicional de la radio y los medios digitales.

Figura 27

Padre e hija desarrollando AeC TV



Nota. Adaptado de “Aprendo en casa” llegó a 4.3 millones de televidentes en primer día de clases a distancia [Fotografía], por andina.pe, 2020. Web (<https://andina.pe/agencia/noticia-aprendo-casa-llego-a-43-millones-televidentes-primer-dia-clases-a-distancia-792044.aspx>)

2.5.2.1. ¿Quiénes fueron los responsables de presentar y/o conducir los programas de AeC?

El Minedu determinó que la responsabilidad de presentar los contenidos de AeC recayera en actores y actrices e incluso comunicadores sociales. “Como conductora de la franja infantil de AeC, mi trabajo era presentar el contenido que previamente era elaborado por el Minedu. Yo me encargaba de comunicar de la mejor forma todo ese contenido a través de la cámara” (entrevista a presentadora 01). La citada presentadora, que también es periodista de amplia trayectoria en medios de comunicación, recalcó que la elaboración de los temas educativos que se presentaron en los programas, es decir, toda la parte pedagógica, era responsabilidad del Minedu.

“Nuestro trabajo era conducción, mas no crear; ello correspondía específicamente a docentes de cada área. Por ejemplo, si un día se tocaba lengua, dicha área [del Minedu] se reunía y generaban los contenidos, luego los dramaturgos tenían que escribirlos” (entrevista a presentadora 02). Sin embargo, como veremos más adelante, no trabajaban de manera aislada, sino que formaban parte de un engranaje mucho más amplio.

La información de párrafos precedentes coincide con lo manifestado por otro de los presentadores de AeC:

Lo que nosotros hacíamos en el programa era dirigirnos, digamos en un contenido transversal. Tocábamos distintas materias, partiendo de un principio: la herramienta de AeC estaba concebida como un material, una estrategia complementaria hacia las escuelas, hacia los padres, porque el tipo de contenido que se ofrecía iba por ese camino. Entonces, más que avasallar al alumno con aprender a sumar o leer y escribir, hacíamos ejercicios y dinámicas que, incluso, se podían replicar desde casa, motivando a los padres y maestros que las hagan con los niños. (Entrevista a presentador 03)

Queda claro, entonces, que la dinámica consistía en que los especialistas en pedagogía del ministerio generan los contenidos y/o temáticas curriculares, y estos datos eran enviados al grupo de dramaturgos y especialistas en televisión, y ellos lo transformaban en un lenguaje televisivo. Esos guiones llegaban luego a los presentadores o conductores, quienes no podían modificar nada del guion sin previa autorización. Lo que sí estaba permitido era realizar sugerencias para la puesta en escena, es decir, aspectos más ligados a lo artístico. “Había que leer tal cual estaba el guion, porque ya aprobado por los especialistas; pero nosotros ya teníamos las herramientas actorales para comunicarlo de manera empática, que parezca natural, que pueda conectar con el niño detrás de la cámara” (entrevista a presentadora 02).

Si bien los presentadores recibían los guiones, ello no implicó que sean supervisados constantemente por el Minedu, incluso durante el mismo trabajo de grabación. Además, sirvió también para que los presentadores puedan sugerir algunos aspectos o herramientas artísticas que ayudasen a cumplir el objetivo comunicacional y educativo; pese a la línea burocrática y jerárquica propia del sistema público. Ahí radica la importancia de una adecuada selección de estos profesionales del arte, que no solo traigan consigo todo un bagaje de experiencias

similares, sino también la suficiente capacidad de poder estar a la altura de lo que el reto AeC, como experiencia educativa *sui generis*, exige:

En el aspecto educativo [el Minedu] nos pidió que el mensaje se transmita de manera muy pedagógica. Ahora, si bien es cierto los contenidos *per sé* son pedagógicos, hay un reto de lo que implica un lenguaje audiovisual. Entonces, tú puedes tener un guion que te hable sobre temas de matemática, algo muy teórico, pero si yo lo digo en un lenguaje muy narrativo o pedagógico, pueda que no sea la mejor forma de transmitirlo en un lenguaje televisivo. Entonces, nosotros teníamos que encontrar, y ahí estaba el reto de todo el equipo, esa cosa que está en el papel, convertirlo en un lenguaje amable, que tenga ritmo, que sea entretenido y que se deje contar; sin cambiar los textos que aprobaba el Minedu. (Entrevista a presentador 03)

En efecto, había que encontrar la forma en que ese contenido pedagógico fuera viable y comprensible en un lenguaje televisivo, con tiempos limitados y para un público conformado por niños de primaria; ese era el mayor reto para estos profesionales: traducir lo pedagógico en un lenguaje lúdico y ameno, sin perder el objetivo educativo.

Ahora bien, la decisión de que fueran profesionales del arte quienes se encarguen de transmitir los programas de AeC generó muchas críticas, sobre todo en redes sociales, por la decisión de no ser los docentes los que presenten la programación. Esta disyuntiva fue uno de los temas analizados en esta investigación, pues está vinculada con la percepción de calidad y credibilidad de la estrategia AeC entre docentes y padres de los escolares. Incluso, tras iniciar la intervención, se generó una corriente de opinión, sobre todo, entre un sector de los mismos docentes, en contra de la decisión de que no sean ellos quienes se encarguen de presentar los contenidos de AeC, sino profesionales del arte. Pese a ello, el modelo continuó.

Al respecto, el exministro de Educación cuya gestión se desarrolló en época de pandemia, colaborador en esta investigación, señala lo siguiente:

Hasta cierto punto es una crítica válida. Pero también es verdad que cuando uno toma decisiones de política pública tiene que tomar eso, decisiones. Y es que, a la hora de decidir, se necesitaba tener buenos comunicadores, porque la manera cómo se hacían las clases eran en un programa de televisión, en un programa de radio, en una plataforma web, que son tiempos muchos más acotados, donde tengo que mantener la atención permanente de alguien que está detrás de una pantalla a quien además no veo. Para eso se debían tener maestros muy capacitados para poder hacerlo, y la opción que se tomó fue la de tener comunicadores preparados para eso, para poder dar los insumos de las clases. (2022)

Similar postura también la tienen los presentadores participantes de esta investigación, quienes reconocen y comprenden dichas críticas, porque el proceso para realizar AeC- desde la concepción de un tema pedagógico, acorde con el Currículo Nacional, por parte de especialistas, hasta llegar los guiones finales a ellos- es desconocido por la mayoría de los ciudadanos:

Yo entiendo a qué se debe esa crítica y es un poco el desconocimiento del trabajo que hay a la hora de grabar un programa. No es tan sencillo, porque, por supuesto los docentes son muy capaces de elaborar sus clases, de comunicarlo en vivo a los alumnos, pero a la hora de grabar no es que tengan esa flexibilidad, espontaneidad, porque aquí hay parámetros a seguir propios del trabajo audiovisual: un estudio de grabación con muchas personas mirándote, cámaras que te siguen y tú tienes que saber en qué momento miras aquí o allá, saber a dónde te mueves y en qué momentos, interactuar con un títere, en algunos casos, o con un dibujo imaginario que luego en edición se incluye, tener dominio de tu voz; o sea, son muchos factores que hay que tener en este medio televisivo, sin contar el factor tiempo, y creo que eso no le quedó claro al público, o, en todo caso, no tenían conocimiento de la exigencia que hay detrás. (Entrevista a presentadora 03)

Desde la parte del equipo técnico, también era necesario estar familiarizado con las terminologías y dinámicas propias del medio audiovisual: “Por ejemplo, si el director dice acá vamos con el plano de Juan, “falseenme” un 3/4, plano general, plano americano. Cerramos con plano abierto

y out con cámara 2. El docente puede aprenderlo, quizá, pero requiere tiempo, tiempo que no teníamos” (entrevista a presentadora 02).

Bajo esa lógica- la de explicar a la ciudadanía la complejidad que significa desarrollar contenidos educativos frente a una cámara o en cabina de radio, en determinados formatos que permitan enganchar a los niños- y de concientizar de que los actores no reemplazaban ni realizarán las funciones de los docentes, sino que, por el contrario, eran parte de la solución al problema para garantizar la continuidad del servicio educativo de manera virtual, el formato continuó vigente. Las críticas menguaron, aunque no desaparecieron del todo.

Con el tiempo, presionados más por la opinión pública que motivados por alguna decisión planificada, en algunas ediciones de AeC, sobre todo para el nivel de primaria, el Minedu dispuso la participación de docentes de carrera, quienes hacían su breve aparición en compañía e interacción con los presentadores (actores y actrices). Lejos de generar malestar, esta decisión fue bien recibida por los presentadores, quienes consideraron necesaria la participación docente, en tanto se sintieran cómodos, no solo por un trabajo en equipo y complementario, sino también “porque ellos tenían un lenguaje muy cercano, al que los niños estaban ya familiarizados y acostumbrados, por tanto, fue un complemento para AeC” (entrevista a presentadora 02).

Figura 29

Comunicadora presentando AeC



Nota. Fuente: TV Perú

Figura 29

Actriz presentando AeC



Nota. Fuente: Aprendo en Casa [YouTube]

2.5.3. Versión para radio

En este medio los contenidos se consolidaron a través de la secuencia #AprendoEnCasaRadio, cuyo principal difusor fue la emisora radial del Estado, Radio Nacional, con programación de lunes a sábado en franjas matutinas y vespertinas. Como parte de ese acuerdo con la Sociedad Nacional de Radio y Televisión, que agrupa a las televisoras y emisoras de radio del país, también se sumaron algunas emisoras nacionales, especialmente de la cadena radial Radio Programas del Perú (RPP).

Para ampliar la cobertura y oferta de AeC, fueron fundamentales las alianzas y la cooperación con radios regionales y rurales del interior del país, a través de los gobiernos regionales y locales. Ello se debió a la mayor familiaridad y accesibilidad que tienen con este medio de comunicación, además de la facilidad de sintonización en las comunidades más alejadas, donde la señal de la televisión no llega o llega de manera muy restringida.

Hermosín y Mora (2019) precisan que, para un sector de la población ubicado en zonas alejadas del centro de las ciudades donde no encontramos establecimientos educativos, la radio se convirtió en el principal agente educativo dentro del sistema formal (como se citó en Alarcón et al., 2021). Aunque este rol de instrumento educativo en dichos territorios ya venía cumpliéndolo desde antes de la pandemia.

La preparación de los contenidos seguía el mismo proceso empleado para la televisión, y la presentación también estaba a cargo de profesionales de la actuación y/o de la comunicación. Una vez transmitidos los programas por las radios, estos se alojaban posteriormente, a modo de *podcast*, en los canales de Perú Educa y en las páginas web de las emisoras de radio, para posterior consulta por parte de docentes y/o padres de familia. Cabe agregar que, para el caso de la radio, se utilizan formatos adicionales como la serial radiofónica y los cancioneros, especialmente para los niños de los primeros grados de educación básica.

Figura 30

Niña realizando su clase con AeC radio



Nota. Adaptado de *Educación ante la pandemia: Conectividad en regiones y acceso a equipos limitan programa “Aprendo en casa”* [Fotografía], por [elcomercio.pe](https://elcomercio.pe/economia/peru/educacion-ante-la-pandemia-conectividad-en-regiones-y-acceso-a-equipos-limitan-programa-aprendo-en-casa-noticia/), 2021. Web (<https://elcomercio.pe/economia/peru/educacion-ante-la-pandemia-conectividad-en-regiones-y-acceso-a-equipos-limitan-programa-aprendo-en-casa-noticia/>)

2.5.4. Acerca de los contenidos de AeC

En cuanto a los contenidos, estos se organizaron por niveles, grados y modalidades educativas, además de desarrollar experiencias de aprendizaje orientadas al fortalecimiento de competencias, según el Minedu. Los temas abordados fueron comunicación, matemáticas, desarrollo personal, ciudadanía y cívica, ciencias y ambiente; los cuales se desarrollaban mediante diversas actividades divididas por semanas, del 1° al 5° grado. En tanto, las temáticas de arte y el espacio destinado a educación física eran abordados una vez por semana.

Sin embargo, en un primer momento, los contenidos de AeC estuvieron orientados no tanto a los temas pedagógicos propiamente dichos, sino a promover la ciudadanía, fortalecer el aspecto socioemocional y la interrelación de los escolares con sus familias. Ello se debió a que, como se recuerda, la primera disposición de aislamiento social obligatorio decretado por el Gobierno central fue por un periodo de 15 días, en medio de la incertidumbre de retornar o no a las actividades presenciales.

El desarrollo de dichos materiales está a cargo de un equipo interdisciplinario, integrado por pedagogos, comunicadores y actores, quienes complementan sus talentos para obtener un producto comunicacional-pedagógico final (alineado al Currículo Nacional), pero, a la vez, entretenido, que genere atracción por parte de los estudiantes, debe haber ese equilibrio necesario imposible de disociar.

O sea, siempre eran perfiles que de una u otra manera estaban vinculados a educación, pero tampoco puedes agarrar un perfil que solo sea comunicador que no haya visto nada de educación y ponerlo, porque no funciona, necesitas tener alguna base pedagógica. Entonces fuimos encontrando esos perfiles. Y es un perfil bien particular porque te tiene que gustar la parte comunicacional y la parte pedagógica dirigida a los niños, obvio. Así fue como armamos esos equipos, tanto para radio, televisión y para la web también; siempre de forma interdisciplinaria, pero siempre teníamos mucho apoyo pedagógico. (Entrevista a exespecialista del Minedu 01)

Cabe recordar que el desarrollo y la gestión de los contenidos audiovisuales para la televisión y la plataforma web están bajo supervisión de la dirección de EBR del Minedu, mientras que los materiales educativos radiales están bajo responsabilidad de la DIGEIBIRA del citado ministerio.

Generalmente y *grosso modo*, la secuencia de preparación por parte de los equipos del material educativo de AeC, se da de la siguiente manera:

1° El equipo pedagógico define los temas a tratar, orientados a la búsqueda del desarrollo de las habilidades y destrezas que exige el Currículo Nacional en el alumno.

2° Con los temas requeridos, el equipo de comunicadores, creativos y dramaturgos arman los guiones. Es enviado al equipo de pedagogos para validar que todo se encuentre dentro de los parámetros educativos que se exigen. Es devuelta a este segundo equipo con o sin observaciones, según corresponda.

3° El equipo de actores revisa las pautas y guiones, brindan sus aportes desde el campo del lenguaje escénico, y se procede a grabar el producto audiovisual y/o radial en sets de televisión o cabina radial.

4° El material audiovisual pasa por el equipo técnico de edición y posproducción en general.

5° El producto educativo ya editado es enviado al equipo de pedagogos para su revisión final, y a las direcciones del Minedu para su validación. De haber alguna observación o corrección, el material es devuelto al equipo que corresponda para su corrección o, de estar todo conforme, pase para su difusión en las diversas plataformas.

Cabe anotar que, durante todo el proceso de creación de los contenidos de AeC, acompañamiento de especialistas externos en materia educativa, y la intención de efectuar una comunicación continua con un sector de autoridades de escuelas, a fin de recoger las necesidades, así como subsanar las posibles observaciones, recoger recomendaciones, etc.

Según diversos especialistas e investigadores, la estrategia AeC fue mejorando progresivamente y adaptándose a las exigencias del nuevo contexto. Ello es corroborado por el extitular de la cartera de Educación, participante de la investigación:

Se pensaba que iba a ser unos cuantos meses y por lo tanto la estrategia de AeC resultó, en su primera fase, digamos hasta julio del año 2020, como una estrategia con muy poco que decir, porque fue una salida rápida a la emergencia. Sin embargo, entre julio y diciembre del 2020, es decir en el segundo semestre, ya AeC tenía que dar un salto y sostenerse, porque la educación seguía siendo remota y por lo tanto ya no solo era una respuesta a la emergencia. (2022)

En efecto, con la pandemia y muchas restricciones aún vigentes, se entendía que AeC también sería parte del año escolar 2021, aunque debía corregir todas las observaciones que en el camino iban surgiendo, incluso de carácter no solo técnico, además de ampliar la oferta educativa

brindada. En ese derrotero, el exministro de Educación citado comenta que, durante su gestión ministerial, se hicieron dos ajustes importantes: 1) La interactividad, es decir, ahora ya se tenía vínculos entre la página web, los programas de televisión y la radio. 2) Se comenzó a “crear” distintos Aprendo en Casa, para públicos distintos: “Ya no solo estaba dirigido a los estudiantes, sino que se generó Aprendo en Casa para padres, para docentes. Se hizo Aprendo en Comunidad para zonas rurales” (2022).



CAPÍTULO III:

MARCO TEÓRICO

3.1. Estado del arte sobre la educación virtual y la estrategia educativa Aprendo en Casa

3.1.1. Investigaciones relacionadas

Durante el planteamiento del presente estudio de investigación y el inicio de su desarrollo-en setiembre del año 2020, como parte de la maestría de Gerencia Social en la Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP-, es necesario precisar que, en cuanto al objeto de estudio - hasta ese momento-, constituía el único de su naturaleza en nuestro país, a seis meses de haberse implementado la estrategia educativa AeC por parte del Minedu, principalmente, en favor de los escolares de la EBR.

No obstante, durante el desarrollo de esta investigación académica, surgieron algunos trabajos que, con distintos enfoques y objetivos, también tienen como centro de estudio a esta estrategia educativa a distancia. A ellos se suman investigaciones previas relacionadas con el acceso a la educación, la pobreza, brechas digitales, plataformas educativas, educación a distancia. En definitiva, todas ellas contribuyen a una mejora continua de las intervenciones en materia educativa, especialmente las orientadas a los escolares en condiciones de mayor vulnerabilidad y al mejor aprovechamiento de los beneficios de las TIC.

A continuación, mencionaremos algunas de las investigaciones más relevantes:

Guadalupe et. al (2017), como parte de su investigación “**Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica**”, realizaron un levantamiento y análisis de la información sobre el estado de la EBR en el país, considerando sus diversas aristas y actores involucrados. Su objetivo fue presentarnos una visión de largo plazo que facilite el entendimiento

actual del sistema educativo; asimismo, evidenciar y sistematizar información que se hallaba dispersa y poco accesible, sobre todo, para los padres de familia.

Entre los principales hallazgos destacan, por ejemplo, la disminución sostenida año tras año del número de niños que no asisten a las escuelas y el crecimiento progresivo del gasto público en cada estudiante. Sin embargo, a nivel de Latinoamérica, el Perú aún es uno de los países que invierte relativamente menos en sus estudiantes. Ese déficit es cubierto por las familias. Además, aún existen disparidades en cuanto al acceso al servicio educativo por razones de sexo, área geográfica de residencia, nivel socioeconómico, entre otros.

More y Velasco (2018) enfocan su investigación en caracterizar las dimensiones personal y pedagógica del tutor virtual que participó en el módulo 1 del *Programa de Actualización Docente en Didáctica de la Ciudadanía – Secundaria (PADD)* – en 2014.

Hallaron, por ejemplo, que la motivación - dentro de la dimensión personal - resulta una fortaleza determinante durante el acompañamiento pedagógico que realiza el tutor virtual. En cuanto a la dimensión pedagógica, tenemos que las características más resaltantes son las relacionadas con la formación académica del tutor, y la capacidad de orientación efectiva, que impacte positivamente en los participantes; de modo tal que disminuyan los índices de deserción o abandono del programa.

Entre las principales conclusiones a las que se llegó:

- En la dimensión personal, resultan fortalezas trascendentales para el tutor virtual trabajar en la motivación, empatía y disposición, a fin de que los participantes culminen el programa.
- En los programas de formación académica a distancia, el mal o buen desempeño del tutor virtual no está determinado por su experiencia laboral previa en entornos virtuales.

- Finalmente, el tiempo que permanece el tutor virtual en la plataforma tecnológica (las 24 horas del día y toda la semana) no está directamente relacionado con un mayor o mejor desempeño pedagógico. Con un promedio de 20 horas mínimas de trabajo efectivo, se puede garantizar una labor efectiva.

Herrera Cornejo, Cecilia (2020), desarrolló el proyecto gráfico “Diseño y planeamiento gráfico de una Plataforma de Gestión de Aprendizaje basada en principios de Usabilidad y UX para la Escuela de Educación Continua de la Policía Nacional del Perú”, orientado a evidenciar el impacto que genera en el personal de la Escuela de Educación Continua de la Policía Nacional del Perú el uso de una Plataforma de Gestión de Aprendizaje, desde un enfoque de Usabilidad y Experiencia de Usuario (UX).

Fundamentalmente, concluyó que los usuarios mostraron mayor identificación y motivación al usar una plataforma funcional y visualmente amigable, lo que favoreció aprendizajes más interactivos y didácticos.

Otras conclusiones a las que llegó este estudio:

- La conexión funcional de un Sistema de Gestión de Aprendizaje con principios de Usabilidad y Experiencia de Usuario genera mayor acercamiento de los usuarios (personal de la policía) a las plataformas de gestión de aprendizaje de los entornos virtuales.
- Emplear variados recursos gráficos, así como un tono de comunicación sencillo, horizontal y coloquial genera mayor empatía y acercamiento de los usuarios con el aplicativo y/o entornos virtuales. Una mejor motivación genera más opciones de continuar con procesos de aprendizaje y fortalecimiento de capacidades de los usuarios.

Arce Ventocilla, Hegel Roy (2020) planteó una investigación que tuvo por objetivo analizar las percepciones que tienen los docentes de un centro educativo público, respecto a la estrategia de

acompañamiento pedagógico en la EBR. Esta investigación intitulada “Percepciones de los docentes de nivel primaria de una Institución Educativa de la UGEL 04, sobre la Estrategia de Acompañamiento Pedagógico de la Educación Básica Regular” se realizó bajo el método estudio de caso, con enfoque cualitativo y en un nivel descriptivo.

El estudio evidenció la percepción positiva por parte de los docentes quienes consideraron que el acompañamiento pedagógico fortaleció su práctica y tuvo impactos positivos en los aprendizajes estudiantiles. Por ello demandan la continuidad de este tipo de estrategias de acompañamiento y capacitación, mismas que redundan en el constante avance del proceso de enseñanza. Sin embargo, la investigación también recomienda revisar la estrategia e identificar oportunidades de mejora y evitar que algún docente se quede atrás en la curva de avance de sus capacidades pedagógicas.

Ramos, V. y Valencia, S. (2020) desarrollaron un estudio que tuvo como objetivo identificar aquellos factores que influyen en la implementación del programa educativo del colegio San Juan Apóstol, ubicado en el pueblo joven de Villa Cerrillos, Arequipa, durante el periodo 2014 – 2017. Entre los aspectos analizados estuvieron el diseño mismo del programa, la malla curricular; así como el trabajo de los actores involucrados en el aprendizaje escolar, a fin de proponer mejoras en beneficio del programa. Esta es una investigación cualitativa, a modo de estudio de caso de un programa en concreto, que busca evidenciar el impacto que tiene un programa de enseñanza en lecto-escritura para niños de entre cuatro y cinco años del centro educativo San Juan Apóstol de la zona de Villa Cerrillos del distrito arequipeño de Cerro Colorado.

A este trabajo lo denominaron “Análisis de los factores que influyen en la implementación del programa educativo del colegio San Juan Apóstol, promovido por la asociación sin fines de lucro Solidaridad en Marcha, que busca mejorar el nivel educativo de los alumnos del nivel inicial en el pueblo joven de Villa Cerrillos en el distrito de Cerro Colorado”. Los autores concluyeron que

la formación docente y la metodología aplicada fueron factores decisivos para alcanzar los objetivos del programa.

Además, la inclusión de un enfoque intercultural en el desarrollo del programa “bloque de la mañana” mejoró el aprendizaje de los niños, generando satisfacción en los padres por los resultados obtenidos, por lo que decidieron involucrarse más en el proceso de aprendizaje de sus hijos y a generar una relación de mutua colaboración con los docentes. Finalmente, la investigación recomienda, además, que el centro educativo capacite continuamente a docentes en áreas como comunicación, matemáticas y tutoría.

Lino Rosales, Erick (2018) desarrolló el estudio “Educación inclusiva: involucramiento de los padres en la educación de sus hijos con discapacidad, caso proyecto de reforzamiento de capacidades en el CEBE Pedro José Triest”, con el objetivo de identificar aquellos factores que propician la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos que padecen alguna discapacidad. Mediante el análisis al diseño y a las acciones efectuadas, así como la percepción de las familias; se pretende plantear una alternativa de modelo de gestión que busque incrementar la participación de los padres, la optimización en la gestión de proyectos involucrados con el fortalecimiento de habilidades, sobre todo, mediante acciones directamente relacionadas con el aprendizaje de escolares con alguna discapacidad. El estudio aplicó el uso combinado de métodos o triangulación. Se empleó el método cuantitativo y el cualitativo, empleando encuestas, entrevistas y el análisis documental.

Las conclusiones principales refieren que el vigente modelo de gestión no ha funcionado de manera idónea. Existe poca participación por parte de los padres, siendo relegados a meros objetos de consultas u opiniones sobre determinado aspecto. El aporte de esta investigación se orienta a sugerir una reingeniería del proyecto abarcando su diseño, ejecución y monitoreo,

orientados a fortalecer los niveles de participación de los padres/beneficiarios, generando un mayor compromiso, involucramiento y colaboración.

Andrade, A. y Guerrero, L. (2021) avalados por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) desarrollaron la investigación “Aprendo en Casa: balance y recomendaciones” con el objeto de presentar un análisis de los aspectos positivos, los avances - identificados hasta ese momento - y los ajustes - a modo de recomendaciones - que las autoridades deben realizar a corto plazo para mejorar la estrategia educativa a distancia AeC, tras más de 1 año de haberse implementado en nuestro país para la continuidad del servicio educativo virtual para millones de escolares afectados por el confinamiento.

Si bien la estrategia AeC - adoptada por los diversos países de la región, cada uno con sus matices, fortalezas y debilidades - representó la mejor alternativa educativa de emergencia ante la crisis coyuntural sanitaria, también evidenció desafíos pedagógicos y brechas estructurales. Asimismo, oportunidades de mejora para fortalecer esta estrategia con una visión más realista.

Su análisis considera tanto a los actores involucrados - escolares, las familias, los docentes y la comunidad – como a la gestión estratégica para implementar la propuesta pedagógica AeC realizada por las autoridades, ofreciendo recomendaciones para fortalecer este modelo educativo a distancia.

3.1.2. Conceptos relacionados

3.1.2.1. Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Entre el sinnúmero de fuentes que abordan el desarrollo y uso de las TIC, podemos resumir que estas son el conjunto de tecnologías que posibilitan el acceso, manejo, tratamiento y divulgación de información que puede manifestarse en variados formatos (texto, imagen, sonido, video),

desarrollados gracias a los avances efectuados en el campo de las telecomunicaciones e informática (Belloch, s.f.).

Otra definición complementaria se encuentra en Cabero (1998): “son aquellas que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran no solo de forma aislada, sino lo que es más significativo, de manera interactiva e interconexiónadas” (como se citó en Belloch, s.f., p. 1).

Hoy en día, las TIC participan en casi todos los aspectos de nuestra vida y la han transformado de manera vertiginosa. Por ejemplo, en los ámbitos profesional y educativo han facilitado nuestros desempeños e incrementado los saberes y conocimientos. Esto se debe a que son nuestra principal herramienta para el acceso a la información universal, permiten el procesamiento de datos y han revolucionado la forma de comunicarnos con otras personas en cualquier lugar del mundo, de manera inmediata, sincrónica y asincrónica, entre otros.

En efecto, en los últimos tres años, tras la irrupción de la pandemia por el nuevo coronavirus, nuestra dependencia hacia las TIC creció exponencialmente. Esto, como consecuencia de no poder tener contacto físico con las personas y no poder desplazarnos de un lugar a otro como es parte de nuestra naturaleza y desarrollo en sociedad. Apelamos a las TIC para reuniones de trabajo, sesiones educativas, hasta consultas médicas, entre otros, sin necesidad de encontrarnos físicamente en el mismo lugar; empleando los teléfonos móviles, ordenadores, el Internet, aulas virtuales, la televisión digital, aplicativos diversos como WhatsApp, Telegram, Google *earth*, Google *Maps*, las redes sociales, entre otros.

Por su parte, Suarez y Alonso (2007), citados por Ayala y Gonzales (2015), hacen referencia a la aparición de nuevos términos en nuestro vocabulario (aunque la mayoría de ellos del idioma inglés), a raíz del uso de las TIC en varios sectores de la sociedad, con énfasis en la economía, la educación, el marketing o los negocios. Entre ellos se encuentran: *e-bussines and e-commerce*

(negocio y comercio electrónico), *e-health* (sanidad electrónica), *e-government* (gobierno electrónico), *e-learning* (enseñanza virtual), *e-work* (teletrabajo) y domótica (control de objetos o máquinas desarrolladas con tecnologías, a través de inteligencia artificial como las asistentes virtuales Siri o Alexa).

Heinze et al. (2017) anota algunas características fundamentales de las TIC:

1. Inmaterialidad. Se nutre de información en diversos códigos y formas. 2. Interconexión. Pese a que se presentan de manera autónoma, pueden combinarse entre sí, ampliando así sus conexiones. 3. Interactividad. Hace posible la interacción entre la máquina y el hombre, permitiendo su adaptación y uso en los diversos quehaceres. 4. Instantaneidad, en cuanto al flujo de la información. 5. Calidad de imagen y/o sonido, haciendo más fiables y de mayor credibilidad la información que se transfiere y se recibe. 6. Presencia en diversos sectores: salud, educación, deporte, economía, laboral, investigación, entretenimiento, etc.

De todas las características indicadas, para los fines de nuestro estudio, nos interesa aquella que relaciona a las TIC con el campo de la educación. Hasta ahora su aporte ha sido de suma relevancia para lograr avances considerables, pero su potencial es aún mayor: “Las tecnologías de la información y la comunicación pueden contribuir al acceso universal de la educación, la igualdad, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad; facilitan ampliar la información, mejorar la calidad y garantizar la integración” (UNESCO, 2015, como se citó en Heinze, et al., 2017, p. 150).

Así ha sido en los últimos años, con preponderancia en la educación universitaria, donde las TIC han sido incorporadas en los procesos educativos, generando desarrollo y nuevas oportunidades para los jóvenes. Sin embargo, la relevancia del impacto de las TIC en la mejora de los servicios educativos en circunstancias atípicas como durante la pandemia del COVID-19, sobre todo en la

EBR, dependerá de diversos factores, algunos de los cuales se exponen, analizan y discuten en la presente investigación.

3.1.2.2. Competencias en manejo de TIC por docentes

El auge y desarrollo acelerado de las TIC en los últimos 20 años representan un considerable potencial para propiciar un progreso más homogéneo entre los pueblos, ya que promueven lo que se conoce como sociedades del conocimiento. El desarrollo de las denominadas sociedades del conocimiento inclusivas se basa, fundamentalmente, en cuatro pilares tales como la libertad de expresión y de información, aprendizaje de calidad para todos, acceso global a la información y nuevos conocimientos, y el respeto por la variedad lingüística y cultural (UNESCO, 2019). Es también en el marco de lo que propone la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que las TIC se presentan como herramientas que coadyuvan a plantear soluciones innovadoras en las acciones para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Por ello, la misma UNESCO (2008) recomienda, entre otros, que las escuelas realicen una incorporación real y efectiva de las TIC en las aulas. Este acceso a la información y el conocimiento permitirá tener ciudadanos nativos digitales capaces de participar en una “sociedad en línea”, característica cada vez más notoria del siglo XXI.

Sin embargo, también exigirá una mejor cualificación profesional de los docentes: “Al profesor le incumbe la responsabilidad de crear las posibilidades de aprendizaje y el entorno propicio en el aula que faciliten el uso de la tecnología por parte de los estudiantes para aprender, comunicar y crear productos del conocimiento” (UNESCO, 2008, p. 3), así como tener la capacidad reflexiva, crítica e innovadora para solucionar problemas con alto grado de complejidad, sumado a la incorporación de aptitudes socioemocionales y colaborativas (UNESCO, 2019). Ello guarda relación con una formación docente capaz de adaptarse a nuevas realidades, incorporar habilidades tecnológicas y un perfeccionamiento profesional continuo.

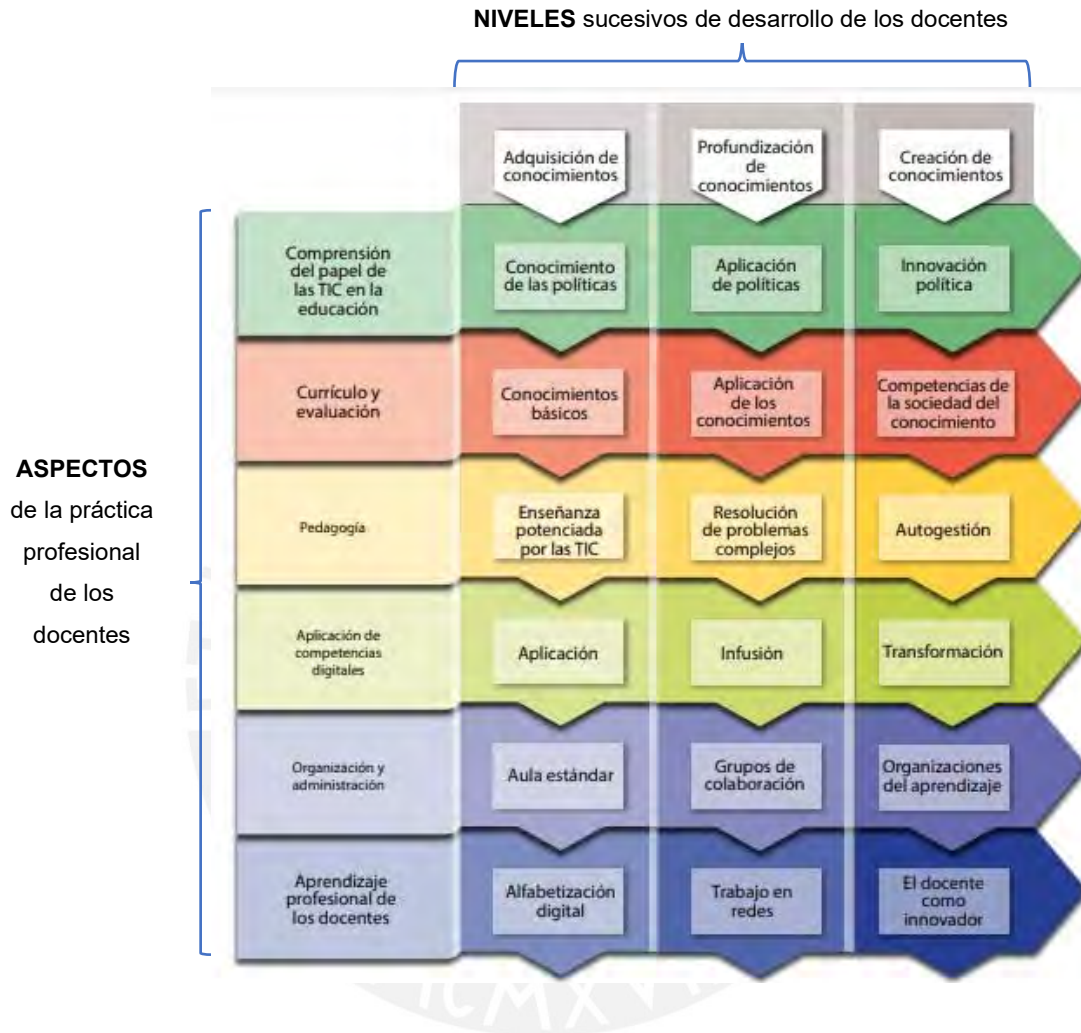
En consecuencia, es una necesidad inminente contar con docentes preparados para manejar las tecnologías en aulas reales o virtuales, y entender de qué manera pueden contribuir al aprendizaje de los educandos. Hoy en día, estas dos capacidades son fundamentales en las habilidades del docente. En ese entendido, una sólida formación docente y su perfeccionamiento profesional continuo permitirán que desarrollen destrezas necesarias para explotar todas las ventajas que pueden proporcionar las TIC.

Para contribuir a lo descrito en el párrafo anterior, la UNESCO (2019) ha diseñado y puesto a disposición de todos los sistemas educativos del mundo el documento de gestión “Marco de Competencias de los docentes en materia de TIC (ICT-CFT)-3ra versión”, que sirve como herramienta de guía básica y continua en la formación del docente respecto al uso e incorporación de las TIC en sus sistemas de enseñanza: “Dicho dispositivo está ideado para adaptarse a los objetivos nacionales e institucionales, brindando un marco actualizado para la elaboración de políticas y el desarrollo de capacidades en este ámbito dinámico” (UNESCO, 2019, pág. 1).

Entiéndase al uso e integración de las TIC en las aulas como un propósito orientado a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; además de su incorporación a las competencias pedagógicas de cada docente. Con ello se busca contribuir a que el estudiante obtenga una formación sólida e integral y esté preparado para afrontar su futuro.

Figura 31

Marco de competencias de los docentes en materia de TIC



Fuente: UNESCO

El marco propuesto por la UNESCO se compone de 18 habilidades estructuradas en torno a los 6 elementos de la práctica docente, agrupadas en 3 niveles de uso pedagógico de las TIC. Lo que se pretende es que el docente desarrolle habilidades para emplear las TIC en las aulas durante su práctica pedagógica y generar una educación de calidad y, por qué no, también habilidades en los alumnos para el empleo de las TIC.

El organismo internacional recomienda integrar este marco en las fases del desarrollo profesional docente: la formación inicial, la formación continua y en el apoyo pedagógico y soporte técnico permanente facilitado por las TIC. Esto permitiría que, por ejemplo, en países como el nuestro, ante una eventual y radical vuelta a un aislamiento social obligatorio, los docentes estén preparados para afrontar sin problemas una educación totalmente virtual y a distancia.

Es decir, ya desde el año 2007, la UNESCO evidenciaba y estandarizaba la necesidad de incluir las habilidades y el desarrollo del uso de las TIC por parte de los docentes, para incorporarlas en la pedagogía e implementar una cultura digital en las aulas, acorde a lo que demanda nuestra actual sociedad: una sociedad que consume información de los sucesos casi en el instante, porque la tiene al alcance de un clic en una página web, mensajería instantánea virtual o una cuenta en cualquiera de las actuales redes sociales.

En esta coyuntura, se hace imprescindible que los docentes de las escuelas, sin distinción alguna, como parte de sus competencias, tengan una formación en materia digital y el entendimiento del manejo de las TIC. Hasta ahora, su acercamiento a las tecnologías ha sido fundamentalmente para fines instrumentales: en la búsqueda de algo de información académica o alguna actividad de ocio y recreación. Lo concreto es que, actualmente, la mayoría de nuestros maestros podrían ser catalogados como migrantes digitales, con tareas de aprendizaje y fortalecimiento de sus competencias en manejo de las TIC, con miras a que esto repercuta en el trabajo del aula (Hernández, et ál., 2016).

3.1.2.3. Educación a distancia

Sobre este concepto ya hemos desarrollado en extenso en el capítulo 2, describiendo varias aristas. No obstante, complementaremos lo antes descrito indicando que el avance de las nuevas tecnologías ha incidido positivamente en diferentes campos de nuestras vidas. Uno de ellos, por ejemplo, es posibilitar el acceso a la educación, superando obstáculos de tipo temporal y/o

espacial, ya que aquí el proceso de enseñanza y aprendizaje se puede dar tanto en tiempo real como asíncrono. Este método de enseñanza, empleando las herramientas tecnológicas y digitales, sin que los docentes y sus estudiantes se comuniquen e interactúen presencialmente, ha sido catalogado como “educación a distancia o remota”.

En esta educación a distancia el aprendizaje ha sufrido un proceso de virtualización y el uso de más de una herramienta digital y/o plataforma, capaces de interactuar entre ellas, se hace necesario. A partir de esta dinámica se generan los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Estos espacios no solo brindan la posibilidad de acceder a la información desde cualquier lugar, solo se requiere estar conectado a internet, por tanto, el alumno ya no solo se limita a las sesiones presenciales, sino que, además, integran recursos variados para optimizar el proceso de enseñanza. También se generan mayores espacios de aprendizaje colaborativo y cooperativo, de retroalimentación entre el docente y el alumnado, potenciando la motivación. El estudiante entiende y llega a una reflexión consciente de que debe preocuparse él, antes que nadie, de su propio aprendizaje (Segura y Gallardo, 2013).

El óptimo desarrollo de las sesiones virtuales de aprendizaje está condicionado al conocimiento y manejo, cuanto menos básico, de las nuevas tecnologías y la virtualidad por parte del docente; pero, sobre todo, este debe contar con competencias digitales para ejercer su docencia en entornos virtuales, además de realizar un acompañamiento a sus educandos que le permita evaluar y monitorear eficazmente el proceso de aprendizaje.

Para Mora (2010), además de ser un facilitador del aprendizaje virtual, el docente también aprehende y desarrolla determinadas funciones en estas sesiones educativas en línea, tales como: ofrecer retroalimentación a los participantes, teniendo la ventaja de la reducción del tiempo de respuesta; mantener canales de comunicación, pero en constante monitoreo; propiciar la armonía entre los participantes, incluyendo normas sobre uso del aula virtual y conducción en la

misma; motivar a que el estudiante tenga un rol activo, dinámico y participativo, valiéndose de herramientas como foros o chats; analizar si el entorno virtual de aprendizaje usado es el más idóneo para la comunidad, evitando que la tecnología sea una limitante; promover la adecuada gestión de los tiempos por parte de los estudiantes; organizar trabajos colaborativos que propicien la interacción en línea; y monitorear el avance en el uso de los recursos tecnológicos por parte de los alumnos, asegurando que dispongan de recursos didácticos de alta calidad.

Finalmente, existirán contextos en los que el alumno supere las habilidades tecnológicas del docente, considerando, sobre todo, la brecha generacional y si este no es un “nativo digital”. Sin embargo, más allá de ser visto como un problema, deberá convertirse en una oportunidad de aprendizaje del tutor, quien deberá canalizar dicha ventaja en beneficio del aula en su conjunto.

3.1.2.4. Calidad educativa

Según la Real Academia de Lengua Española, uno de los primeros significados del término calidad hace alusión a “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” (s.f., definición 1). Además, la calidad es asociada comúnmente con valores de superioridad, excelencia, o como algo que cumple expectativas y agrega valor al producto o servicio. Por ello, su uso es empleado en el campo de la producción, empresarial, educativo, etc.

Ahora bien, definiciones sobre calidad educativa hay muchas. Algunos la describen y conciben desde diferentes enfoques, resaltando determinados rasgos y características existentes para hablar de ella. Así, por ejemplo, podemos asociar calidad educativa con la equidad, participación y transparencia con la que se brindan los procesos de enseñanza. Casassús (1995) señala que la calidad de la educación se sostiene en tres componentes fundamentales: “calidad en el diseño, calidad en los procesos y calidad de los resultados” (como se citó en Bondarenko, 2007, p. 616) del proceso de enseñanza, desde el diseño de una malla curricular, metodología empleada y los resultados que finalmente se obtienen.

Por su parte, Astin (1991) plantea un modelo de calidad basado en el valor agregado (como se citó en Bondarenko, 2007). El valor agregado es un excedente necesario para llegar a la excelencia, la cual tampoco se puede lograr sin un adecuado desarrollo del talento: “Bajo este punto de vista, las instituciones más excelentes son las que agregan más valor al conocimiento y desarrollo personal del estudiante” (Bondarenko, 2007, p. 617). Cabe precisar que esto no implica dejar de lado las condiciones físicas del espacio y herramientas educativas mínimas para desarrollar los procesos de enseñanza. Las instituciones no deberían centrarse y limitarse a invertir solo en infraestructura, mobiliario, equipamiento, etc., porque calidad también supone capacitar, transformar, gestionar e innovar en estilos de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

Más allá de los matices en las definiciones del concepto de calidad educativa, lo que no entra a discusión es el derecho que tienen todos, sin distinción de ningún tipo, de acceder a una educación de calidad. Con ello podrán multiplicar sus capacidades personales y profesionales, y, por ende, su aporte al desarrollo de las sociedades, con beneficios más equitativos del crecimiento económico, será mayor.

En tanto, la Ley General de Educación N° 28044 también define la calidad de la educación como: “Es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida” (Congreso de la República, 2003, p. 4). Y es el Estado, a través del Minedu, el responsable de garantizar que en las instituciones educativas se cumplan las condiciones idóneas para una educación de calidad, integral, equitativa, inclusiva y permanente. Sin embargo, como anota Lira (2022): “el MINEDU actualmente supervisa la calidad mediante indicadores cuantificables que permiten evidenciar si los procesos educativos son óptimos; es decir, mediante las notas de los alumnos” (párr. 4). No obstante, hay construcciones subjetivas que no pueden ser medidas con guarismos, como la formación cívica o la personalidad.

Por su parte, Casanova (2012), Malpica (2012) y Vázquez (2015), afirman que, efectivamente, el escenario ideal es que la calidad educativa garantice una formación integral de los educandos y aporte al progreso social, es decir, bajo el enfoque relacionado a la función social que tiene la educación. Sin embargo, en la práctica, su relevancia radica en tener un óptimo desempeño cognitivo evaluado mediante pruebas estandarizadas, dejando de lado la vinculación con los problemas del entorno (como se citó en Martínez et al., 2019).

En conclusión, en algunos casos la calidad educativa está más asociada o enfocada a resultados académicos (aspectos concretos y medibles con mayor facilidad), dejando de lado aspectos como la formación y el desarrollo social integral de los escolares, además de su real y necesaria vinculación con el entorno, y los desafíos que este pueda presentar.

3.1.2.5. Valoración y credibilidad

Valoración: “Acción y efecto de valorar” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Valorar: “Reconocer, estimar o apreciar el valor o mérito de alguien o algo” (Real Academia Española, s.f., definición 2). Generalmente, los seres humanos solemos valorar algo cuando afirmamos que nos es útil para determinado fin. En consecuencia, aquello que se valora adquiere interés e importancia para nosotros.

En tanto, el término credibilidad es la cualidad de ser creíble. Por tanto, podemos aseverar que la credibilidad de algo está asociada a la capacidad de ser creído. Aquí hay que precisar que credibilidad no necesariamente se vincula con la veracidad o no del contenido, sino con componentes de carácter objetivo y subjetivo que propician a que dichos contenidos puedan ser creídos. Para que algo tenga credibilidad, ante todo, debe generar confianza en los demás.

En consecuencia, ambos términos, valoración y credibilidad, están relacionados entre sí, puesto que el nivel o grado de credibilidad que se tenga de algo o a alguien influirá en el grado de valoración e interés que se le otorgue.

3.1.2.6. Pobreza

Para Caus (s.f.), la pobreza es considerada como un fenómeno multidimensional que se concreta en hechos objetivos (como la falta de recursos o medios para satisfacer las necesidades básicas de la persona); o subjetivos, como la imposibilidad de participar en actividades sociales que impactan a su comunidad, por ejemplo, por razones de raza, religión o género.

Sin embargo, tradicionalmente la pobreza ha sido asociada a la falta de ingresos monetarios, de ahí que la pobreza sea concebida como la ausencia de recursos [o limitados] para cubrir necesidades fundamentales para la subsistencia. En ello, por ejemplo, se basó el Banco Mundial (BM) para implementar el umbral de la pobreza (en relación con los ingresos diarios de una persona). Por ejemplo, en el año 2015 si una persona vivía con menos de US\$ 1.90 diario, era clasificada por el BM como pobre (Caus, s.f.). En el Perú, el INEI se basa en este tipo de mediciones, donde la línea de la pobreza es definida acorde al gasto per cápita mensual.

No obstante, muchos especialistas coinciden en que este tipo de mediciones, sobre la base de los ingresos monetarios, presentan limitaciones importantes. Una de las críticas, que también advierten Castillo y Huaranca (2022), por ejemplo, es que el método no haga una diferenciación individual respecto a la capacidad de convertir recursos en bienestar:

Es decir, las personas de diferente edad, género, condición de salud, entre otras características, ostentan diferentes factores de conversión de unidades monetarias a bienestar. Esto implica que obtener un gasto *per cápita* en el hogar por encima de una línea determinada no garantiza que todos los miembros hayan obtenido el nivel de bienestar mínimo para ser no pobres. (p. 4)

Como respuesta también a dicho enfoque, ya en la década de los 70 se planteó el Enfoque de las Necesidades Básicas, con un marco multidimensional y que tuvo como su principal impulsor a la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Este organismo enfatizó que proveer a las personas de servicios de salud, educación, saneamiento, acceso a vestimenta, etc. son condiciones mínimas para hablar de una calidad de vida digna. Aquí, con mayor preponderancia, es el Estado quien es conminado a asumir un mayor rol tutelar para garantizar esta calidad de vida de las personas, sobre todo, en aquellas que, por diversas razones, son incapaces de gestionar su propio acceso a la educación, atención médica, servicios básicos de agua y saneamiento, entre otros, y necesitan del amparo estatal.

En los años 90, el Banco Mundial medía la pobreza con la imposibilidad de acceder a un nivel de vida mínimo gozando de servicios básicos como el agua potable, salud y educación (Bazán et al., 2011). Por tanto, bajo este enfoque, la restricción económica y los ingresos limitados imposibilitan el disfrute de una vida satisfactoria de las personas, ocasionando en algunos casos, diversos conflictos sociales, además de no permitir salir del círculo vicioso de la pobreza.

Este enfoque tuvo su complemento en los planteamientos del economista Amartya Sen, contenidos en su “Teoría de las capacidades”. Para Sen, los bienes primarios o los recursos con los que cuenta una persona pasan a segundo plano; lo que importa son sus capacidades, que le permitirán llegar a hacer o ser, y alcanzar su bienestar”. Desde su propuesta, el también filósofo indio, analiza problemas sociales como la justicia social, la desigualdad, el bienestar, desarrollo humano y la pobreza. Sobre esto último, Sen (1992) planteó que la pobreza es la privación del desarrollo humano individual:

La pobreza se define por la constricción de las capacidades básicas (*capabilities*) que impidan a los individuos de ser o de realizar funciones a que dan importancia (sea vivir una vida larga y saludable o ser respetado por la comunidad en que vive). (Como se citó en Caus, s.f., párr. 3)

Una tercera alternativa: la metodología de Alkire y Foster (AK), que se distingue del tradicional enfoque de pobreza (basado en lo monetario), pero toma como insumo el enfoque de capacidades, la operacionaliza, y calcula una medida oficial de pobreza multidimensional, y bautizada como Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) (Castillo y Huaranca, 2022).

Esta medición establece seis (6) dimensiones (que vendrían a ser las capacidades básicas) y dieciséis (16) indicadores con los cuales se medirá el alcance del funcionamiento de estas capacidades. “Además, para la identificación de los pobres multidimensionales, se debe fijar una línea específica de privación dentro de cada indicador; así como una línea de pobreza multidimensional en base al puntaje agregado de los indicadores donde hay privación” (Castillo y Huaranca, 2022, p. 2).

Figura 32

Estructura del IPM-P



Nota. Adaptado de *Historia de Dos Pobrezas en Perú: de lo Monetario a lo Multidimensional*, por Castillo y Huaranca, 2023. (<https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Revista-Estudios-Economicos/41/ree-41-castillo-huaranca.pdf>)

Aquí todas las dimensiones tienen la misma relevancia y, por ende, el mismo peso en sus puntajes. Similar situación ocurre con sus indicadores. El punto de corte para la pobreza

dimensional es $K=1/6$, lo que representa que una persona podría ser catalogada pobre en caso sufra privaciones en una de las seis dimensiones establecidas en la propuesta.

Algunos países de esta parte del mundo ya han adoptado este modelo para medir la pobreza. En el Perú, el modelo es recogido y analizado por el Banco Central de Reserva del Perú (BCR).

3.1.2.7. Pandemia

Pandemia es la conjunción de dos términos griegos: “pan” = todo y “demos” =pueblo. Por tanto, “pandemia” podría significar aquello que “afecta a todo el pueblo.” Por su parte, la Real Academia Española (RAE) cataloga la pandemia como: “Enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región” (s.f., definición 1). Una acepción similar tiene la Real Academia Nacional de Medicina de España: “pandemia se refiere a la epidemia de una enfermedad transmisible que afecta a muchos individuos y se extiende por distintos continentes” (2020, párr. 3).

En relación con los conceptos de pandemia y epidemia, para entender el concepto a cabalidad, tomemos otra definición de Médicos Sin Fronteras:

Una epidemia se produce cuando una enfermedad contagiosa se propaga rápidamente en una población determinada, afectando simultáneamente a un gran número de personas durante un periodo de tiempo concreto. En caso de propagación descontrolada, una epidemia puede colapsar un sistema de salud, como ocurrió en 2014 con el brote de Ébola en África occidental. (2020, párr. 2)

El caso más reciente, con el cual se relaciona esta investigación, es la epidemia del COVID-19. Esta alcanzó el grado de pandemia y fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 30 de enero de 2020 como “emergencia de salud pública de preocupación internacional” (OPS, s.f. párr. 2).

3.2. Enfoques y teorías transversales de la investigación

3.2.1. Enfoque de Derechos

Luego de la Segunda Guerra Mundial, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 1948 adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos para establecer derechos igualitarios e inalienables de todas las personas. Los Estados miembros de la ONU, a partir de entonces, asumen deberes, obligaciones y el compromiso de respetar, promover y custodiar el cumplimiento de los derechos humanos:

Respetar un derecho significa abstenerse de interferir en el disfrute de ese derecho. Proteger un derecho significa evitar que otras partes interfieran en el disfrute de ese derecho. Hacer cumplir un derecho significa adoptar medidas activas para poner en práctica leyes, políticas y procedimientos, incluida la asignación de recursos, que permitan a las personas disfrutar de sus derechos. (UNFPA, s.f., párr. 11)

Dentro del grupo de derechos que no tardaron en ser reconocidos, están los que corresponden a los derechos económicos y sociales (que incluyen el derecho a la salud, la vivienda digna, la educación, entre otros). De todos ellos, recogemos el acceso a una educación integral, accesible, de calidad y que se brinde en condiciones dignas, ya que son temas fundamentales de esta investigación.

Dentro de un contexto reflexivo global, y dar un paso más hacia la búsqueda continua del desarrollo de las naciones, era necesario un consenso normativo que permitiera corregir determinadas prácticas discriminatorias y distribuciones injustas que obstaculizan, en primera instancia, el desarrollo personal, además del desarrollo de las sociedades: “El enfoque basado en los derechos humanos es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que se basa normativamente en estándares internacionales de derechos humanos y está operacionalmente dirigido a promover y proteger los derechos humanos” (ONU, s.f. párr.2).

Por ello, no es ilógico observar que diversas entidades internacionales, garantes del cumplimiento de las normativas vigentes sobre el tema abordado, centran su atención, sobre todo, en los grupos poblacionales vulnerables que, por razones de diversa índole, son objeto de mayor discriminación, marginación y exclusión. Razón por la cual, además, las normativas y leyes están siempre en constante revisión y ajuste, a fin de evitar cualquier tipo de vulneración a los derechos (cualesquiera que sean) de la persona, sin importar origen étnico, nivel socioeconómico, género, idioma, raza, creencia religiosa o cultural, etc.

3.2.2. Enfoque de Desarrollo Humano

Conocido también como el “Enfoque de las Capacidades” (*Capability Approach*), del que habíamos hablado un poco en los subcapítulos que antecederon. A continuación, ampliemos lo comentado.

Recordemos que este planteamiento lo hizo, por primera vez, el economista indio Amartya Sen, como una crítica al paradigma del crecimiento de las naciones basado en su Producto Bruto Interno (PBI) y al desarrollo del individuo, medido en su capacidad adquisitiva monetaria. Por ello, se propone un enfoque en el que el desarrollo sea un proceso de ampliación de las libertades objetivas de las que gozan las personas, donde la libertad (*freedom*) es entendida como la posibilidad que tiene la persona de elección (*choice*) del estilo de vida que considere valiosa para sí (Sen, 2000). El economista precisa que la riqueza es importante, sí, pero como un medio que posibilite ampliar las libertades de las que gozan los individuos, aunque para ello, existen también otros determinantes como los servicios de educación, la atención en la salud, o los derechos políticos, como el de elegir y ser elegido.

Por tanto, esta teoría está fuertemente ligada a la calidad de vida que los ciudadanos realmente pueden lograr. Amartya Sen (2000) anota que la persona es un sujeto activo, capaz de liderar su

propia transformación y desarrollo; claro, es el Estado quien le debe brindar las condiciones adecuadas.

Es a partir de las capacidades que el filósofo indio analiza las problemáticas que afectan y limitan el bienestar del individuo, tales como la pobreza, la desigualdad, la calidad de vida y la injusticia social. Así, surgen nuevas demandas sociales, económicas y políticas, además de ideales como una libertad e igualdad para todos; solo ello permitirá a la persona alcanzar o realizar su proyecto de vida, aquello que valora para alcanzar la felicidad.

Un detalle no menor, sobre el que reflexiona el también premio Nobel de Economía, es que la pobreza, la tiranía que puedan imponer los gobiernos, las insuficientes oportunidades económicas, las restricciones para acceder a los servicios básicos que provee el Estado, entre otros, son las principales razones que generan la privación de la libertad, por tanto, necesitan ser eliminadas si se quiere alcanzar el desarrollo.

En la línea con lo planteado por Sen, un aporte fundamental que contribuye al Enfoque de Capacidades es el efectuado por Martha Nussbaum (2012), quien incorpora el rol del Estado y la gestión de las políticas públicas orientadas a mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos. Las circunstancias objetivas para lograr bienestar individual y la oportunidad de elegir los modos de vida que uno desea, deben ser proporcionadas por los Estados, quienes son responsables, además, de proveer servicios indispensables en la esfera educativa, de la salud, el empleo digno, etc., y con óptimos estándares de calidad.

3.2.3. Enfoque por Competencias

El Enfoque por Competencias (EC) no es un tema nuevo, ya desde hace algunas décadas ha venido siendo parte de las propuestas educativas de diversos países, y el Perú no ha sido la excepción, de hecho, el EC orienta nuestro actual Currículo Nacional de la Educación Básica

(2016). Este instrumento pedagógico define a la competencia como la facultad de emplear una serie de capacidades, con el fin de lograr un objetivo en determinada situación. Ello supone comprender la situación a enfrentar y evaluar las posibilidades que se tienen para resolverlas. Para ello, la persona debe identificar qué conocimientos y habilidades posee o cuáles están disponibles, analizar la usabilidad y las combinaciones más pertinentes que puede realizar, para, posteriormente, decidir sobre aquello que le resulta más favorable.

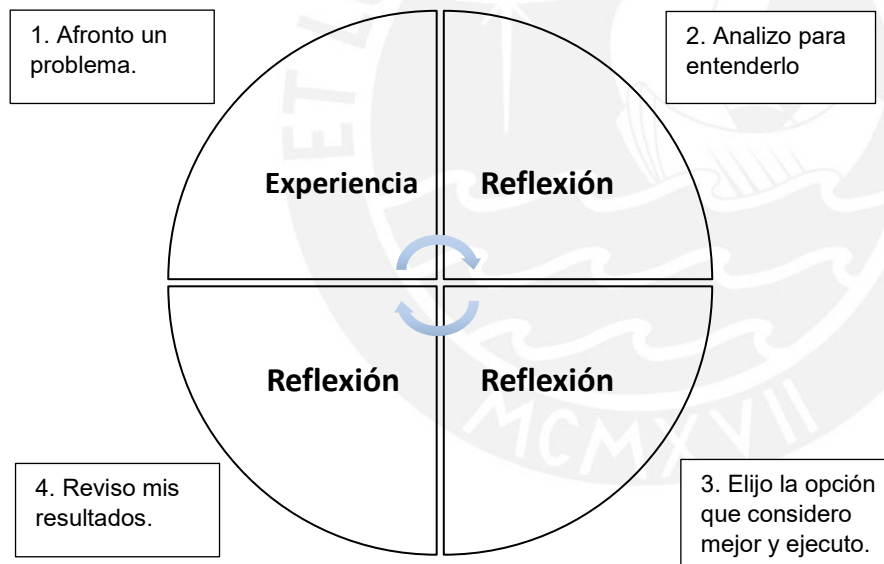
Debemos tener cuidado en no confundir “competencias” con datos, información o conocimiento de algo; todo ello resulta ser insumos para resolver determinada problemática. Como anota Guerrero (2021), la competencia no se limita al simple manejo de datos, información o un determinado conocimiento, sino que implica, sobre todo, saber cómo se debe utilizar todos esos datos, esos conocimientos de manera óptima para comprender y/o resolver determinada situación problemática. Por ello, es importante contar con una directriz correctamente establecida en nuestro Currículo, orientada hacia las “competencias”, a brindarles a los escolares la oportunidad de actuar pensando, reflexionando todo el tiempo, evaluando sus decisiones.

Por ejemplo, cuando el médico recibe a un paciente, primero realiza una serie de preguntas (adquiere datos) para establecer un primer diagnóstico de las causas que habría ocasionado el problema, de qué problema se trataría y plantear un tratamiento (solución) primario. Pero, para ampliar y tener un diagnóstico más certero, solicita que el paciente se haga exámenes (tener más información), y con ello decidir si continúa con el tratamiento primario o plantear un segundo tratamiento, de ser el caso. Ahora bien, puede darse el caso de que los medicamentos suministrados en el tratamiento no están haciendo efecto. Entonces, el médico, sobre la base de dicha información, evalúa y cambia de tratamiento o toma la decisión de realizar intervenciones médicas más complejas.

El EC, entonces, podría entenderse como una forma de organizar la formación y evaluación de los estudiantes, que les permita comprender las razones del por qué deben aprender ciertos contenidos, adquirir determinadas competencias; que sean conscientes de la necesidad de actuar reflexivamente (usando conocimientos adquiridos y experiencias pasadas) ante determinadas circunstancias, problemáticas planteadas, etc.; pero, además, luego de actuar o tomar decisiones, poder reflexionar y evaluar si fue la acertada o no, con el fin de analizar otras opciones o alternativas; así, el proceso de reflexión y análisis es permanente.

Figura 33

Representación del proceso circular de la acción competente



Nota. El gráfico resume la propuesta descrita en este enfoque. Cabe precisar que cada etapa por la que debe transitar la persona es importante y deberán tener el mismo peso reflexivo.

La propuesta del enfoque surge en contraposición al modelo tradicional de educación, donde primaba (o todavía prima) la exposición teórica y la mecánica memorística de datos para la evaluación del alumno (y es lo que se quiere dejar atrás para adoptar metodologías modernas

de enseñanza); mientras que en las evaluaciones por competencias estas se desarrollan sobre experiencias prácticas, donde el estudiante debe demostrar que ha adquirido determinadas capacidades. Por tanto, el EC plantea una metodología mucho más dinámica, con un enfoque participativo del alumno, quien asume un rol más activo en el ejercicio de la búsqueda de nuevos conocimientos, dejando atrás al sujeto pasivo que solo atiende lecciones en clases bajo una dinámica unidireccional y rígida ejercida por el docente, sin muchas posibilidades de generar interacción o suficientes espacios reflexivos (Martínez-casasola, 2020).

Según Andrade y Guerrero (2022), el EC orienta toda experiencia de aprendizaje, ya sea que esta se desarrolle en modalidad virtual o presencial, y precisan que, dentro de las aulas, las actividades (o acciones) planteadas para solucionar una situación problemática significativa, deben mantener una relación lógica y directa con esa situación; al igual que el resultado esperado, con el fin de facilitar un desempeño basado en este EC. Por tanto, para el caso de la estrategia educativa AeC, también consideran que esta se enmarca en el EC establecido en el CN de la Educación Básica.

3.2.4. Enfoques Transversales

Además del EC, el CN también se sostiene en un conjunto de enfoques llamados Enfoques Transversales (ET). “Los enfoques transversales son aquellos instrumentos que permiten el desarrollo del trabajo pedagógico y que dan patrones sobre las características y los valores que se deben presentar en el proceso educativo” (Grupoguard, 2022, párr. 1). Estos ET se orientan a proporcionarle un perfil de egresado al estudiante; estos pueden priorizarse, adaptarse según las necesidades de la escuela, pero nunca excluirlos o descartarlos del trabajo que se realiza en las aulas.

El Minedu (s.f.), como ente rector en materia educativa del país, concibe a los ET como aquellos valores y actitudes que mostramos durante nuestra interacción y relacionamiento con los demás

y con el entorno, de esta manera poder aspirar a una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva que beneficie a todos.

El CN recoge siete (7) ET que guían las actividades en las aulas y están orientadas a compartir una serie de valores y actitudes en las escuelas. Veamos un resumen y análisis de cuáles son y a qué hacen referencia, según Nalvarte (2017):

a) Enfoque de Derechos: Ya habíamos hablado en extenso de este enfoque. Sin embargo, para el contexto infantil, diremos que, mediante este enfoque los escolares son reconocidos como sujetos de derecho, además de ser catalogados como ciudadanos con deberes. Facilita la promoción del diálogo, la participación y la democracia.

b) Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad: Reconoce y valora a todos sin distinción por razones de género, de raza, condición económica, orientación sexual, orígenes culturales u otras. En consecuencia, nadie debería estar exento de recibir una educación de calidad, y en igualdad de condiciones.

c) Enfoque intercultural: Mediante el cual las personas provenientes de diferentes culturas intercambian experiencias e ideas, al amparo del respeto a su propia identidad y la de los otros.

d) Enfoque de igualdad de género: Busca que los comportamientos, aspiraciones, necesidades, entre otros, tanto de varones como de mujeres, sean valorados y respetados por igual; brindándoles, además, las mismas condiciones para su pleno desarrollo y, a su vez, eliminando toda condición que genere desigualdades entre ellos.

e) Enfoque ambiental: Orientado a formar ciudadanos capaces de tomar conciencia crítica sobre la problemática que afecta al medio ambiente, la incorporación de estilos de vida saludables, así como acciones sostenibles y sustentables para preservar y proteger el planeta y la biodiversidad.

f.- Enfoque de orientación al bien común: El bien común es entendido como aquellos bienes que se comparten intrínsecamente entre todos los seres humanos: valores, virtudes cívicas y el sentido de la justicia; buscando promover relaciones solidarias y una convivencia colectiva.

g.-Enfoque de búsqueda de la excelencia: Pretende explotar las facultades y aptitudes del estudiante al máximo, y plantear estrategias que permitan alcanzar el éxito y las metas, a nivel individual y en su relación con el entorno social.

3.2.5. El Conectivismo

El siglo XXI es considerado la era digital. Hoy en día en nuestro mundo globalizado, casi todas nuestras actividades están fuertemente influenciadas por la tecnología: el hogar, el deporte, la salud, el trabajo, el entretenimiento, la educación, etc. El vertiginoso desarrollo tecnológico ha contribuido al establecimiento de un nuevo escenario donde esta tiene un rol preponderante, quedando obsoleta toda estructura anterior y dando pase a una sociedad donde: “La revolución de la tecnología de la información ha transformado los modos de hacer negocios, la naturaleza de los servicios y productos, el significado del tiempo en el trabajo, y los procesos de aprendizaje” (Fenwick, 2010, como se citó en Gutiérrez, 2012, p. 112).

En efecto, la educación ha pasado a formar parte del mercado, donde las instituciones educativas con fines de lucro, fundamentalmente en el nivel superior, comercializan conocimientos y servicios de formación no solo para quienes desean insertarse en los mercados laborales, sino también para quienes desean mantenerse en él, ya que los mercados demandan con más énfasis que las empresas y organizaciones cuenten con personal que actualice constantemente sus conocimientos y sea altamente competitivo. Por ello, no es de extrañar que los distintos programas educativos hayan adoptado a las nuevas tecnologías como principales herramientas para las nuevas e innovadoras experiencias de aprendizaje que ofertan.

En ese complejo contexto: “El Conectivismo puede definirse como una teoría de aprendizaje acorde a la era digital” (Siemens, 2014, como se citó en Gutiérrez, 2012, p. 111) caracterizada, fundamentalmente, por una fuerte influencia tecnológica y que se funda en conexiones. Tiene como su principal defensor e impulsor al investigador mexicano George Siemens, quien “toma como base el análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitvismo y el constructivismo para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos” (Barón, s.f., p. 2). El investigador enfoca su análisis en la adopción de las nuevas tecnologías como parte del desarrollo de saberes y conocimientos.

En la propuesta de Siemens, el punto de partida del Conectivismo como nueva teoría de aprendizaje es el individuo (para nuestros fines sería el estudiante). Aquí, el aprendizaje es entendido “como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios, incluyendo comunidades de práctica, redes personales y en el desempeño de tareas en el lugar de trabajo” (Gutiérrez, 2012, p. 113). Entre los principios del Conectivismo que plantea Siemens (2004) tenemos los siguientes:

- a) Las opiniones y puntos de vista diversos, sobre determinados temas, propician el aprendizaje y nuevo conocimiento.
- b) El proceso de vincular fuentes de información especializadas (también llamados nodos) permite el aprendizaje.
- c) Más importante que aquello que actualmente conocemos, es la facultad para incorporar nuevos conocimientos.
- d) La capacidad para tomar decisiones es parte del proceso de aprendizaje, ya que la elección de qué aprender y el significado de la información obtenida están condicionados a una realidad que es voluble. Lo que hoy puede ser una decisión acertada, mañana puede estar errada porque el entorno informativo es cambiante y que afecta a la decisión.

Por su parte, autores como Giesbrecht (2007) catalogan al Conectivismo como una propuesta pedagógica que brinda, a quienes se encuentran en el proceso de aprendizaje, esa virtud de conectarse entre sí mediante herramientas tecnológicas colaborativas a disposición (como se citó

en Gutiérrez, 2012). Recordemos que, gracias al avance tecnológico de los últimos tiempos, en el campo educativo se han configurado nuevos escenarios para la generación e intercambio de experiencias de aprendizaje.

El tutor o educador tiene una mención conexas a esta propuesta, ya que entre sus tareas fundamentales está la de propiciar e impulsar comunidades de aprendizaje, teniendo a la interacción como forma de reproducir conocimientos; dejando de lado el tradicional enfoque de que el aprendizaje es temporal, que solo ocurre mientras dura una clase en las aulas, por tanto, no es dinámico ni complejo.

Con el vertiginoso avance y desarrollo de las TIC y su inclusión en el ámbito educativo, lo que mencionan los autores citados párrafos anteriores, se hace casi imprescindible hoy en día, pese a que hubo una reacción tardía de este ámbito para reconocer las ventajas y el alto impacto de las nuevas herramientas y experiencias de aprendizaje. Entre las consecuencias, por ejemplo, tenemos que ahora la información que hallamos en los textos físicos, es complementada con aquella que encontramos en la red de Internet, la que debatimos en foros virtuales, etc. En estos espacios, el usuario (el estudiante) es menos pasivo en la recepción de la información (como podría ocurrir en un aula de clase), por el contrario, aquí en la red virtual encuentra el escenario ideal para ser también protagonista en la creación de información y/o conocimiento.

Como apuntaría Gutiérrez (2012), las sesiones de aprendizaje en línea que desarrollan las personas, ya sean de forma individual o de manera colectiva, es una muestra de cómo nos estamos involucrando en estas experiencias de aprendizaje de manera remota, sin la necesidad de estar físicamente frente al otro, de tal manera que se tejen redes orientados al aprendizaje.

Otro aspecto que toma especial relevancia en esta nueva propuesta pedagógica es la relación entre contenido y necesidad; es decir, mientras más necesidad exista en el estudiante por determinado contenido de una materia, más efectivo será su proceso de aprendizaje. Aquí el

docente tendrá el rol de guiar a los alumnos para que opten por fuentes informativas confiables y tengan la capacidad de discernir entre aquella que le será útil y aquella fútil.

Queda claro que el aprendizaje basado solo en el conocimiento de los libros no es suficiente, por tanto, la información en la red, la interacción, la variedad de puntos de vista, etc. configuran y dan forma a esta teoría de aprendizaje. “Por ello, la aplicación de esta teoría como modelo pedagógico ayuda especialmente al desarrollo de las competencias tecnológicas de nuestros alumnos, y, por lo tanto, a familiarizarse con el uso de las redes sociales como herramientas para compartir su talento” (Barón, s.f., párr. 4).

Sin embargo, sabemos que aún las brechas tecnológicas existen en países como el nuestro, sumado a la escasa formación en su uso (la mayoría de estudiantes adquieren las destrezas de manera empírica y a través del autoaprendizaje), lo que no implica necesariamente que las TIC deban integrarse a las aulas y ser herramientas complementarias en los procesos pedagógicos de nuestra era. Esa es una propuesta aún más alejada de discutirse y concretarse en sociedades como la nuestra, lamentablemente.

3.3. Instancias de gestión educativa

Acorde a los intereses del actual estudio, expondremos una breve caracterización de las instituciones o autoridades responsables en el país de gestionar el proceso educativo, fundamentalmente, en la EBR; describiendo, por ejemplo, el ámbito de acción, capacidades de gestión, alcances funcionales, entre otros principales aspectos.

3.3.1. Ministerio de Educación (MINEDU)

Entidad del gobierno central responsable de establecer las directrices y políticas educativas del país. Sus alcances y funciones se encuentran conferidos en la Ley General de Educación.

Coordina y articula con los gobiernos regionales y locales, estableciendo mecanismos para el diálogo y la participación activa que permitan sostener la unidad de nuestro sistema educativo nacional.

La máxima autoridad es el ministro de Educación. La alta dirección, además, está conformada por la Secretaría General y los Viceministerios de Gestión Pedagógica y de Gestión Institucional, de este último depende la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM), que funciona como un órgano desconcentrado.

El Viceministerio de Gestión Pedagógica tiene bajo su responsabilidad, entre otros:

Formular, normar, articular, coordinar, dirigir, supervisar y evaluar la implementación de las políticas, planes, programas educativos y documentos normativos en materia de aprendizajes, desarrollo y adecuación curricular, desarrollo docente, deporte, materiales y otros recursos educativos pedagógicos para todos los niveles y modalidades de la educación básica. (Ministerio de Educación, 2015, p. 19)

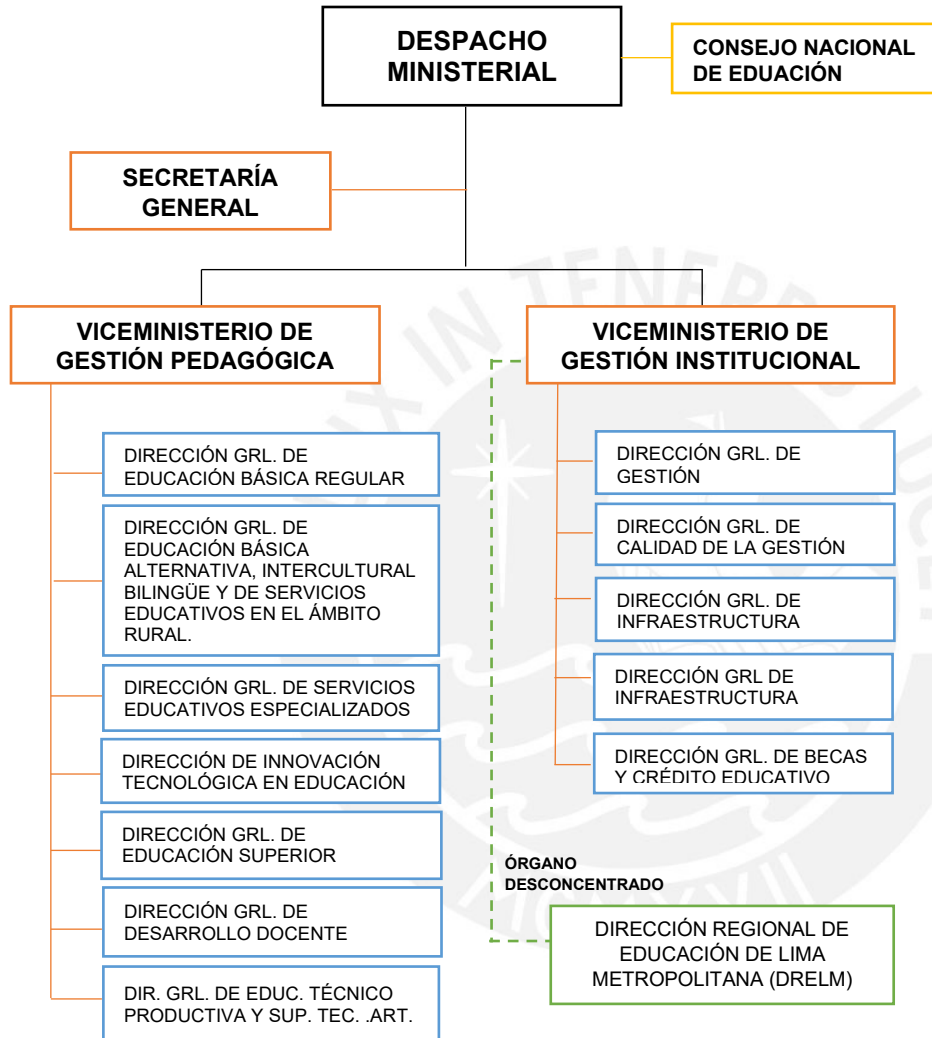
Para cumplir lo señalado, cuenta, entre otras direcciones, con la Dirección General de Educación Básica Regular responsable de los niveles educativos inicial, primaria y secundaria, y coordina con las demás instancias, direcciones y entidades en asuntos de la materia que le competen.

Por su parte, el Viceministerio de Gestión Institucional tiene la tarea de ejecutar, regular, fiscalizar y evaluar políticas, planes, proyectos y documentos normativos orientados a mejorar la calidad de nuestro sistema educativo, así como la de otorgar becas, créditos educativos e infraestructura educativa, en colaboración con los distintos niveles de gobierno y entidades descentralizadas (Minedu, 2015). La Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM) es su órgano desconcentrado.

A continuación, un esquema resumen en el primer nivel del organigrama del MINEDU:

Figura 34

Esquema central del organigrama del MINEDU



3.3.1.1. Misión

Según el portal web del Estado peruano, el Minedu tiene la siguiente misión:

Garantizar derechos, asegurar servicios educativos de calidad y promover oportunidades deportivas a la población para que todos puedan alcanzar su potencial y contribuir al desarrollo de

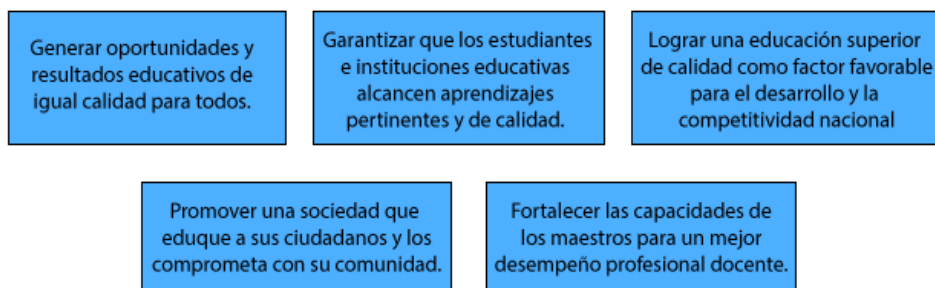
manera descentralizada, democrática, transparente y en función a resultados desde enfoques de equidad e interculturalidad. (2023, párr. 5)

3.3.1.2. Objetivos

Se presentan los objetivos del Minedu (2024) de una manera gráfica:

Figura 35

Objetivos del Ministerio de Educación



Nota. Adaptado del portal web del Minedu: <https://www.gob.pe/minedu>

3.3.1.3. Principales funciones

Algunas de las funciones establecidas en el Reglamento de Organización y Funciones (ROF):

- Formular, dirigir, regular y ejecutar, en coordinación con los Gobiernos Regionales, la política educativa nacional.
- Promover y coordinar acciones conjuntas con los demás sectores del Gobierno Nacional.
- Formular, aprobar, adecuar, evaluar y actualizar el Currículo Nacional, considerando los enfoques intercultural, bilingüe, inclusivo, ambiental y comunitario, así como conducir, monitorear y evaluar su implementación.
- Dirigir, regular, ejecutar y evaluar políticas, planes, programas y modelos pertinentes para la mejora de aprendizajes, el acceso, permanencia y culminación oportuna de la educación. (2015, pp. 11-12)

3.3.1.4. Documentos para la gestión educativa

A.- Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB)

Principal instrumento estratégico educativo orientador de los aprendizajes para los escolares que, como Estado y sociedad, debemos garantizar. Esta herramienta está vigente desde el 1 de enero del 2017, por intermedio de la Resolución Ministerial N°281-2016-MINEDU.

En tal sentido, el CNEB propone un perfil de egreso de los estudiantes que responda a los actuales desafíos y a las necesidades diversas, intereses, aspiraciones y formas de relacionarse con su entorno, priorizando valores y una formación ciudadana que permita que estos ejerzan libremente sus derechos y deberes. Además, el currículo tiene como objetivo prioritario formar a los estudiantes para que se desarrollen plenamente en la sociedad, mediante la educación ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, ambiental, cultural y sociopolítica (Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016).

Acorde con las dinámicas del mundo globalizado, y el acelerado progreso de la ciencia y las TIC, el documento también plantea que los estudiantes desarrollen competencias asociadas al idioma inglés, a la educación para el trabajo (referido a lo técnico-productivo) y a las TIC; además de fortalecer conocimientos ligados al arte, la cultura y el deporte, con visión intercultural, ambiental e inclusiva en una sociedad tan diversa como la nuestra:

Este documento es el marco curricular nacional que contiene el Perfil de Egreso de los estudiantes de la Educación Básica, los enfoques transversales, conceptos clave y la progresión de los aprendizajes desde el inicio hasta el fin de la escolaridad. También presenta una organización curricular y planes de estudio por modalidad, así como orientaciones para la evaluación desde un enfoque formativo y orientaciones para la diversificación curricular, en el marco de las normas vigentes. (Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016, p. 8)

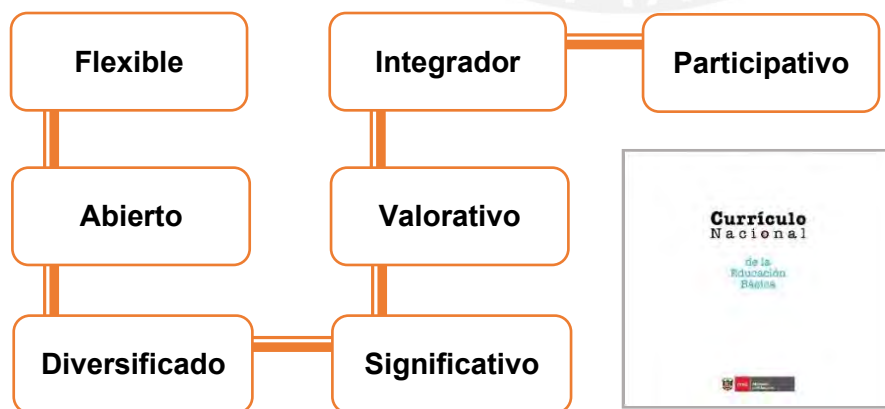
El CNEB asume que, en el corto plazo, el vertiginoso avance de las nuevas tecnologías ya no será visto como un problema, sino como un ciclo natural; y, por el contrario, el desafío será potenciar las capacidades, estar mejor preparados y poder afrontar los acelerados cambios. Sin embargo, el recurso humano debe ir de la mano con el recurso tecnológico, así como de la infraestructura y el equipamiento adecuado, asuntos aún pendientes por atender.

Uno de los once perfiles que sugiere el documento es que, por ejemplo, un estudiante al finalizar la educación básica el perfil que debe tener es el de alguien que utiliza las TIC de manera responsable, interactúa con la información, gestiona su comunicación y aprendizaje.

El CNEB no puede considerarse una propuesta aislada, sino que se concretizó después de un largo proceso de consulta en todo el territorio nacional. Su aplicación en la práctica educativa debe extenderse a una variedad de modelos, instituciones y programas educativos en todo el país (públicos, privados, rurales o urbanos). Además, es responsable de la creación de programas para las modalidades de educación primaria: educación primaria regular, educación primaria alternativa y educación primaria especial, junto con otras herramientas curriculares.

Figura 36

Características del CNEB



Nota. Adaptado de *Currículo Nacional de la Educación Básica*, por Minedu,

B.- Proyecto Educativo Nacional (PEN)

El documento “Proyecto Educativo Nacional al 2036. El reto de la ciudadanía plena” fue elaborado por el Minedu, mediante del Consejo Nacional de Educación, y oficializado por Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU, el 28 de julio del 2020.

Esta herramienta de gestión con perspectiva de largo plazo tiene su base en el “Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú” que, si bien obtuvo importantes avances en materia educativa, no fueron los suficientes para garantizar la prevalencia del derecho a la educación y la disminución de las brechas que afectan las posibilidades de lograr las aspiraciones y proyectos de vida de los ciudadanos; en un contexto donde se avizoran profundos desafíos por delante, marcados por una constante inestabilidad política, procesos sociales internos y el acelerado desarrollo tecnológico. De ahí, como establece el Congreso de la República (2003), la necesidad de contar con un instrumento actualizado, producto del diálogo, el consenso y la participación activa y de los sectores implicados:

El Proyecto Educativo Nacional es el conjunto de políticas que dan el marco estratégico a las decisiones que conducen al desarrollo de la educación. Se construye y desarrolla en el actuar conjunto del Estado y la sociedad a través del diálogo nacional, del consenso y la concertación política, a efectos de garantizar su vigencia. (Como se citó en Minedu, 2020, p. 6)

Con esta propuesta fortalecida, se pretende incidir en la lucha contra las marcadas iniquidades asociadas a factores tales como el nivel socioeconómico, género, edad, origen étnico, lengua, creencias religiosas, etc.; también contra el centralismo y al rígido sistema imperante, sumado a la falta de adaptabilidad y reacción ante los cambios e insuficiente planificación, características que, lamentablemente, por décadas han marcado a nuestro sistema educativo; motivo por el cual, además, resulta de perentoria necesidad evaluar el modo de cómo ha venido operando el sistema y plantear alternativas de mejora.

Otro aspecto a resaltar en este PEN vigente es que centra su atención en el individuo, considerando sus necesidades, pero, a la vez, sus aspiraciones, así como sus posibilidades de acción y contribución dentro del mismo sistema educativo.

Esta versión actualizada del PEN, si bien amplía los aspectos a considerar dentro de las acciones y orientaciones estratégicas, no podrán ser abordados si como Estado no dejamos de lado determinados patrones que han subyugado, hasta ahora, a la política educativa planteada, como patrones históricos como la inequidad, la exclusión y la segregación, por ejemplo.

Este instrumento de gestión traza un derrotero que permite aspirar a una profunda transformación educativa nacional. Es importante identificar determinados impulsores del cambio a los que, como sociedad, debemos apuntar en los siguientes años. Algunos de estos impulsores establecidos en el PEN son, por ejemplo: reforzar el sentido público de la educación, incrementar de manera sostenida el financiamiento público para la educación e intensificar el uso global de las tecnologías bajo formatos y medios accesibles.

En línea con nuestra investigación, el PEN sugiere que las relaciones que se generan entre los diversos sectores y entre los estamentos de gobierno, las condiciones tangibles e intangibles del espacio educativo, la naturaleza de la experiencia educativa, el perfil profesional del docente, las circunstancias y modos de vida tanto de estudiantes como de sus familias, entre otros, son factores que también componen la educación peruana, pero que, a su vez, no son responsabilidad exclusiva del sector Educación dentro de la organización del Estado (PEN, 2020). En suma, la educación se concibe como un asunto público, multisectorial, clave para formar ciudadanos y ciudadanas que quieran concretar no solo su propio proyecto de vida, sino también contribuir a lograr esa República que aspiramos desde nuestra proclamación como un Estado libre e independiente hace más de dos siglos.

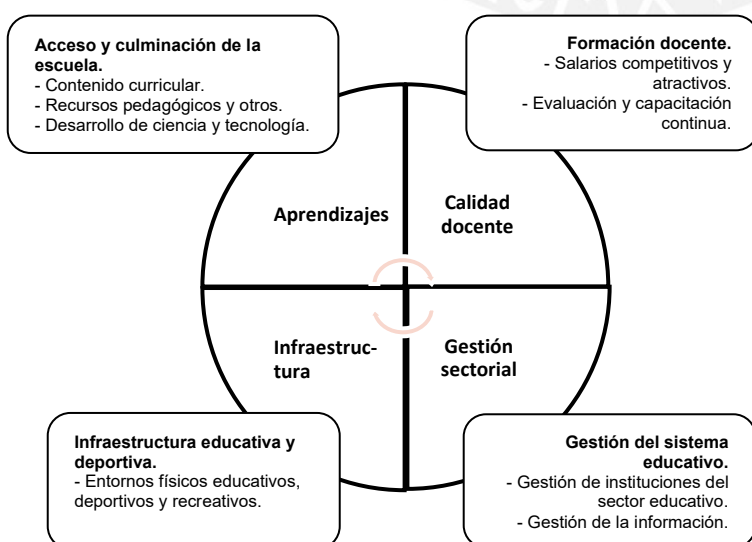
C.- Plan Estratégico Sectorial Multianual - PESEM

Otro instrumento de gestión institucional del sector Educación es el Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) al 2030, que cumple la misión de orientar los objetivos de los actores involucrados en el sector, y está alineado al Plan Estratégico de Desarrollo Nacional al 2050. Además, incluye políticas prioritarias, objetivos y estrategias para lograr las metas tanto de las entidades públicas como privadas a nivel nacional, regional y local que realicen actividades relacionadas con sus áreas de responsabilidad (Minedu, 2023). Cabe precisar que, mediante RM N°690-2023-MINEDU, se aprobó extender el horizonte temporal del PESEM del sector Educación hasta el año 2030, de ahí su denominación.

A partir de la planeación estratégica, aprobada por el Centro Nacional de Planeación Estratégico (CEPLAN), se planteó que el sector Educación tiene cuatro componentes relacionados, de un lado, con el talento humano, y, del otro, con la infraestructura y las capacidades de gestión, cada uno con sus subcomponentes que, en conjunto, conforman un modelo conceptual general que orienta al sector educativo.

Figura 37

Modelo conceptual del sector Educación



Además, se apuesta por un escenario donde se priorice un sistema educativo homogéneo y justo, donde la accesibilidad y calidad de los servicios en beneficio de las familias no dependa de factores sociodemográficos; aunado a una especial atención a los servicios educativos brindados a la primera infancia donde los componentes de soporte socioemocional y socioafectivo juegan roles fundamentales.

El uso óptimo de la tecnología (incluida la inteligencia artificial), como instrumento que permite el acceso a experiencias de aprendizaje diversificadas y potenciador de las habilidades del estudiante, también tienen espacio de reflexión y discusión en este documento de gestión.

El PESEM al 2030 resulta una actualización del instrumento de gestión del mismo nombre, pero con horizonte temporal del 2022 al 2026¹², aunque la visión para el sector Educación sigue manteniendo su esencia, en concordancia y articulación con la Ley General de Educación y el PEN:

Los peruanos acceden a una educación que les permite desarrollar su potencial desde la primera infancia y convertirse en ciudadanos que valoran su cultura, conocen sus derechos y responsabilidades, desarrollan sus talentos y participan de manera innovadora, competitiva y comprometida en las dinámicas sociales, contribuyendo al desarrollo de sus comunidades y del país en su conjunto. (Minedu, 2022, p. 14)

En síntesis, el sector Educación deberá priorizar la construcción de un sistema justo y de calidad, donde cada peruano y peruana, sin importar ninguna condición o factor, tengan las mismas oportunidades de desarrollar todo su potencial.

¹² Aprobado mediante RM N° 118-2021-MINEDU – Plan Estratégico Sectorial Multianual PESEM 2016-2026 del Sector Educación, de fecha 15 de marzo de 2022. El presente trabajo investigativo tuvo que actualizarse y tomar como instrumento de referencia al PESEM al 2030.

Además, con el fin de guiar las acciones del sector Educación, el PESEM vigente ha definido cuatro (04) objetivos sectoriales para los próximos seis (06) años:

- 1) Mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes de la educación básica y comunitaria en la población.
- 2) Mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes en los estudiantes de educación superior y técnico productivo.
- 3) Mejorar el desempeño en la práctica de la actividad física, recreación y deporte de la población.
- 4) Fortalecer la eficacia de la gestión educativa descentralizada para el aseguramiento y calidad de los servicios sectoriales. (Minedu, 2023, pp. 5-6)

En el contexto de este estudio, cabe señalar que, según el PESEM (2023), por ejemplo, alcanzar estos objetivos requiere prestar atención, sobre todo, a dos aspectos trascendentales. En primer lugar, mejorar la calidad de la prestación de servicios educativos para desarrollar habilidades y capacidades en todos los niveles. En segundo lugar, el principio de igualdad de oportunidades debe guiar la implementación de políticas distintas; es decir, como anota el propio documento, no limitarse solo a proveer el mismo servicio a cada estudiante, sino preocuparse, sin importar los costos diferenciados, en brindarles a cada uno de ellos las condiciones adecuadas para que desarrollen al máximo y de manera integral su potencial.

3.3.2. Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM)

La Ley General de Educación (artículo 76) define a una Dirección Regional de Educación como “un órgano especializado del Gobierno Regional responsable del servicio educativo en el ámbito de su respectiva circunscripción territorial. Tiene relación técnico-normativa con el Ministerio de Educación” (Congreso de la República, 2003, p. 33), y sus orígenes se encuentran en las Direcciones Regionales (Norte, Centro, Sur y Oriente) que se establecieron mediante Decreto Ley N°14209 de 1962, responsables de planificar, llevar a cabo y evaluar las actividades educativas en sus áreas de influencia.

Para el caso de la actual DRELM, esta tiene sus orígenes en el Decreto Ley 14374 del 25 de abril de 1963, que crea la II Región de Educación, con sede en Lima. En el año 1969, mediante D.L. N° 18087, pasó a denominarse Dirección de Lima Metropolitana.

Con las sucesivas reformas educativas, ocurridas entre 1981 y 1984, se crearon las Supervisiones de Educación, teniendo un ámbito geográfico de acción de carácter local, estas luego fueron sustituidas por las USE (Unidad de Servicios Educativos), posteriormente, pasaron a denominarse Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de incidencia distrital, vigentes hasta la actualidad. A continuación, el objetivo y algunas de las funciones alineadas a la Política Educativa Nacional que cumple la DRELM, según el Minedu (2015):

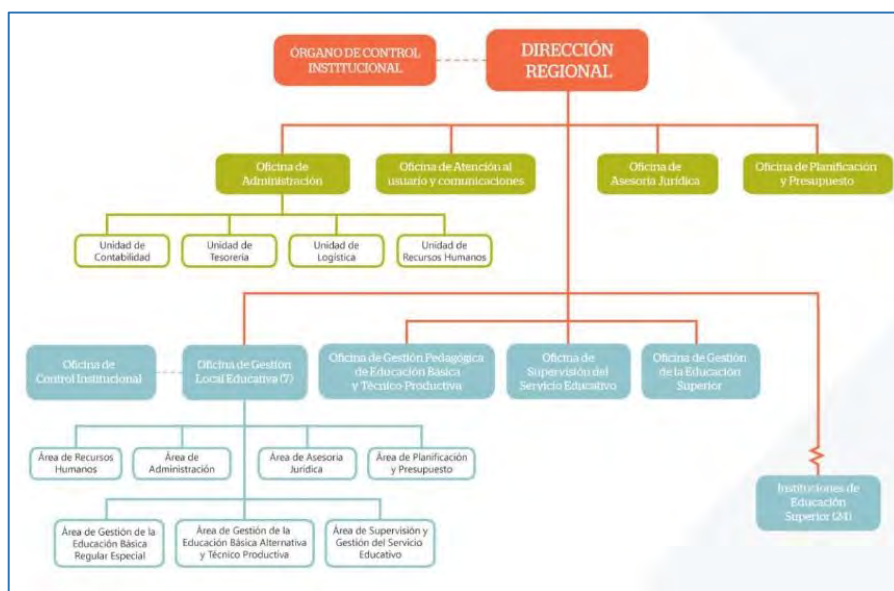
a.- Objetivo: Impulsar y administrar la política educativa nacional formulada por el MINEDU en el ámbito territorial de Lima Metropolitana (LM), proporcionar respaldo y supervisión a las UGEL y a las instituciones y escuelas de educación superior dentro de su área de responsabilidad.

b.- Principales funciones:

- Implementar y poner en práctica la Política Nacional de Educación y evaluar su ejecución en la Región de LM.
- Elaborar y sugerir al Minedu estrategias de intervención en materia educativa dentro de LM.
- Establecer normas para la diversificación curricular en el área geográfica de influencia.
- Supervisar los servicios que brinda la UGEL, en el ámbito de la EBR y técnico productivo.
- Aprobar, crear, coordinar y controlar el funcionamiento de instituciones públicas y privadas de educación técnica básica y productiva, en colaboración con la UGEL.

Figura 38

Organigrama de la DRELM



Nota. Adaptado Organigrama [Gráfico], de portal web de la DRELM, 2023. (www.dreilm.gob.pe)

3.3.3. Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL)

Estos organismos desconcentrados de carácter local (distrital) desarrollan e implementan las medidas necesarias que permitan asegurar (además de la sostenibilidad) la idónea prestación del servicio educativo en su jurisdicción o ámbito de acción; procurando, entre otros, atender las necesidades y requerimientos de las instituciones educativas. Aunque dependen de la DRE, la UGEL tiene autonomía administrativa, económica y presupuestal (Minedu, 2015).

En Lima Metropolitana son en total siete (7) UGEL quienes están adscritas a la DRELM y su radio de acción abarca de dos a más distritos (ver la ilustración 39).

Descripción de alguna de sus funciones según el Minedu (2015):

- Articula con la DRELM para ejecutar e implementar planes de intervención en materia educativa e iniciativas multisectoriales dentro de su área de responsabilidad.
- Supervisa y fortalece la

gestión educativa y administrativa de los centros de la EBR, instituciones de educación especial y alternativa; así como la formación técnica-productiva. c. Propone a la DRELM la gestión, construcción y operación de redes educativas. d. Articula con la DRELM para asesorar en temas relacionados con TIC.

Figura 39

Las 7 UGEL en Lima Metropolitana al 2024



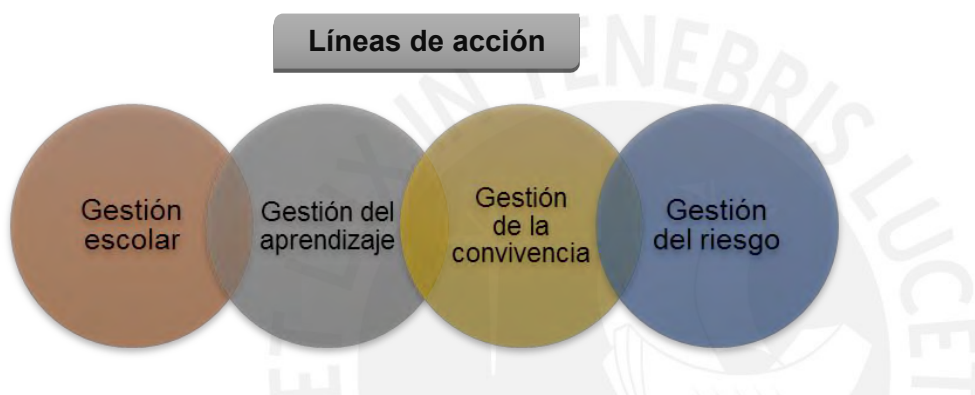
3.3.4. Redes Educativas Institucionales (REI)

Está reconocida por la Ley General de Educación (2003) como un espacio organizado de colaboración, intercambio y ayuda recíproca, cuyo propósito es mejorar la calidad de la educación en general (recursos humanos y materiales). Cada red está compuesta por centros educativos de EBR, instituciones de educación alternativa y especial, centros técnico-productivos y programas no escolarizados ubicados, preferentemente, en un área distrital específica. Con ello, por ejemplo, las instituciones educativas pasan a formar parte de la red educativa y de la estructura organizativa distrital.

La DRELM es la responsable de crearlas y velar por su funcionamiento, aunque son las UGEL quienes proponen la creación de algunas de ellas, y la incorporación a estas de nuevas instituciones educativas que no estén comprendidas previamente en alguna red, además de brindarles asistencia técnica.

Figura 40

Líneas de acción de las REI



Nota. Adaptado de *Ley General de Educación* (Congreso de la República, 2003).

A fin de concretar su tarea, las REI establecen lazos de cooperación y articulan planes estratégicos y programas conjuntos con otros sectores gubernamentales tales como Interior (a través de la Policía Nacional del Perú), Salud, Desarrollo e Inclusión Social, Ministerio Público, DEVIDA, Bomberos Voluntarios, Defensoría del Pueblo, gobiernos locales, entre otros.

3.3.5. La Institución Educativa (IE)

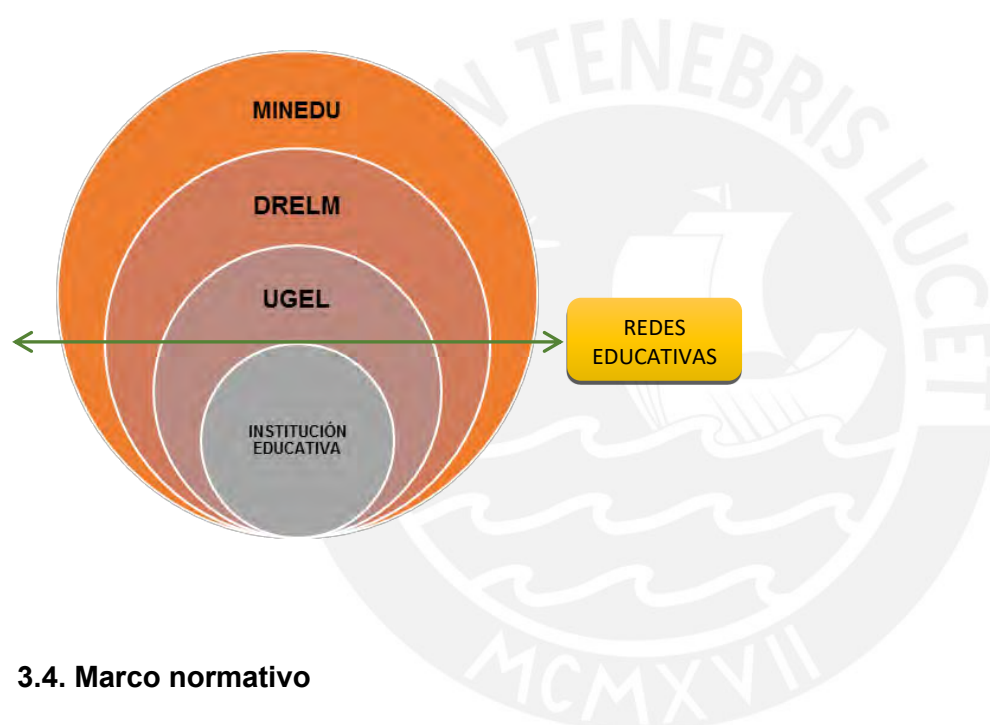
“La Institución Educativa, como comunidad de aprendizaje, es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado. En ella tiene lugar la prestación del servicio. Puede ser pública o privada” (Congreso de la República, 2003, p. 23). Entonces, podemos afirmar que es el primer estamento de gestión de una comunidad para atender el servicio educativo hacia sus miembros, sin distinción ni marginación de ningún tipo.

La IE como entorno físico y social tiene como fin la formación global y el logro de aprendizajes por parte de los educandos. El proyecto educativo institucional y de Estado orientan su gestión.

Las IE, sean de carácter público o privado, coordinan sus aspectos administrativos y pedagógicos directamente con la UGEL que le corresponde, según el territorio local donde esté ubicada.

Figura 41

Instancias del Sector Educación en el Perú



3.4. Marco normativo

3.4.1. Marco normativo internacional

a. Declaración Universal de Derechos Humanos.

Fue declarada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948. Este documento ha trazado un hito histórico para la humanidad, entre sus principales razones, porque establece, por primera vez, que toda persona nace con derechos inalienables a ella; nacen libres e iguales entre

sí, al margen de la posición económica, lugar de procedencia, raza, sexo, idioma, creencia religiosa, o de cualquier otra índole.

La Declaración afirma que todas las personas, tanto individuos como organizaciones, deben esforzarse por promover el respeto a esos derechos y libertades, además de garantizar su reconocimiento, y aplicación universal y efectiva (ONU, 1948, p. 34).

b. Convención sobre los Derechos del Niño.

Este valioso tratado internacional fue aprobado en 1989. A pesar de que para esa fecha muchos países ya contaban con leyes que protegían a la infancia, esta protección era parcial o, en el peor de los casos, no eran respetadas; razón por la cual era necesario establecer una Convención a escala global de este tipo, y de estricto cumplimiento por sus Estados firmantes, que permitiera garantizar la protección y el pleno desarrollo de los infantes. A partir de entonces, los niños, niñas y adolescentes se convertían en sujetos de derechos. En el Perú, el Convenio recién fue ratificado en agosto de 1990, mediante Resolución Legislativa N° 25278.

En los 54 artículos que componen este documento existe un reconocimiento tácito de que los niños son personas con derecho al pleno desarrollo físico, mental, social y a la libertad de expresión. También, la Convención sirve como modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de la sociedad humana en su conjunto (UNICEF, 2006).

Así, por ejemplo, dentro de sus primeros enunciados establece claramente que los Estados parte, obligatoriamente, deben aplicar lo que demanda la Convención en beneficio de los protegidos, sin ningún tipo de distinción; independientemente de su color de piel, creencia religiosa, sexo, idioma, origen étnico, económico o cualquier otra situación de los menores, de sus padres y/o tutores.

En cuanto al aspecto educativo, algunas de las demandas que establece la Convención en su artículo 28 son las siguientes:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad. e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. (ONU, 1989, p. 22)

Además de propiciar las condiciones favorables y fomentar acciones para una asistencia regular a las escuelas, y así disminuir la tasa de deserción estudiantil (Unicef, 2006). En cuanto a los contenidos, en su artículo siguiente (29), el documento es claro al plantear a los Estados firmantes incidir en el desarrollo de los niños y niñas no solo de sus capacidades mentales, sino también sociales y físicas, hasta maximizar todo su potencial; además de inculcar el respeto a las libertades básicas, los derechos humanos, el respeto a los progenitores, a su cultura, los valores nacionales, la identidad, el medio ambiente, entre otros.

Es cierto que se han dado avances considerables y que el marco normativo protector se ha ido consolidando cada vez más en los diversos países adherentes a la Convención, sin embargo, Unicef (2006) advierte que dichos progresos han sido desiguales, incluso, en algunos casos hay peligro de retroceder lo avanzado en cuanto a la obligación de dar a los derechos de protección a los niños la relevancia que merecen. Por tanto, es tarea de todos velar y cumplir el rol que nos corresponde dentro de la sociedad, para garantizar que los infantes tengan un desarrollo libre y pleno.

c. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Sus antecedentes más cercanos se remontan a inicios del nuevo milenio, cuando en setiembre del año 2000, dirigentes mundiales se juntaron en la ciudad de Nueva York (sede de la ONU) y aprobaron la Declaración del Milenio, mediante la cual se buscó reducir los niveles de pobreza extrema, afrontar el cambio climático, acceder a educación de calidad, protección materno-infantil, entre otros, y se plantearon una serie de objetivos conocidos como “Objetivos de Desarrollo del Milenio” (ODM) teniendo como límite temporal el año 2015. Todo ello, bajo los compromisos por parte de los Estados firmantes en trabajar para su cumplimiento, además de cooperación y ayuda de países económicamente más prósperos hacia los países considerados en vías de desarrollo, donde se incluye al Perú.

Por ello, el 25 de septiembre de 2015, las Naciones Unidas adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los gobiernos y las sociedades tracen un nuevo sendero que mejore la vida de absolutamente todos. “La Agenda cuenta con 17 ODS, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades” (ONU, s.f., párr. 1).

Por tanto, esta nueva propuesta universal, integradora y ambiciosa, no solo se orienta al desarrollo de la persona (sus libertades y capacidades), sino que también centra su atención en su entorno, preocupándose por un legado y por asegurar los recursos naturales necesarios para las generaciones venideras.

Cada ODS tiene sus propias metas, y aunque son de alcance mundial, estas tienen en cuenta las diferentes realidades y capacidades que tiene cada país, además de sus propias políticas públicas establecidas. “Si bien las metas expresan las aspiraciones a nivel mundial, cada gobierno fijará sus propias metas nacionales” (ONU Guatemala, s.f., párr. 2).

ODS 4: Este objetivo busca asegurar en los menores de edad una educación inclusiva, igualitaria y con estándares mínimos de calidad (ONU, 2015). Esta ODS es clave, ya que, a través de la educación, las personas pueden acceder a diversas oportunidades de desarrollo, mejorar su calidad de vida, y poder aportar soluciones a los problemas de su comunidad, región e incluso de su país y del mundo. Con más razón, ahora que, en paralelo a los avances tecnológico, los grandes temas universales como la lucha contra el cambio climático, erradicación de la pobreza y pobreza extrema, equidad, y respeto a los derechos de la mujer y minorías excluidas, la corrupción, entre otros, siguen siendo asuntos pendientes de resolver. La educación deberá jugar un rol fundamental en este proceso.

Acceder a una buena educación de manera permanente es clave para salir de la pobreza, de manera individual y en colectivo, ello conlleva a ejercer una dinámica socioeconómica en el entorno y un desarrollo sostenible con progreso para todos.

Figura 42

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)



Nota. Adaptado de *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, por ONU, 2015. (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>)

3.4.2. Marco normativo nacional

a. Previo a la declaratoria de pandemia por COVID-19

- **Constitución Política del Perú.** Artículo 13º: “La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza” (Congreso Constituyente Democrático, 1993, p. 5). En esa línea, el artículo 16 estipula que el Estado es el responsable de garantizar que todos accedan a los servicios educativos, sin condicionamiento de ningún tipo, sea social, económico, físico, etc. Finalmente, establece taxativamente que, cuanto menos, la EBR es de carácter obligatorio y que, en las instituciones públicas, la educación debe ser gratuita o proveída por el Estado.

La Carta Magna tiene el marco general y fundamental para los aspectos de los servicios educativos que debe asegurar el Estado, por ello, ante situaciones atípicas como la de la pandemia por el COVID-19, es necesario que surjan normativas de menor rango que, sin vulnerar lo establecido en la Constitución, establezcan las medidas necesarias para que este derecho universal sea atendido, con especial atención en las escuelas públicas.

- **Ley N° 28044. Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003).** Tiene como objeto precisar y refrendar los puntos que, en materia educativa, están estipulados en nuestra Carta Magna. Entre ellos tenemos a la educación como derecho, su gratuidad y libertad de enseñanza. Asimismo, señala sus principios, fines, universalidad, equidad, calidad, etc. También delimita las tareas del Estado y de la sociedad en el proceso educativo, la estructura del sistema para la EBR, la superior universitaria y la técnica, hace mención a la calidad educativa, entre otros.

La presente ley ordenó nuestro sistema educativo. Como parte de la descentralización, los gobiernos locales y regionales comenzaron a tener una participación más activa en los procesos educativos, adquiriendo mayores responsabilidades. También responde a la

necesidad de fomentar una educación más inclusiva, con énfasis en zonas rurales o urbano-marginales de bajo desarrollo; es decir, en adelante, toda niña y niño, sin distinción de ningún tipo, y en el espacio territorial donde se encuentre, deberá acceder gratuitamente a servicios educativos de calidad en los niveles inicial, primaria y secundaria, siendo el Estado el responsable de ello, y de proporcionar todas las herramientas que se requieran.

Además, en su artículo 79, la citada ley establece: “El Ministerio de Educación es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado” (Congreso de la República, 2003, p. 34).

- **Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU que aprueba el Currículo Nacional de la Educación Básica.**

Esta importante herramienta actualizada contiene los parámetros de aprendizajes que los estudiantes del país deben alcanzar al concluir cada nivel y modalidad, evidenciando un aprendizaje ascendente durante todo el proceso de la etapa escolar.

La necesidad de ajustar el Currículo Nacional a las nuevas exigencias para el óptimo desarrollo cognoscitivo de los escolares en la primera edad, se debe a que, tal como lo señala el Reglamento de la Ley General de Educación (artículo 23):

La Educación Básica es la etapa del Sistema Educativo destinada a la formación integral de la persona para el logro de su identidad personal y social, el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de las actividades laborales y económicas, mediante el desarrollo de competencias, capacidades, actitudes y valores para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad. (Ministerio de Educación, 2012, p. 11)

b. Luego de la declaratoria de pandemia por COVID-19

- **Decreto Supremo N° 008-2020-SA (Presidencia de la República, 2020).** Decreto que declara al país bajo estado de emergencia sanitaria por el lapso de noventa (90) días y estableció las acciones para prevenir y controlar al nuevo Coronavirus.

Esta medida fue adoptada por el gobierno peruano debido a que la Organización Mundial de la Salud (OMS) consideró el brote del nuevo Coronavirus como pandemia global, a fin de que las autoridades de los países extremen medidas sanitarias y sus protocolos para prevenir y contener la expansión del contagio en sus territorios. Una de las disposiciones de la normativa fue la interrupción de las actividades educativas en escuelas de todo el país. Y, como corresponde, el Minedu como rector en la materia, en adelante, sería quien asuma todo lo concerniente a las propuestas para la continuación del proceso educativo de los estudiantes.

- **Decreto de Urgencia N° 026-2020-PCM (Presidencia de la República, 2020).** Este documento establece medidas de carácter excepcional y temporales para contrarrestar la diseminación del COVID-19 en nuestro territorio. Con ello, se pretendió dar respuesta, con acciones preventivas, y poder disminuir al mínimo el riesgo de propagación y mitigar las consecuencias del virus. Cabe precisar que, previamente, el país ya se encontraba en estado de emergencia sanitaria por noventa (90) días.

Entre las medidas adoptadas estaban las enfocadas a proteger a los adultos mayores con mayor vulnerabilidad y a personas con discapacidad, mediante una red de soporte integral, bajo responsabilidad del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. También se extremaron los cuidados en la higiene personal y espacios públicos, incluido el sistema de transporte. De igual forma en temas de salud, se dispuso la ampliación de establecimientos de salud temporales en diferentes zonas, las visitas de equipos de salud domiciliarias, entre otros.

En el campo laboral de los sectores público y privado, también se establece la necesidad de implementar el trabajo remoto, a fin de evitar que los empleados se trasladen hacia sus centros de trabajo, aglomeren el transporte y sus mismos espacios de labor.

- **Decreto Supremo N° 044-2020-PCM.** Normativa que: “Declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19” (Presidencia del Consejo de Ministros, 2020).

La medida fue dispuesta por quince (15) días, además del aislamiento social obligatorio (que no era otra cosa que una cuarentena o encierro involuntario) de la población que no brinda servicios esenciales, como los referidos a la salud o abastecimiento de servicios básicos y de telecomunicaciones, además de abastecimiento de alimentos. Es decir, la ciudadanía, con dichas excepciones, estaba impedida de salir fuera de sus casas a realizar sus actividades cotidianas: trabajo, estudio, recreación, etc. Medidas orientadas a contener la diseminación del virus.

- **Resolución Viceministerial N° 079-2020-Minedu.** “Aprobar la actualización de la Norma Técnica denominada Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en las Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica”, (Ministerio de Educación, 2020), acorde a las nuevas circunstancias que afrontaba el país. Además se dispuso suspender, excepcionalmente, las actividades escolares del año en curso hasta el 29 de marzo de 2020.
- **Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU (Ministerio de Educación, 2020).** La más relevante para esta investigación, ya que mediante esta RM se dispone que se implemente la estrategia educativa virtual denominada “Aprendo en Casa” y con ello se dé inicio al año escolar de manera remota, a partir del 6 de abril de 2020, entre otras disposiciones.

Como consecuencia de la declaratoria del aislamiento social obligatorio, para garantizar el derecho de los escolares de acceder a los servicios educativos en las escuelas públicas, el Minedu dispuso que el servicio se brinde de manera remota empleando la plataforma multicanal AeC. Sin embargo, se precisaba que esta modalidad solo sería hasta el 4 de mayo de 2020, fecha en la que los escolares regresarían gradualmente a sus escuelas.

Esta medida fue acertada y bien recibida por diversos sectores, entre ellos los padres, ya que durante su interacción física en las escuelas los niños no son conscientes del contagio y el peligro al que se exponían; les sería difícil adaptarse a las medidas restrictivas de distancia mínima, uso constante de mascarilla, lavado y/o desinfección de las manos, etc.

- **Decreto Legislativo N° 1465 (Presidencia de la República, 2020).** Esta medida hace referencia a facilidades presupuestarias a los diversos ministerios e instituciones involucradas, para asegurar que se brinde adecuadamente el servicio educativo remoto de manera indefinida. Dicha disposición llega, luego de que las medidas restrictivas realizadas resultaran insuficientes y la cifra de contagios continuara creciendo de manera exponencial, al igual que la mortandad a causa del COVID-19.
- **Resolución Viceministerial N° 093-2020-MINEDU.** Que aprueba el instrumento: “Orientaciones Pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020, en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19” (Ministerio de Educación, 2020).

Debido a las graves circunstancias a consecuencia de la pandemia y el cierre indefinido de las escuelas, se hace necesaria una actualización curricular del servicio educativo, en principio para el periodo 2020, cumpliendo con lo establecido en el Currículo Nacional de la Educación Básica. En tal sentido, este documento tiene por objeto brindar las orientaciones pedagógicas necesarias para docentes, directivos y otros actores involucrados en el sistema educativo.

- **Resolución Viceministerial N° 094-2020-MINEDU.** Aprueba la “Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los estudiantes de la Educación Básica” (Ministerio de Educación, 2020), y deja sin efecto toda norma anterior que contravenga lo que establece este documento.
- **Resolución Ministerial N° 00184-2020-MINEDU (Ministerio de Educación, 2020).** Mediante la cual se suspendió el inicio de los servicios educativos de educación básica en las instituciones estatales y privadas del país, durante el estado de emergencia nacional y emergencia sanitaria, a fin de prevenir y controlar la enfermedad por coronavirus. La normativa establecía que, hasta que se retome el servicio, el diseño se basará en las especificaciones y recomendaciones de las autoridades pertinentes según como se vaya presentando el contexto de emergencia sanitaria.
- **Resolución Viceministerial N° 193-2020-MINEDU.** Esta normativa aprueba el documento denominado “Orientaciones para la evaluación de competencias de los estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19” (Ministerio de Educación, 2020).

CAPÍTULO IV:

DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Naturaleza de la investigación

El presente estudio por su utilidad, validez y factibilidad corresponde a un enfoque cualitativo, que pretende profundizar en las barreras o factores que impiden la óptima implementación y uso de la estrategia educativa remota “Aprendo en Casa” (AeC), fundamentalmente, desde los significados que los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (docentes y padres de familia) les atribuyen a situaciones específicas de la realidad, relacionadas con esta intervención social.

Como refiere Flick: “La investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (2007, p. 27). Los instrumentos elegidos para recoger la valoración u opinión de los involucrados que son parte de la investigación, sin duda permitirán ahondar más en el nivel de receptividad, valoración y uso de la estrategia a distancia dirigida a continuar con el proceso educativo de los escolares y, por lo tanto, dar respuesta a nuestra pregunta de investigación planteada.

Por otro lado, también es descriptiva, ya que su finalidad es describir la realidad del objeto de estudio, sus componentes, categorías o relaciones que pueden establecerse con el fin de revelar verdades, fundamentar propuestas o contrastar enunciados hipotéticos (Niño, 2011).

El trabajo que se presenta no está orientado a la obtención y acumulación de meros datos, ni de historias y experiencias recogidas de manera aislada, sino que busca relacionar condiciones y conexiones existentes con el objeto de estudio, opiniones y percepciones de los involucrados,

puntos de vista, actitudes u observaciones del contexto por parte del investigador; es decir, para efectos de la investigación, recabar información sobre AeC implementada desde abril del 2020 por el Gobierno de aquel entonces, en favor de los escolares de nivel primaria de escuelas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho (SJL), y recoger e incorporar los aportes de gran parte de los actores involucrados, fundamentalmente, tanto de docentes, funcionarios, directivos, presentadores de los programas, así como de los padres de los alumnos, respecto a dicha estrategia educativa.

4.2. Forma de investigación

Para el presente estudio, la manera más óptima para abordar su análisis es el estudio de caso, debido a que este permite obtener información más detallada del proceso de desarrollo de una política, programa o intervención social.

Justamente lo que se pretende es conocer esas posibles barreras o factores que limitan el acceso, uso e incluso valoración y credibilidad de los contenidos de AeC, por parte de docentes y padres de familia, en favor de los escolares de nivel primaria de escuelas públicas, la continuación de los contenidos pedagógicos correspondientes acorde a la Currícula Nacional, así como la usabilidad de las plataformas por donde se difunden sus contenidos, entre otros; información y datos que se obtendrán aplicando herramientas cualitativas.

De igual modo, la sistematización de la información, su discusión y análisis permitirán proponer recomendaciones orientadas a mejorar la eficacia de esta intervención o estrategia educativa, en un contexto de la virtualidad o para un mejor aprovechamiento de las herramientas virtuales en favor de la educación en las escuelas.

4.3. Unidad de análisis

Para efectos del estudio, nuestra unidad de análisis se compone de lo siguiente:

- Docentes del nivel primaria de escuelas públicas de SJL
- Autoridades, exautoridades o funcionarios del sector Educación (Minedu y DRELM)
- Directores de escuelas públicas de SJL
- Padres de familia de escolares del nivel primaria de escuelas públicas de SJL
- Presentadores de la estrategia educativa Aprendo en Casa
- Contenidos de la estrategia educativa Aprendo en Casa - web
- Contenidos de la estrategia educativa Aprendo en Casa - TV
- Contenidos de la estrategia educativa Aprendo en Casa - radio

4.4. Variables de investigación

La investigación se plantea sobre la base de tres (3) variables claramente diferenciadas, las cuales, a su vez, están compuestas por sus respectivas dimensiones e indicadores, teniendo como eje central a la estrategia educativa virtual AeC:

Tabla 12

Variables, dimensiones e indicadores de la investigación

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR
	Accesibilidad tecnológica a la estrategia educativa a distancia “Aprendo en Casa”	Número de equipos móviles en casa.
		Número de computadoras y laptops en casa.
		Número de radios y televisores en casa.

Accesibilidad a la estrategia educativa "Aprendo en Casa"	Accesibilidad comunicacional a la estrategia educativa "Aprendo en Casa"	Niños en casa que emplean la TV para el aprendizaje.
		Niños en casa que emplean la radio para el aprendizaje.
		Niños en casa que emplean la Internet para el aprendizaje.
	Accesibilidad geográfica a la estrategia educativa "Aprendo en Casa"	Nivel de acceso a la electrificación en la zona de residencia de los alumnos.
		Nivel de acceso a la señal de internet y telefonía en la zona de residencia de los alumnos.
	Accesibilidad económica a la estrategia educativa "Aprendo en Casa"	Ingreso económico promedio mensual de los padres.
		Cantidad de hijos en el hogar.
		Cantidad de hijos en la escuela.
		Condiciones de la vivienda.
		Servicios con los que cuenta la vivienda.
Accesibilidad cognoscitiva a la estrategia educativa "Aprendo en Casa"	Nivel de manejo de las herramientas tecnológicas por parte de docentes.	
	Nivel de manejo de las herramientas tecnológicas por parte de padres de familia.	
	Nivel de manejo de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes.	
Aproximación de los contenidos de la estrategia educativa AeC con el	Grado de similitud entre los contenidos de "Aprendo en casa" con el Currículo Nacional.	

Implementación de la estrategia educativa “Aprendo en Casa”	Currículo Nacional de Educación Básica	Grado de cumplimiento silábico por parte de los docentes.
	Articulación entre autoridades del sector Educación, directores de escuela y los docentes	Nivel de participación docente en la elaboración de contenidos de la estrategia educativa AeC.
		Nivel de capacitación en competencias digitales brindada a los docentes.
		Nivel de coordinación entre docentes y responsables de difundir los contenidos de la estrategia educativa AeC.
		Supervisión a docentes sobre el uso de la estrategia educativa AeC para los aprendizajes.
Relevancia de la estrategia educativa “Aprendo en Casa”	Valoración de la estrategia educativa AeC	Grado de utilidad de los contenidos de la estrategia educativa AeC para los docentes.
		Grado de utilidad de los contenidos de la estrategia educativa AeC para los padres.
	Credibilidad la estrategia educativa AeC	Grado de satisfacción con los contenidos de la estrategia educativa AeC para los docentes.
		Grado de satisfacción con los contenidos la estrategia educativa AeC para los padres.

4.5. Definiciones operacionales

En la siguiente tabla se define y operacionaliza las variables planteadas para el estudio:

Tabla 13

Definiciones operacionales de variables

Variable	Definición operacional
V1: Accesibilidad a la estrategia educativa Aprendo en Casa	
D1: Accesibilidad tecnológica a la estrategia educativa AeC.	Se refiere a la factibilidad de poder acceder a los contenidos de la estrategia educativa AeC, para lo cual se requiere contar con equipos tecnológicos y/o electrodomésticos en los hogares por parte de las familias.
D2: Accesibilidad comunicacional la estrategia educativa AeC.	Respecto a los medios que emplearon los escolares para acceder a los contenidos ofrecidos por AeC: la radio, la TV, computadora, tablet o móvil (a través del internet).
D3: Accesibilidad geográfica a la estrategia educativa AeC.	Se refiere al acceso a la electrificación y el Internet que permiten acceder a los contenidos de AeC, básicamente, y su relación con la zona geográfica en la que residen las familias del estudio.
D4: Accesibilidad económica a la estrategia educativa AeC.	Hace referencia a los ingresos monetarios promedios de la familia, así como los gastos que guardan relación con la cantidad de hijos, los servicios básicos con los que se cuenta, así como las condiciones de la vivienda.
D5: Accesibilidad cognoscitiva a la estrategia educativa AeC.	Se aborda los niveles de competencias en cuanto al conocimiento y manejo de las TIC, necesarias en el contexto donde la educación se desarrolla íntegramente de manera virtual o remota, a través de diversas plataformas de comunicación.

Variable 2: Implementación de la estrategia educativa “Aprendo en Casa”	
D1: Aproximación de los contenidos de la estrategia educativa AeC con el Currículo Nacional de Educación Básica.	De un lado se refiere al grado de similitud entre los contenidos de AeC respecto a lo propuesto en el Currículo Nacional y, del otro, a su nivel de cumplimiento.
D2: Articulación entre autoridades del sector Educación, directores de escuela y los docentes.	Se refiere al grado de coordinación entre las autoridades del sector Educación y directores de escuela, así como con los docentes, antes y durante la implementación de AeC; así como la capacitación, monitoreo y supervisión del cumplimiento de actividades pedagógicas a los docentes durante el desarrollo de la estrategia.
Variable 3: Relevancia de la estrategia educativa “Aprendo en Casa”	
D1: Valoración de la estrategia educativa AeC.	Se aborda y analiza el grado de utilidad, durante el proceso de aprendizaje de los escolares, que le dan tanto docentes como padres de familia a los contenidos de AeC, emitidos por alguna de sus plataformas, así como las razones que conllevan a determinado grado de usabilidad.
D2: Credibilidad sobre la estrategia educativa AeC.	Se abordan las percepciones, grado de satisfacción respecto a los contenidos de la estrategia educativa AeC y niveles de credibilidad que le dieron tanto docentes como padres de familia.

4.6. Fuentes de información

a. Primarias:

- Autoridades, exautoridades y/o funcionarios, especialistas del Minedu, DRELM o UGEL, y los responsables de difundir los contenidos de AeC a través de la TV, el Internet o la radio.
- Directores de escuelas públicas y docentes de estudiantes de nivel primaria.

- Padres de familia o tutelares de los escolares.
- Contenidos de la estrategia AeC.
- Condiciones físicas de la zona, así como de las viviendas donde residen los estudiantes.

b. Secundarias:

- Notas de prensa, artículos, informes televisivos o radiales, resoluciones, leyes, decretos, etc.

4.7. Universo y Muestra

4.7.1. Universo

En la investigación científica, el universo podría entenderse como “el conjunto de elementos – personas, objetos, sistemas, sucesos, entre otros- finitos e infinitos, a los que pertenece la población y la muestra de estudio en estrecha relación con las variables y el fragmento problemático de la realidad, materia de investigación” (Carrasco, 2009, p. 236). Dicha muestra tiene la validez y credibilidad para proporcionar la información más significativa que permita responder a las preguntas de estudio. Por tanto, el universo para esta investigación contempla lo siguiente:

- Padres o tutores de escolares de nivel primaria en escuelas públicas del distrito de SJL.
- Docentes de escolares de nivel primaria en escuelas públicas del distrito de SJL.
- Directivos, exdirectivos y/o especialistas del Minedu y/o DRELM.
- Directores de escuelas públicas del distrito de SJL.
- Contenidos de la estrategia educativa a distancia AeC de todas las plataformas.
- Presentadores de la estrategia educativa a distancia AeC.

4.7.2. Muestra

Un estudio cualitativo contempla el recojo de información de todos los grupos o segmentos de la población participantes en el objeto de estudio, es decir, su muestra es, por lo general, representativa. Para autores como Serbia (2007) la investigación cualitativa representa una poderosa estrategia para comprender e interpretar imágenes sociales, significados y aspectos emocionales que influyen significativamente en el comportamiento de los actores sociales. Esto conlleva a que el investigador siga un proceso abierto y flexible al momento de recoger la información para la investigación. Al respecto, Ibáñez (1979) nos señala:

Precisamente el diseño es abierto porque el investigador interviene en el proceso de investigación como sujeto: los datos producidos por el proceso de investigación se imprimen en el sujeto en proceso de la investigación –modificándolo-; esta modificación le pone en disposición de registrar la impresión -y digerir mentalmente – de nuevos datos, y así se abre un proceso dialéctico inacabable. (Como se citó en Serbia, 2007, p. 129)

Para fines de la investigación, se tomará una muestra no probabilística (mediante juicio o conveniencia y bola de nieve) que a continuación se detalla:

- 5 docentes de nivel primaria
- 27 padres de familia de escolares de nivel primaria de escuelas públicas
- 3 directores de escuelas públicas
- 1 exfuncionario del Minedu
- 3 exespecialistas del Minedu
- 1 especialista de la DRELM
- 3 presentadores de la programación de AeC vía TV.
- 3 clases dictadas a través de la web para escolares de primaria
- 3 clases dictadas a través de la radio para escolares de primaria

- 3 clases dictadas a través de la TV para escolares de primaria

4.8. Técnicas e instrumentos de recojo de información

4.8.1. Técnicas de recojo de información

Para nuestra investigación las técnicas de recojo de información que emplearemos serán:

Entrevista semiestructurada: A fin de obtener información sobre el nivel de acceso e incidencia que tuvo AeC en el proceso educativo de los escolares durante la pandemia; así como su relacionamiento, uso, valoración, entre otros, por parte de los padres y los docentes. El nivel de seguimiento e involucramiento de las autoridades del Minedu y de los directores de las instituciones educativas públicas, así como para conocer el nivel de concertación entre los responsables de crear los contenidos y los docentes; el nivel de relación pedagógica con el Currículo Nacional y demás información pertinente que ayuden a responder las preguntas específicas de nuestra investigación.

Grupos focales: Con el objetivo de conocer los puntos de vista, valoración, usos y aportes de mejora sobre AeC, como consecuencia de la interacción entre los padres, alumnos y docentes.

Observación: A fin de poder obtener un relato pormenorizado de la situación socioeconómica de los escolares y sus familias; además de las condiciones en las que desarrollan su proceso de aprendizaje. Ello permitirá contrastar y triangular la información recogida con los demás instrumentos.

Revisión documental: Permitirá recoger información contenida en documentos relacionados directa o indirectamente con AeC, entre ellos tenemos las notas periodísticas, artículos científicos, informes, normas, programas de tv, programas de radio o página web, actas, etc.

Asimismo, dichas técnicas y métodos de muestreo descritos se aplicarán a la siguiente muestra ya identificada, como se detalla a continuación:

Tabla 14

Técnicas y diseño muestral

Técnicas	Muestra	Método de muestreo
Entrevistas semiestructuradas	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Sector Educación</u>: 1 funcionario y 4 especialistas. • <u>Presentadores de contenidos</u>: 3 presentadores de contenidos de la estrategia AeC vía TV. • <u>Instituciones educativas</u>: 3 directores de escuelas públicas y 5 docentes de nivel primaria. • <u>Padres de familia</u>: 10 padres de familia de escolares que cursan nivel primaria en colegios públicos de SJL. 	<p>Por juicio o conveniencia</p> <p>Por juicio o conveniencia</p> <p>Bola de nieve</p>
<i>Focus group</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Actividad 1</u>: 9 padres de familia de escolares que cursan nivel primario en colegios públicos de SJL. • <u>Actividad 2</u>: 8 padres de familia de escolares que cursan nivel primario en colegios públicos de SJL. 	<p>Por juicio o conveniencia y Bola de nieve</p>

4.8.2. Instrumentos de recojo de información

Los instrumentos usados para recoger información de campo de nuestra investigación, han sido instrumentos virtuales tales como plataformas virtuales de video conferencias (*Zoom*) y

aplicativos de grabación de llamadas telefónicas, a causa de las restricciones por la pandemia y, en otras ocasiones, instrumentos físicos, en este caso, debido a limitaciones para acceder a las tecnologías por parte de alguna de las fuentes:

Tabla 15

Técnicas, instrumentos, fuentes y modalidad de recojo de información

Técnica	Instrumento	Fuente	Modalidad
Entrevistas semiestructuradas	Guía de entrevista	<u>Primarias:</u> (ex) funcionarios y especialistas del Minedu y DRELM, presentadores de AeC, padres de escolares, directores y docentes de escuelas públicas.	Virtual (vía Zoom y llamada telefónica), por las aún restricciones de la pandemia por COVID-19. Presencial, debido a que algunas de las fuentes no contaban con acceso a tecnologías.
<i>Focus Group</i>	Guía de grupo focal	<u>Primarias:</u> padres de escolares de nivel primaria de escuelas públicas.	Presencial, debido a que las fuentes no contaban con acceso a la tecnología.
Observación participante	Cuaderno de campo	<u>Primaria:</u> condiciones físicas de la comunidad y hogares de los escolares del estudio.	Presencial, durante las visitas a las comunidades y padres de familia, parte de la unidad de análisis.
Revisión documental	Matriz de registro documental	<u>Secundaria:</u> normativa, registros periodísticos, contenido interno de AeC.	Virtual (motores de búsqueda), debido a las restricciones por la pandemia de COVID-19 y mayor accesibilidad.

4.9. Trabajo de campo y recojo de información

Como ya se indicó, el trabajo de campo se desarrolló de manera virtual y presencial. El grueso de la información se recogió entre los meses de marzo y abril del 2022, otras fuentes de información primaria, como algunos exfuncionarios del sector educación o presentadores de los contenidos accedieron a brindarnos entrevistas, incluso, algunos meses posteriores, debido a las agendas y los tiempos disponibles con los que contaban, además de la insistencia y persuasión por parte del investigador. En tanto la información de fuentes secundarias (fundamentalmente bibliográficas y audiovisuales) comenzó a recopilarse desde el planteamiento del problema de investigación y estructuración del Plan de Tesis, a partir del mes de mayo del 2020¹³, durante el curso de Investigación en Gerencia Social de la maestría en Gerencia Social en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Para recoger la información de campo se aplicaron un total de doce (12) instrumentos, de los cuales once (11) fueron guías de entrevistas semiestructuradas y una (1) guía de *focus group*. Las guías de entrevistas fueron aplicadas en veintiséis (26) entrevistas semiestructuradas, a cada unidad de análisis descrita. De igual modo, las guías de *focus group* fueron aplicados en dos (2) sesiones de *focus group*: primer grupo conformado por a un total de ocho (8) padres de familia, y el segundo, por un total de nueve (9) padres de familia; cada grupo de distintos sectores o zonas (aunque dentro del NSE D y E) del distrito de SJL. Para el registro correspondiente de la información se usaron cámara fotográfica, de video, celular, cuadernos de notas, laptop y aplicativos informáticos. Finalmente, la data recogida con dichos instrumentos fue introducida y sistematizada en el *software* para análisis cualitativo de datos “ATLAS.ti”.

¹³ Para el II trimestre del año 2020, fecha en el que se propuso y planteó el desarrollo de la presente investigación y su objeto de estudio, la pandemia por COVID-19 incrementaba sus estragos en medio del estado de emergencia sanitaria, aislamiento social obligatorio y, por ende, prórroga indefinida de las clases escolares de manera virtual mediante “Aprendo en Casa.” Algunas de las medidas restrictivas, recién comenzaron a flexibilizarse con el arribo al país del primer lote de vacunas contra el virus, en febrero del año 2021, durante el gobierno de Francisco Sagasti.

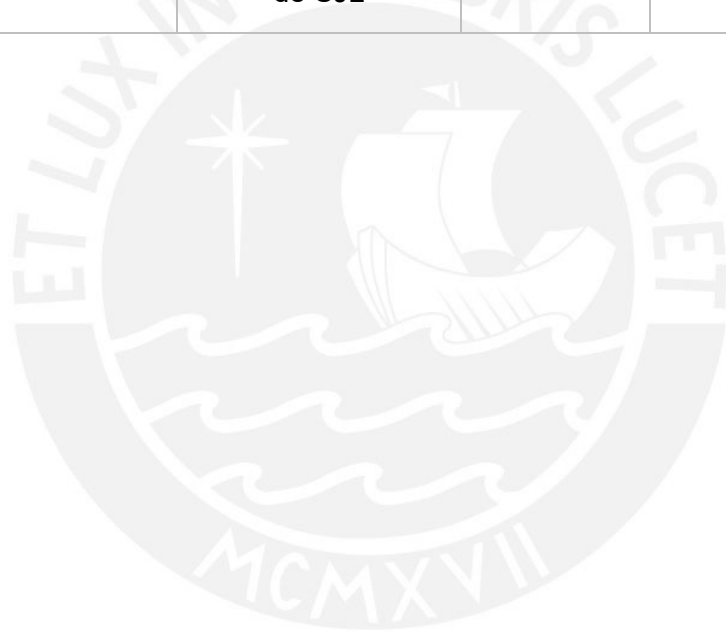
Tabla 16

Organización y detalles de desarrollo del recojo de información

Variable	Fuente	Institución/ localidad	Técnica	Fecha	Código de instrumento
Accesibilidad a la estrategia educativa "Aprendo en Casa"	10 padres de familia	A.H. Santa Rosita. Comuna 17-José Carlos Mariátegui, SJL	Entrevistas semiestructuradas	17/03/22	GE01
	8 padres de familia	A.F. U4A. Comuna 17-José Carlos Mariátegui, SJL	Focus group	19/03/22	GFG01
	9 padres de familia	A.F. Balcones de Belén. Comuna 17-José Carlos Mariátegui, SJL		19/03/22	
	5 docentes de nivel primaria	Instituciones educativas públicas del distrito de SJL	Entrevistas semiestructuradas	10/03/22 11/03/22 16/03/22	GE02
Implementación de la estrategia educativa "Aprendo en Casa"	10 padres de familia	A.H. Santa Rosita. Comuna 17-José Carlos Mariátegui, SJL	Entrevistas semiestructuradas	17/03/22	GE01
	8 padres de familia	A.F. U4A. Comuna 17-José Carlos Mariátegui, SJL	Focus group	19/03/22	GFG01
	9 padres de familia	A.F. Balcones de Belén. Comuna 17-José Carlos Mariátegui, SJL		19/03/22	

	5 docentes de nivel primaria	Instituciones educativas públicas del distrito de SJL	Entrevistas semiestructuradas	10/03/22 11/03/22 16/03/22	GE02
	3 directores de escuelas públicas		Entrevistas semiestructuradas	07/03/22 08/03/22	GE03
	1 exministro de Educación	Ministerio de Educación	Entrevistas semiestructuradas	29/03/22	GE04
	3 especialistas, responsables de contenidos pedagógicos de AeC-TV.-web		Entrevistas semiestructuradas	07/04/23 10/04/23 17/04/23	GE05, GE06 GE07
	1 funcionaria de la DRELM	Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana-DRELM	Entrevista semiestructurada	05/03/23	GE08
	3 presentadores de contenidos de AeC-TV.	Ministerio de Educación	Entrevistas semiestructuradas	12/11/22 07/04/23	GE9, GE10, GE11,
Relevancia de la	10 padres de familia	A.H. Santa Rosita. Comuna 17-José Carlos Mariátegui, SJL	Entrevistas semiestructuradas	17/03/22	GE01

estrategia educativa "Aprendo en Casa"	08 padres de familia	A.F. U4A. Comuna 17-José Carlos Mariátegui, SJL	Focus group	19/03/22	GFG01
	09 padres de familia	A.F. Balcones de Belén. Comuna 17-José Carlos Mariátegui, SJL		19/03/22	
	05 docentes de nivel primaria	Instituciones educativas públicas del distrito de SJL	Entrevistas semiestructuradas	10/03/22 11/03/22 16/03/22	GE02



CAPÍTULO V:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo corresponde desarrollar el análisis de las variables de investigación planteadas, luego de recoger la información obtenida de las fuentes primarias, mediante entrevistas semiestructuradas a padres de familia, docentes, directores de escuelas, funcionarios y/o especialistas del sector Educación y presentadores de televisión, y también de grupos focales aplicados a padres de familia; entrevistas que, luego de ser transcritas sin variación alguna, fueron introducidas al programa de análisis de datos cualitativos denominado Atlas.ti; codificando información relevante y relacionando las categorías para, finalmente, hacer un análisis e interpretación de la información ya sistematizada.

Del mismo modo, este procedimiento se complementó con la información obtenida de las fuentes secundarias disponibles, a través de normas legales, investigaciones académicas, información institucional en portales web, contenidos de los programas de AeC e información de gabinete.

Su estructura se compone de tres subcapítulos que corresponden a las variables del estudio: la primera referida a describir la accesibilidad que se tuvo a la estrategia educativa AeC, además de sus respectivas dimensiones que describen los tipos, niveles de accesibilidad, factibilidad, etc. Más allá de las limitaciones y desigualdades existentes para aprovechar la estrategia, en la segunda sección se explicará cómo se implementó la estrategia educativa y también las dimensiones que contemplan (o comprende): los contenidos de AeC y su posibilidad (desde el carácter remoto) de abarcar y cumplir las exigencias del Currículo Nacional de la Educación Básica; así como lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes, además de caracterizar la articulación entre las instancias educativas sectoriales (Minedu, DRELM, UGEL) y los centros

educativos para que, finalmente, los docentes, con todas las carencias y dificultades presentes en este nuevo formato educativo pandémico, puedan desarrollar el año escolar 2020.

Es cierto que, al poco de implementarse AeC y ante un escenario aún de incertidumbre sanitaria (los casos de contagios y defunciones por el nuevo Coronavirus ya se contaban por miles), se realizaron evaluaciones y acciones de mejora para la continuidad de esta intervención; mismas que también se comentarán y analizarán. Lo sucedido en el país no fue un caso aislado, como advierte Andrade y Guerrero (2021), ya que los diferentes países realizaron reevaluaciones a las propuestas educativas virtuales que venían ejecutándose:

Los países de todo el planeta actuaron y reevaluaron sus estrategias a la luz del impacto desigual de sus esfuerzos, poniendo especial atención en los factores internos y externos que confluyen para hacer cada vez más patente el riesgo de agotamiento de los docentes y las familias, la desconexión de los estudiantes y la falta de certeza sobre el impacto real en el aprendizaje. (p.15)

Finalmente, se describirá la relevancia de la estrategia educativa AeC que tiene tanto para docentes como para los padres, a través de la valoración, y, por tanto, la usabilidad que le dan a la estrategia educativa para el desarrollo del aprendizaje de los escolares; porque ya no es cuestión solo de acceder a la estrategia, sino que esta llegue con pertinencia, adecuada metodología y atendiendo la diversidad de contextos y circunstancias. Del mismo modo, respecto a la credibilidad y satisfacción que ofrece la estrategia. Como reflexión y análisis adicional de este capítulo, presentaremos las percepciones de padres y docentes, respecto a las preferencias por una educación virtual o presencial, desde sus propias perspectivas y valoración de conveniencia.

5.1. Accesibilidad a la estrategia educativa Aprendo en Casa

Como punto inicial de este subcapítulo, mencionaremos que el derrotero de esta variable es la identificación, descripción y análisis de esos factores que, de alguna manera, representan óbices

o limitantes para el óptimo acceso a la estrategia educativa Aprendo en Casa (AeC), considerando que a inicios del 2020 el nuevo Coronavirus llega a América Latina, región caracterizada por desigualdades sociales, y cuyos ejes estructurantes, ya sea el estatus socioeconómico, la condición étnica, ubicación geográfica, género y otros, propician escenarios de exclusión y discriminación múltiples con efectos negativos gravitantes en las poblaciones más vulnerables ante la llegada de esta enfermedad (Banco Mundial, 2023).

Para el caso del Perú, y centrándonos en el campo de la educación, históricamente han existido disparidades y falencias neurálgicas en nuestro sistema educativo, asociadas tanto a los servicios brindados por el Estado (capacidad de gestión, una firme y sostenible política educativa, mejoramiento de la infraestructura, etc.), como a los contextos y condiciones propias de los escolares y sus familias (niveles de pobreza, madre soltera, concepciones culturales de los padres, prioridad al trabajo en el campo, hogares alejados de las escuelas-con mayor incidencia en la zona rural-, insuficiente acceso a los servicios básicos, etc.); todo ello, en contextos normales de una educación presencial en las aulas, donde el escolar tiene interacción con sus docentes y otros escolares.

Ahora bien, podría suponerse que, al cambiar la modalidad del dictado de las clases del modo presencial al virtual, en el contexto de pandemia, las condiciones mejorarían para que un mayor número de estudiantes accedan al aprendizaje: porque ya no gastarían tiempo ni dinero desplazándose hacia las escuelas, por ejemplo. Sin embargo, hemos visto que en la práctica de la experiencia educativa del 2020 y en parte del 2021 no fue así, la educación virtual mediante la estrategia educativa AeC exigió determinados requisitos (que en el día a día se convirtieron en limitaciones) para poder acceder a ella, en parte, porque surgieron también escenarios jamás experimentados en la vida de las familias, condiciones, rutinas e incluso prioridades, como consecuencia de la crisis sanitaria, económica y social a consecuencia de la pandemia del nuevo Coronavirus.

Tras su lanzamiento, como solución de emergencia, “AeC enfrentó una serie de limitaciones, varias de naturaleza estructural y prepandémicas: escaso acceso de los hogares a Internet o a dispositivos para ingresar a la plataforma virtual, así como hogares que no contaban siquiera con un aparato de televisión o radio” (Andrade y Guerrero, 2021, p. 14).

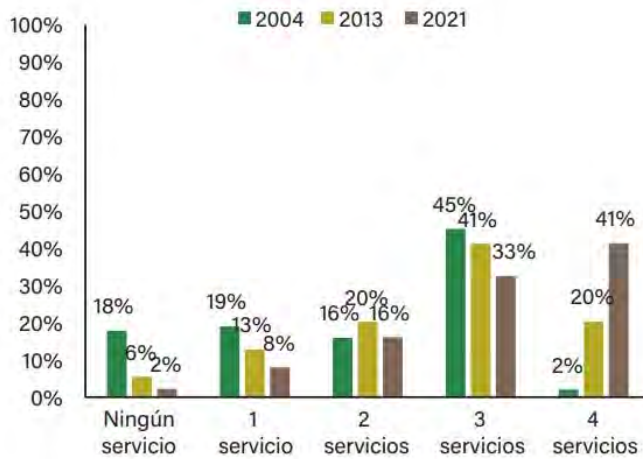
Sin embargo, la acumulación de diversos tipos de déficits como la desordenada explosión demográfica, falta de acceso a servicios de agua potable, electricidad e Internet, entre otros, no son características propias de ciudades del interior del país, aunque parezca inverosímil, también lo son en megalópolis como Lima (más de 10 millones de habitantes); incluso, al interior de nuestra capital, estos déficits se distribuyen de manera desigual, entre los estratos de población de ingresos económicos altos, medios y bajos.

Así, por ejemplo, para el 2021 en nuestro país “solo dos hogares de cada cinco tienen acceso a un paquete de cuatro servicios básicos principales: agua potable, saneamiento, electricidad e Internet; y este acceso no está distribuido de manera uniforme” (Banco Mundial, 2023, p. 44).

Es decir, solamente un 40 % de los hogares acceden a cuatro servicios básicos, siendo el acceso al servicio del Internet el que aún sigue siendo escaso y pendiente. Aquí las causas son diversas, desde la desatención y toda la burocracia de las autoridades para desarrollar infraestructura necesaria, una geografía agreste y complicada donde se asientan determinadas localidades que generan incremento en los costos de inversión para desarrollar dicha infraestructura, la escasa solvencia financiera de las familias para costear la totalidad o parcialmente lo que demanda la implementación de la infraestructura para dichos servicios, e incluso una deficiente capacidad organizativa comunitaria y de influencia sobre las autoridades.

Figura 43

Evolución de hogares con acceso a paquete de servicios básicos 2004, 2013, 2021



Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (ENAH)

La falta de acceso a los servicios básicos antes descritos y a las condiciones de vida en general, ha impedido contrarrestar los efectos de la pandemia de manera óptima y, sin duda, ha puesto a millones de familias en una situación de particular desventaja. Para el caso educativo, la desventaja se pone en evidencia en la aprehensión de los aprendizajes por parte de los escolares, con un déficit en la comprensión base de las distintas materias, que, si no se enmienda, puede arrastrar hasta los siguientes niveles educativos e impedir generar una base suficiente para desarrollar capacidades competitivas y poder insertarse en el mercado laboral formal o en los estudios superiores.

En cuanto al acceso a las herramientas tecnológicas, por ejemplo, una constante en las familias objeto del estudio, es la existencia de un solo aparato móvil que sirve tanto para los temas laborales de los padres, como para seguir la educación de los hijos, y cuyo acceso al internet se da mediante recargas limitadas de paquete de datos, costos adicionales que fueron asumidos por las familias, en un contexto de crecimiento de pobreza extrema por la escasez de empleo y aumento de precios de los productos de primera necesidad.

Según la CEPAL (2020), en 2020 el brote de la pandemia de la enfermedad por Coronavirus (COVID-19) empujó la pobreza y la pobreza extrema en América Latina a niveles no registrados en las últimas dos décadas, pese a las acciones que la gran mayoría de gobiernos implementaron para contrarrestar las consecuencias, sobre todo, en favor de los más vulnerables, aunque estas medidas y coberturas fueron insuficientes. Para el caso del Perú, en ese contexto de pandemia, nuestra economía se contrajo hasta un 11%. “Como resultado, la tasa de pobreza nacional se incrementó a 30,1 por ciento, un nivel que no se había visto desde 2010 y la pobreza extrema alcanzó 5,1 por ciento en 2020, comparable con la tasa de 2013” (Banco Mundial, 2023, p. 10).

En cifras de infección y mortandad, si bien nuestros niños y niñas no resultaron afectados significativamente, sí resultaron siendo víctimas protagonistas de la crisis sanitaria por las consecuencias que esta trae, como por ejemplo el obligatorio cierre de los colegios y suspensión de actividades educativas presenciales; medida adoptada en muchas ciudades del mundo con alta densidad demográfica, propicias para la rápida expansión del COVID-19, y nuestra capital, Lima, no fue la excepción. Como consecuencia de dicha medida, la estrategia educativa AeC fue lanzada para garantizar la continuidad educativa de los escolares, al margen de las diversas condiciones socioeconómicas y múltiples necesidades de aquellos, utilizando varios medios de difusión y soporte, tales como el Internet, la radio y la televisión; con la intención de masificar y hacer más accesibles los contenidos de la citada estrategia.

Es decir, para acceder a AeC es necesario contar con el medio, sea una radio, un televisor, una computadora, una tableta o teléfono móvil; además de la fuente que le permita funcionar, como la energía eléctrica, unas pilas (para el caso de la radio) y acceso al servicio de internet (para el caso de las computadoras y celulares). Es ahí, donde se presentan las primeras dificultades para un sector de la población (el más golpeado por la pandemia) que necesita acceder a esta estrategia, por factores tales como no contar con estos aparatos electrodomésticos o tecnológicos, no acceder a servicios fundamentales como energía eléctrica o servicios de

internet; todo ello, a causa o vinculado a los bajos ingresos económicos, como consecuencia del confinamiento, y/o la pérdida de empleo, el empleo de subsistencia, la baja en los ingresos, etc.

Así, por ejemplo, en muchas zonas rurales del país, por lo agreste de la zona, por temas comerciales de las empresas operadoras de telefonía e internet y, además, por falta de intervención del Estado o porque no existe infraestructura adecuada que permita la conectividad o esta tiene muy poco ancho de banda¹⁴ como para que los usuarios accedan a descargas de video (YouTube) y/o conectarse a servidores de plataformas educativas como Zoom, *Google Meet*, *Teams*, entre otras, cuyo consumo del Internet y velocidad necesarias son muy altas:

Si bien la penetración de internet a nivel nacional subió un 6 % entre el 2018 y 2019 de acuerdo a cifras del INEI, hay regiones en las cuales el acceso a este servicio es mínimo. Mientras que Lima cuenta con el mejor panorama al alcanzar el 52,9 % de hogares con acceso a internet, tenemos a una región como Huancavelica donde apenas el 2,6 % de hogares que cuentan con dicho servicio. (Yamakawa, 2020, párr. 3)

Considerando lo expuesto en párrafos anteriores y las notables e históricas desigualdades económico-sociales presentes en nuestro país antes de la pandemia, pero agravadas por ella, en los subcapítulos siguientes describiremos, detallaremos y analizaremos estos y otros de los factores presentes que, de alguna u otra manera, según la información recogida de nuestras fuentes para el presente trabajo de investigación, limitan tanto a padres como a los docentes (a quienes en la práctica podrían considerárseles como los beneficiarios o usuarios de dicha estrategia) el acceso a los contenidos de AeC, y poder continuar con el desarrollo educativo de estudiantes de nivel primaria de escuelas públicas de SJL, una vez aparecido y producido el aumento exponencial de contagios del virus del COVID-19.

¹⁴ El ancho de banda de Internet es la máxima capacidad y la cantidad de datos que se pueden transferir mediante una conexión (como Internet) en un tiempo dado. Considerar que el ancho de banda de la red es muy importante para una óptima conexión y navegación rápida y fluida por la red.

Además, dentro de la observación de esta variable, se identificaron categorías relevantes que contribuyen a desagregar y especificar esos factores y/o situaciones que no resultan favorables para una adecuada recepción de la estrategia educativa a distancia; situación que debe ser considerada de alta preocupación, ya que la peor consecuencia de estas limitaciones de acceso a la estrategia por parte de las familias de mayor vulnerabilidad, será el desapego de la escuela, la desmotivación del alumno y de sus familias, y, finalmente, la deserción o abandono de la escuela, lo que, en el mediano plazo, profundizaría las desigualdades ya existentes. En esa línea, el CEPAL (2020) acierta al mencionar que la falta de continuidad o interrupciones en los planes de estudio y los procesos educativos promueven brechas cada vez mayores en el aprendizaje y las habilidades, el progreso educativo y la finalización de los diferentes niveles educativos

A continuación, analizaremos e interpretaremos los resultados obtenidos para las categorías de esta variable.

5.1.1. Accesibilidad tecnológica a la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa.

Esta categoría describe los hallazgos y analiza la accesibilidad a equipos y aparatos tales como computadoras (de escritorio y portátiles), tabletas, celulares inteligentes, televisor y radio que poseen los escolares y sus familias, además de los docentes, para poder acceder a los contenidos de la estrategia educativa AeC, y continuar con el proceso de aprendizaje escolar.

Dispuesto desde el Gobierno central que, de manera excepcional por las graves circunstancias del país como consecuencia de la pandemia por el nuevo Coronavirus, los servicios educativos se trasladasen al ámbito remoto o virtual por un plazo indefinido para el inicio de las clases escolares en 2020; uno de los primeros y fundamentales aspectos a considerar son las condiciones con las que cuentan los hogares para que estos sean un símil, salvando las distancias, a las aulas de las escuelas.

Una de estas primeras y fundamentales condiciones es que las familias, y además los docentes, cuenten con los equipos tecnológicos y/o aparatos electrodomésticos tales como radio y televisión, para recibir los contenidos de las clases virtuales. Como lo refieren Andrade y Guerrero (2021), el contexto de una educación remota o virtual en el que se implementa AeC, ineludiblemente exige, por parte de los receptores, el uso de medios y tecnologías; por ello se hace de vital relevancia que los estudiantes accedan a las TIC, caso contrario, como lo advierte la CEPAL (2020): “los estudiantes de los países y hogares con menos acceso a las tecnologías digitales sufrirán un mayor impacto en términos educativos” (p. 24).

Lamentablemente, una de las brechas prepandémicas de las que comentábamos anteriormente, es el deficitario acceso al mundo virtual por parte de un significativo número de hogares, por tanto, de estudiantes, incluso con pocas o nulas destrezas para su mejor aprovechamiento; obviamente, ello está estrechamente relacionado con las brechas socioeconómicas también existentes mucho antes de la reciente pandemia.

5.1.1.1. Por parte de los escolares y sus familias.

El televisor es uno de los aparatos electrónicos más usados por la ciudadanía, en general. En las últimas décadas, determinadas circunstancias propiciaron que sus costos se abarataran y los proveedores otorguen planes de crédito y pago diversos, por ende, sean más accesibles, incluso, para los ciudadanos de los sectores socioeconómicos más bajos. Al respecto, Ríos y otros (2011) detallan:

Por un lado, de manera generalizada, hasta la crisis de 2008, la mayoría de los países habían visto relanzadas sus economías, y ello había favorecido el empleo y la mejora del poder adquisitivo de la mayoría de las familias. Junto a este dato, también se ha producido un abaratamiento de los aparatos de televisión, y la aparición de nuevos modelos con prestaciones cada vez mejores (televisión digital, plasma, en tres dimensiones, etc.). Muchos de los viejos televisores no se

tiraban, y comenzó a aumentar el número de televisores que fueron ocupando nuevos lugares menos comunes como las habitaciones, especialmente de los jóvenes y niños. (p. 315)

Por su parte, la televisión, como el más popular de los medios de comunicación, “es un elemento muy poderoso en la socialización, especialmente en la etapa infantil, adolescencia y juventud porque en ellos se presentan valores, opiniones, formas de vida, que influyen en la formación moral y ética” (Ríos & otros, 2011, p. 302). Sin embargo, para el caso de nuestro país, en las últimas décadas, lamentablemente, como anota Ponce (2011), nuestra televisión ya no educa, tampoco es capaz de brindar opciones de una programación positiva con contenidos de calidad, relegando el tema de los valores, debido a que ha primado más su carácter comercial y lucrativo e incluso político (como se citó en Galarza, 2020).

En ese contexto de confinamiento de las personas en sus hogares decretado por el Gobierno para contrarrestar los contagios masivos del virus del COVID-19 que aumentó exponencialmente el consumo de los contenidos de la televisión, esta se convirtió en uno de los medios a través del cual se difundió la estrategia educativa AeC; en el marco del rol universal que debe cumplir en la sociedad, que es el de informar, entretener y educar. Cuanto menos para Lima Metropolitana, podemos aseverar que fue el principal medio a través del cual los escolares accedieron a la estrategia AeC.

Nos dijeron que hagamos una encuesta, vía formulario de *Whatsapp* para preguntar cuál de los medios van a utilizar los estudiantes, según su situación. Si poseen internet, si lo van a hacer por la radio o la televisión. De esas respuestas nos pidieron que hagamos un informe sobre cuántos estudiantes van a conectarse por la televisión, o la radio o por la plataforma. Y eso hicimos. La gran mayoría dijo desde la televisión, porque de repente era el medio más difundido. (Entrevista a director de escuela J.C.)

Entre los meses de enero a marzo del año 2020, iniciada la pandemia, de cada 100 hogares en Lima Metropolitana, cuanto menos, 96 de ellos contaban con un televisor (INEI, 2020). Todo lo descrito se corrobora con la información recabada en el trabajo de campo, donde las entrevistadas informaron sí contar con televisores en sus hogares, aunque la mayoría de ellas precisaron tener dicho electrodoméstico de características básicas, acorde a sus posibilidades económicas (algunas señalaron tener modelos *Smart TV* lo que permitía acceder a contenidos virtuales o navegadores en la web); con excepción de dos madres de familia de la unidad de análisis que indicaron no contar con uno en casa o haberse malogrado el que tenían sin poder repararlo aún o sustituirlo por temas económicos.

Un detalle no menor es que la ubicación principal del televisor en casa es la sala, que, por lo general, es compartido o adyacente al comedor, lugar que también es empleado por los escolares para realizar sus tareas y trabajos de la escuela.

De igual manera, durante los grupos focales efectuados, se identificó que la mayoría de las madres contaban con un solo televisor en casa, y un reducido número de ellas contaba con hasta dos de estos electrodomésticos. “Bueno al inicio de la pandemia tenía mi televisor que justamente ahí nomás yo me había terminado de pagar a letras diciendo más cómodo. Ahí lo sigo teniendo mi tele” (Entrevista a madre de familia L.A.). Incluso, de este testimonio se desprende las facilidades de compra que muchas tiendas, a partir de la última década, comenzaron a brindar a los sectores D y E, haciendo más accesible contar con este electrodoméstico en casa.

En algunos casos, al televisor lo acompañaba un equipo celular, como elementos fundamentales para el aprendizaje en tiempos de pandemia en este sector de la ciudad. “Solamente contaba con el televisor y un teléfono nomás, que era de mi esposo. Era un celular simple que se recargaba para tener internet. Pero rápido se iba el saldo” (Entrevista a madre de familia E.C.). Respecto al uso de celulares para el aprendizaje escolar analizaremos más adelante.

Por su parte, la radio ha sido por muchas décadas el medio de comunicación masiva por excelencia, cumpliendo no solo un rol informativo y de entretenimiento, sino también educativo, siendo catalogada: “uno de los mejores medios educativos ya que impacta desde el sonido, desde los efectos e incluso desde el silencio” (Méndiz Rojas, 2004, como se citó en Carias et al., 2021, p. 61). Sin embargo, a partir del nuevo milenio ha visto disminuir su protagonismo por la incursión de nuevos medios de comunicación surgidos gracias al avance tecnológico.

En el contexto pandémico por Coronavirus, marcado, entre otros, por la necesidad de prescindir del contacto directo y la transformación de las dinámicas de nuestra habitual convivencia social, la radio analógica y/o digital volvió a surgir como espacio alternativo para la enseñanza presencial, siendo, sobre todo en las zonas rurales, el mejor soporte educativo para los docentes, por tener mucho mayor amplitud de cobertura que la televisión, por ejemplo. “(...) sus radios estaban con el profesor, en las escuelas rurales me refiero, y escuchaban Aprendo en Casa y, luego, hacían sus clases” (Entrevista a exministro de Educación).

Para los meses de enero a marzo del 2020, el INEI (2020) reportó que el 71,5% de hogares de Lima Metropolitana acceden a la radio. Esto se corrobora con los hallazgos del trabajo de campo donde, efectivamente, gran parte de los encuestados manifestó contar en casa con una radio. Pero, en los casos en los que no se cuenta con este aparato, sabemos que los equipos móviles del nuevo milenio, desde los más básicos, tienen incorporado el acceso a emisoras radiales de la Frecuencia Modulada (FM), sin costo adicional o tener que estar conectado al servicio de internet; claro, la nitidez de la frecuencia dependerá de la zona de cobertura.

En el espacio geográfico de nuestro estudio, Lima Metropolitana, el trabajo de campo nos señala que, después de la televisión, fueron los equipos de cómputo y el celular los aparatos más usados por los escolares para recibir los contenidos de AeC y, en suma, para continuar el desarrollo, de manera remota, de su año escolar.

Respecto a los equipos de cómputo, en el contexto prepandémico, el escenario que teníamos, según la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) (2019), era que, de la totalidad de hogares de Lima Metropolitana con alumnos de la EBR, el 48% posee al menos una portátil o computadora en casa. En tanto que, para el primer trimestre del 2020, el INEI (2020) registraba que, en Lima Metropolitana, tan solo el 52,9% de los hogares accede a, por lo menos, un equipo de cómputo. Por los costos de estos equipos, no es difícil deducir que el porcentaje que corresponde a los hogares que no cuentan con estos equipos tecnológicos, fundamentalmente, pertenecen a los sectores D y E, mayores afectados por los impactos negativos de la crisis sanitaria, y que es donde se ubican las familias de los escolares de esta investigación.

Para el caso de los equipos móviles, durante los tres primeros meses del 2020, se observa que en 96 de cada 100 hogares del área metropolitana de Lima hay, cuanto menos, una persona propietaria de un equipo móvil. Otro dato relevante para el análisis de esta investigación es que, en dicho periodo, también se registra que, de cada 100 hogares con un miembro menor de 16 años, en 50 hogares tenían al menos un miembro del hogar que poseía un teléfono móvil (INEI, 2020).

Eran evidentes las brechas de acceso a los equipos de tecnología, una vez iniciada la pandemia (marzo 2020), y ello se pondría de manifiesto, sobre todo, en las familias de menos recursos. “Unos 9 papitos que tenían computadora en casa ¡Imagínate! Solo 9 de 38. Los demás solo tenían un celular” (Entrevista a docente R.R.). En esta misma línea, incluso contar con solo 1 celular en casa, resultó complicado para estas familias, debido a que en el hogar había más de un hijo en edad escolar, y porque los celulares, en el contexto de confinamiento se volvieron, a su vez, herramientas de trabajo de los padres.

Quando comencé yo no tenía celular. Mis dos hermanitas estaban en secundaria y yo solo tenía mi celular, pero yo hacía para mi hija, entonces para mis dos hermanas no había con qué celular

hacer la tarea. Entonces, en ese tiempo, creo que el celular estaba un poco más caro, porque todo el mundo comenzó a comprar y todo se subió y no había posibilidad de cómo comprar, entonces teníamos celulares rotitos o más antiguos, como sea, pero no tenía muchos datos, mucha memoria. (Testimonio de madre de familia M.M., durante el *focus group*)

Según la información recogida por parte de las madres entrevistadas, en efecto, algunas de ellas, con esfuerzo y en medio de las dificultades sanitarias, económica, social y emocional lograron adquirir algún celular básico o equipo de cómputo. “Al inicio solo teníamos un celular, viejito ya estaba, pero por la pandemia, como los dos niños no podían en uno solo, mi esposo le compró su *tablet* a mi hija, de segunda nomás”, (Entrevista a madre de familia V.P.).

Cuando los ingresos económicos son bajos, se tiene un trabajo de subsistencia, muchas carencias aún por cubrir, queda poco margen para el ahorro, y ello afectó a las familias más vulnerables, porque cuando repentinamente se decretó el confinamiento, y la educación pasó a la virtualidad, la gran mayoría de este sector de la ciudadanía no contaba con los medios para adquirir un equipo de cómputo sea de escritorio, computadora portátil, tableta o equipo móvil de gama media, como mínimo ¹⁵. Así, por ejemplo, ante la pregunta realizada en uno de los grupos focales: ***¿Con qué equipos tecnológicos contaba usted, sea celular, computador, laptop o tablet al iniciar la pandemia?*** Ninguna de las participantes (9 madres de familia) refirió haber contado con equipo de cómputo alguno al inicio de la pandemia. Algunas sí contaban con celulares básicos, otras ni siquiera ello, lo que ocasionó que, en algunos casos, los niños interrumpieran su aprendizaje por varios meses o los desarrollen de manera irregular. “Tampoco tenía celular. Después compramos de segunda, pero después se malogró, y mi hija estuvo sin

¹⁵ El costo de una computadora básica de mesa, en promedio oscila entre los S/1,200 a S/1,500 en el mercado formal. Sin embargo, en el contexto de la pandemia, debido a su alta demanda, sus cotos aumentaron hasta en un 20%, al igual que las laptops.

estudiar casi medio año. Ya luego de una parroquia me regalaron una tablet y con eso ya pudo estudiar” (Testimonio de madre de familia E.T., durante el *focus group*).

Consideremos, además, que el asunto se agravaba cuantos más miembros en edad escolar se tiene en casa. “En mi caso también en esa parte lo sufrí, porque en casa no teníamos todos celulares y lo único que yo tenía era mi celular. Entonces los 3 niños para que estudien no me abastecían en esa época porque en secundaria le mandaban más trabajos, porque yo tenía una hija en secundaria” (Testimonio de madre de familia M.D., durante el *focus group*). Y eso, a su vez, en algunos casos generaba alteraciones en la programación y trabajo docente “(...) y para hacer la tarea era más difícil porque a veces chocaba al mismo tiempo para que hagan clases. Entonces yo le decía a la profesora que tenía que disculparme para poder enviar un poco más tarde la tarea del otro” (Testimonio de madre de familia M.D., durante el *focus group*).

Dicha situación, también puso en evidencia la empatía, inteligencia emocional y tolerancia del docente, situación que, en algunas ocasiones, seguramente, generaba estrés, conflicto y/o malestar para los padres de familia y para los docentes. “El padre me buscaba y se quejaba, decía: el profesor no comprende al estudiante, no sabe que en casa no tenemos celular, que con un solo celular trabajamos los tres o cuatro hijos” (Entrevista a directora de escuela, R.D.).

Con los alumnos en aula, el seguimiento pedagógico hacia los escolares por parte de los docentes les resultaba más sencillo, fuera de las aulas, la situación se vuelve complicada. “Pero ya sin tenerlos ahí [en aulas], es difícil, porque muchos de ellos ni siquiera se conectaban a las clases, los padres o familiares no respondían los teléfonos o decían no tenían internet, tuve que salir a trabajar o mi celular se malogró, o ya había llegado el COVID a su hogar, algún familiar que llegó a fallecer, muchos motivos” (Entrevista a director de escuela M.T.).

Como hemos visto, en medio de la crisis, de los pocos ingresos económicos que se generan en ese contexto, las familias tuvieron que destinar un porcentaje de ellos para la adquisición de equipos tecnológicos que permitiera evitar que sus hijos pierdan el año escolar:

Justo en la primera semana de la cuarentena me roban el celular y bueno, la vecina tenía un celular de más y me lo dio y le pagué en un mes creo. Tampoco no era bueno. Ya ese año pasé prácticamente con ese celular. Con un solo celular hicieron prácticamente los dos niños. Ya para el segundo año compré otro, de segunda. También para ese año me coloqué internet, porque el primer año era con datos nomás. (Testimonio de madre de familia D. Z., durante el *focus group*).

5.1.1.2. Por parte de los docentes

Una vez determinada la implementación de AeC en nuestro país y el desarrollo del año escolar 2022 de manera virtual, los docentes solo tenían el camino de la rápida adaptación y adecuación a esta nueva modalidad (aún con muchos aspectos desconocidos), a fin de cumplir con los objetivos y compromisos educativos institucionales y sectoriales. Claro, ello también conllevó a drásticos cambios en cuanto a la metodología, el entendimiento cabal de las bondades de las tecnologías, etc.

Al respecto, Quintero y Migone (2020) refieren:

El acercamiento del aula a la realidad implica la renovación didáctica de la práctica docente, nuevas formas de enseñar y evaluar, así como plataformas digitales para apoyar este proceso; tal y como lo estamos viviendo en la actualidad con transformación de la educación en línea en época de pandemia. (Párr. 6)

Los resultados del trabajo de campo nos arrojan que también los docentes tuvieron determinados problemas para acceder al contenido de AeC, así como para desarrollar sus clases a distancia en general. Problemas de la misma naturaleza que sus alumnos en la obtención o mejoramiento de sus equipos tecnológicos, quizá en menor grado y resueltos en el menor plazo, porque fueron

otras las condiciones económicas las que ellos tuvieron, porque era parte del cumplimiento de sus labores como servidores públicos que no dejaron de percibir sus salarios mensuales, y responden a disposiciones jerárquicas institucionales de no suspender y/o aplazar la educación, ahora en su modalidad virtual.

Aunque algunos docentes, más habituados al uso del celular, ya eran asiduos usuarios del aplicativo *WhatsApp* para la coordinación, tanto con padres de familias, como con sus colegas.

Según indicó la mayoría de docentes participantes de esta indagación académica, en el inicio de la pandemia última, de un lado, si bien contaban en promedio con celulares de gama media¹⁶, y equipos de cómputo, sea computadora de escritorio, portátil o tableta, llegada la pandemia y la educación virtual, la gran mayoría de ellos tuvieron que adquirir equipos de cómputo adicionales: “Ya poco a poco he ido facilitándome para la compra de una computadora, porque antes tenía algo más sencillo como una tablet o celular. Tuve también que invertir” (Entrevista a docente N.T.). Otro grupo de docentes, además, vio necesario adquirir implementos tecnológicos e incluso aumento de paquetes de datos de su servicio de internet que le ayuden al mejor desarrollo de sus sesiones pedagógicas. “También se dio el caso del cambio del internet, porque el que tenía se cortaba, se ponía lento, entonces tuve que hacer el cambio de paquete de internet” (Entrevista a docente Z.M.).

En conclusión, podemos señalar que algunos de los docentes entrevistados tuvieron que renovar sus equipos ya obsoletos, otros tuvieron que adquirir equipos con los que no contaban sea cámara web, impresora, micrófono, etc. “Yo por ejemplo también tuve que dictar clases, porque un docente enfermó y he cambiado como 3 veces de equipo. Otros han tenido que cambiar su computadora, otros docentes se iban a una cabina de internet. Cada docente veía la forma”

¹⁶ Estos móviles no tienen finos acabados ni muchos detalles, gran parte de sus materiales no de baja calidad, pero suelen tener procesadores bastante potentes, resolución de pantalla full HD, cámara de calidad y una batería con alta duración. Su demanda ha ido creciendo por sus costos accesibles.

(Entrevista a directora de escuela R.P.). No solo las familias, los estudiantes, sino también los docentes tuvieron que adaptarse desde la parte logística, como hemos visto, hasta la parte cognoscitiva, como lo veremos más adelante. Todos los que, finalmente, son parte del sistema educativo estaban en la obligación de adaptarse a esta nueva normalidad y de manera rápida.

Otra de las razones que complicó a los docentes fue el hecho de que sus hijos también comenzaron a desarrollar clases virtuales, que se sumaba al trabajo remoto de los padres y/o hijos mayores. “En ese momento [surgida la pandemia del 2020] yo contaba con un celular y laptop, pero no solo era de uso mío, sino de mi esposo y mis hijos” (entrevista a docente Z.M.).

Los docentes (de Lima Metropolitana) accedían a los contenidos de AeC a través de equipos de cómputo o celulares, fundamentalmente, debido a que necesitaban ingresar a los repositorios donde se alojaba el material pedagógico y, queda claro, que las autoridades educativas no se preocuparon en abarcar estos aspectos técnicos y proveer de herramientas a los docentes para que afronten de la mejor manera, el desafío de una educación virtual, nuevamente la falta de planificación terminó perjudicando a los profesores.

En algunos colegios, incluso, las mismas salas de cómputo (y su equipamiento) que deberían servir para fortalecer capacidades de estudiantes y docentes en manejo de TIC, previo a la pandemia, lucían obsoletas y/o insuficientes. “Hemos entrado a la semivirtualidad, pero tengo máquinas que ya no me van a servir, no tengo ni siquiera un aula virtual con que digamos los profesores pueden conectarse con los alumnos” (Entrevista a director de escuela, M.T.).

Es decir, cada docente tuvo que adaptarse rápidamente a las nuevas circunstancias, incluso mucho más rápido que los propios estudiantes y sus padres. Desde adquirir más equipos de cómputo, impresoras, equipo de iluminación, micrófonos, renovar equipos móviles, ampliar paquetes de datos de internet e incluso usar cabinas de internet para cumplir con el desarrollo del aprendizaje de los escolares. Todo era válido y necesario, en un contexto de crisis, atípico y

con mucha improvisación de por medio. Cabe precisar que, aunque las clases quedaron suspendidas tras la declaratoria de emergencia sanitaria, los sueldos de docentes no se vieron afectados debido a que se encontraban ya presupuestados para el año fiscal 2020.

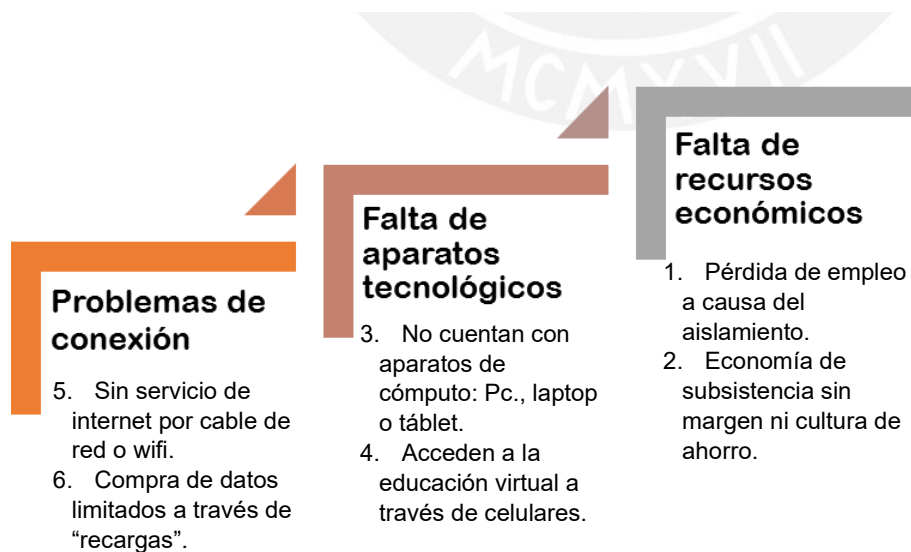
Figura 44

Un solo computador para uso múltiple en casa del docente



Figura 45

Resumen sobre la situación de accesibilidad tecnológica a AeC



5.1.1.3. Acciones de las autoridades educativas para reducir los problemas de accesibilidad tecnológica

Una de las medidas más recordadas mediáticamente fue la dotación de tabletas e Internet a los escolares de menores recursos, a fin de mitigar la falta de conectividad y brecha digital. En este contexto, a partir del segundo trimestre del 2020 se dio inicio al proceso para continuar con el proyecto “Cierre de Brecha Digital”; con él, más de un millón de estudiantes podrán acceder a tabletas digitales (Andrade y Guerrero, 2021), en algunos casos, también para docentes. Lo cierto es que los escolares de estas zonas empobrecidas del distrito de SJL que, a su vez, son parte de esta investigación, no fueron considerados o podemos incluso decir privilegiados con esta medida del Gobierno central de aquel entonces. También hay informes de los órganos de control de los recursos públicos que refieren haber encontrado fallas en lotes de tabletas entregadas a los centros educativos, aunque no ahondaremos en este punto.

De otro lado, el teléfono móvil se convirtió para los docentes en su principal herramienta de conexión y comunicación con sus alumnos, aunque, a diferencia de los escolares y sus padres, su uso era mucho más común previo a la pandemia, fundamentalmente para coordinaciones académicas entre docentes, directores y con los propios padres de familia que tenían acceso a un celular y, muchos de ellos, al aplicativo de mensajería instantánea *WhatsApp*.

Debido a que el medio de aprendizaje preponderante de los niños, y de contacto y comunicación con sus padres, fue el celular (como detallaremos más adelante), los docentes tuvieron que adaptarse a ello y emplear también el móvil para el envío y recepción de trabajos, reuniones virtuales e incluso, sobre todo en los inicios de la pandemia, realizar sus clases por videollamadas vía *WhatsApp*.

Quando empezó la pandemia, y no teníamos contacto con los padres, y no sabíamos qué sucedería con las clases. Todo fue incierto para todos ¿Y entonces qué hicimos? Nos valimos de

los grupos de *WhatsApp* que tenían los tutores, excepto los de primero que recién ingresaban. Entonces, lógicamente en base a eso, cada tutor formó su grupo de padres y grupo de estudiantes. Los padres facilitaron sus celulares. Y así se formaron grupos para trabajar. (Entrevista a director de escuela J.C.)

En algunos casos, tanto docentes como directores, trataron de integrar también el uso de otras herramientas tecnológicas como las aulas virtuales *Zoom* o *Classroom*, sin embargo, complicaciones de acceso al internet o, en otros casos, poca familiaridad con estas herramientas, por parte de estudiantes (por ende, sus padres), generaron limitaciones para el avance pedagógico. “Tuve sí muchas dificultades para trabajar en el *Zoom*, por ejemplo, mis niños no ingresaban. De los 37 niños que tenía ingresaban solo 15. Entonces hacía muy pocas clases de *zoom*, más hacía por celular con *WhatsApp*” (Entrevista a docente N.T.).

Para facilitar lo antes descrito, los docentes necesitaron contar con equipos móviles de mayor capacidad de almacenamiento y velocidad, además de un paquete de datos de internet mucho mayor al básico con el que contaban previo a la pandemia. Ante la inminente necesidad, en setiembre del 2020, el Gobierno central emite el Decreto de Urgencia N° 106-2020: “Permite la contratación de planes de telefonía y datos para equipos de telefonía móvil (mensajes de texto, llamadas ilimitadas e internet) para 433,700 docentes, directivos y personal directamente vinculado a la atención de estudiantes” (Presidencia de la República, 2020, párr. 1). A través de las recargas automáticas mensuales a los celulares registrados de los docentes, con ello se buscaba asegurar que los maestros sostengan la enseñanza con los estudiantes, realizar el seguimiento, acompañamiento, además de la retroalimentación y coordinación con los padres.

Pese a ello, muchos docentes señalan haber sido insuficiente los datos de Internet proporcionados, debido al alto consumo del mismo que demandaba la enseñanza virtual, la revisión y descarga de los trabajos, las reuniones por salas virtuales o en videollamadas con los propios padres de familia o las autoridades del plantel educativo, entre otros. Lo que es peor, si

bien fue una ayuda para ellos, terminado el año escolar 2020, el servicio fue restringido, y para el año escolar 2021 (con nuevas autoridades gobernando el país) esta ayuda se ha dado de manera parcial.

Enero y febrero ya prácticamente lo retiraron. Luego, el año pasado 2021, nuevamente nos dan el Plan de datos, pero solo por 3 meses y luego con la llegada del nuevo Gobierno, cada quien se las tuvo que arreglar, que adquirir en su propio equipo. (Entrevista a docente N.T.)

Queda claro, entonces, que la estrategia de plan de datos para docentes resultó ser más una iniciativa de gobiernos, con uso de presupuestos de emergencia, que una preocupación del Estado para dotar de esta herramienta de conectividad a los docentes, fue más un tema paliativo “desde lo que el Ministerio de Educación podía hacer en ese momento, porque este problema de la conectividad es mucho más grande, trasciende gobiernos y no se resolverá en un corto tiempo, lamentablemente” (Entrevista a exministro de Educación).

Desde el Minedu eran conscientes respecto a la existencia de la brecha tecnológica, y aunque ello es competencia directa del Ministerio de Transportes y Comunicaciones (MTC), desde el sector Educación, durante la emergencia sanitaria, económica y social, se desplegaron algunas otras acciones para afrontar dicha problemática:

Lo que hizo el Ministerio de Educación fueron dos cosas puntuales: 1) Trabajar con aquello que se llamaba redes *off line* (fuera de línea), que eran micro servidores que se tenían en las capitales de distritos o en las capitales de provincias en donde sí se podía conseguir internet y lo que se hacía era redistribuir la dirección sin internet a otros terminales. 2) Montar un trabajo de, a los que yo cariñosamente llamaba los caminantes, y era que había un conjunto de funcionarios en la Oficina de Tecnologías que estaban en las 24 regiones del país para acercarse, por ejemplo, a los lugares que no se tenía acceso a internet y que, por ejemplo, las tablets no se actualizaban; ellos subsanaban todo eso. (Entrevista a exministro de Educación)

A lo que el exministro de la cartera de Educación se refería es a los agentes territoriales tecnológicos que, en efecto, ofrecían asistencia técnica presencial a docentes y directores para el adecuado uso y acceso a las bondades de las tabletas y su entorno virtual; aunque es necesario precisar que su labor fundamentalmente está centrada en las regiones y zonas rurales del país.

A ello se sumó la estrategia del pago de planes de datos móviles para los docentes, como ya mencionamos en líneas anteriores, que ha dejado más insatisfacciones que recuerdos de una buena medida. “Y ahora con un presidente de la República que dice que es maestro, no nos da las orientaciones sobre qué y cómo retomar con los niños, muchos de ellos han salido muy bajo. No hay el soporte, la ayuda, la infraestructura necesaria, debido a que la población en SJL ha ido aumentando, pero el espacio para atender a los alumnos no” (Entrevista a docente M. T.).

Una pregunta válida sería: ¿Y por qué las empresas de telecomunicaciones, acaecidos los estragos a consecuencia de la pandemia, inmediatamente no comenzaron a dotar del servicio de internet, ante la imperiosa necesidad de contar con el servicio en cada hogar a nivel nacional? ¿Acaso el Estado no podía obligarlas o, cuanto menos, brindarles las facilidades administrativas y de rápida gestión?

Desde el Minedu se buscó que las empresas operadoras del servicio atiendan, sobre todo, en los sectores vulnerables, sin embargo, la respuesta fue que existían muchas limitaciones, a causa de varios factores o barreras difíciles de superar - no en el corto tiempo-, porque llevar Internet a estas zonas resultaba muy cara la inversión, y como toda empresa privada, existen para obtener rentabilidad. (Entrevista a exministro de Educación)

Ello, seguramente, no excluye que hayan tenido determinadas iniciativas como empresa privada para generar algún tipo de contribución que permita mayor acceso al servicio de Internet en favor de aquellos con menos recursos, en las diversas regiones del país.

El extitular de la cartera de Educación nos refiere que otra de las iniciativas ejecutadas por el sector Educación, cuando el aislamiento social fue levantado parcialmente, consistió en autorizar la apertura de algunas de las escuelas para que puedan proveer de internet a los alumnos y docentes que lo requieran, de manera ordenada y adecuadamente gestionada con los protocolos sanitarios; ya que, paradójicamente, estas escuelas sí contaban con servicio de Internet y *wifi*, pero por la pandemia su acceso al personal docente y alumnado en general era restringido. Esta afirmación del exministro se puede contrastar con el testimonio de uno de los directores de escuela entrevistados:

Por ejemplo, en junio de 2020 yo comencé a ir al colegio presencialmente y como en el colegio se mantenía el tema del internet, yo encontraba niños que se paraban fuera del colegio con sus celulares, apenas sus celulares viejitos, y yo les decía: ¿qué hacen acá? Y me decía es que acá capta el internet. Una vez encontré siete niños de primaria afuera, solitos, lo único que pude hacer es hacerlos pasar para que usen el patio y hagan sus trabajos con el internet del colegio. Luego ya nos organizamos con un grupo de mamás y con personal de servicio que comenzó a acudir al centro. Y así un grupo de niños pudo trabajar en el año 2020. El gran problema de los chicos ha sido la conectividad. (Entrevista a R.P., directora de escuela)

Una vez aceptada la semipresencialidad, los centros educativos de esta parte de nuestra ciudad no podían asumir, por su escasa y obsoleta infraestructura tecnológica, una enseñanza semivirtual, solo se adaptaban a las necesidades de las clases en aulas. “Hay muchísimas necesidades de la infraestructura tecnológica, aparte de la infraestructura material. Aquí en SJL hay bastantes necesidades, y si tú no trabajas con tus aliados, con tus padres de familia, ahí te quedas” (Entrevista a M.T., director de escuela).

Algunos otros esfuerzos aislados, producto más de la iniciativa de autoridades educativas que del resultado de alguna propuesta sectorial, permitió que varios escolares fueran dotados de algunas tabletas de donaciones privadas para el desarrollo de su aprendizaje virtual. Como

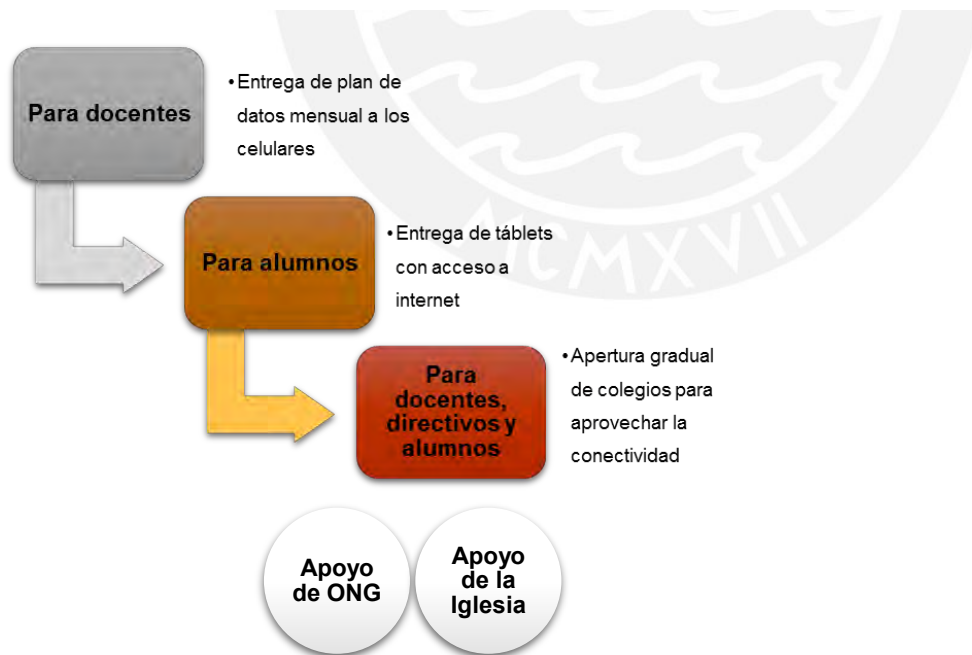
refieren las autoridades educativas entrevistadas para el estudio, estas acciones eran insuficientes sí, pero resultaron un paliativo que permitió atender, sobre todo, a los de menos recursos, entre las familias de por sí ya en condición de vulnerabilidad.

“Nosotros para disminuir el índice de desconexión, por ejemplo, hemos ido casa por casa, hemos entregado tabletas que eran donación, aunque no alcanzaba para todos. Llamábamos, incluso empleamos las redes sociales, pero aun así quedaban sin contactarse muchos estudiantes” (Entrevista a R.D., directora de escuela).

Algunas otras medidas adoptadas, por ejemplo, fue el de adquirir entre dos o más docentes, cuentas *premium* en entornos virtuales de aprendizaje, y poder desarrollar sus sesiones educativas de la mejor manera.

Figura 46

Resumen de las acciones del Gobierno para ayudar ante la falta de conectividad



Organismos sin fines de lucro e incluso la Iglesia, jugaron roles importantes, sumándose a la dotación de equipos de cómputo, móviles o acceso al servicio de Internet. Y así como estas experiencias encontradas en este estudio, estamos seguros de que acciones similares fueron una constante a lo largo y ancho de nuestro país, supliendo responsabilidades que le competen al Estado.

Finalmente, podemos concluir que contar con acceso a conectividad de Internet para los docentes, no solo era de imperiosa necesidad para revisar los contenidos de la estrategia de AeC que les sirvieran como insumos o para reforzar el desarrollo de sus clases, sino que también permitía, por ejemplo, el envío y recepción de material educativo a los padres de familia, en algunos casos desarrollar videollamadas de coordinación y/o reforzamiento, hacer seguimiento al avance académico de los estudiantes, las mismas reuniones colegiadas del centro educativo, con la UGEL e, incluso, para su misma capacitación en competencias digitales, como ampliaremos más adelante.

5.1.2. Accesibilidad comunicacional a la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa

Ya se había indicado que el Estado aprovechó también la señal de la televisión, tanto pública como privada, para difundir los contenidos de AeC, apelando a que uno de los principios que rige para su prestación es fomentar la educación, la cultura y la moral de nuestra Nación, además de la responsabilidad social que deben tener las empresas que prestan los servicios de radiodifusión, según lo estipula la Ley N°28278 “Ley de Radio y Televisión” (2004).

La información recogida por la presente investigación señala que, de los padres de familia que llegaron a ver y/o usar la estrategia AeC junto a sus hijos, podemos afirmar que más del 95% lo hizo a través de la televisión, como soporte de comunicación de la estrategia y en canales de señal abierta, como el canal del Estado (TV Perú). Este resultado era previsible tras los hallazgos descritos en los ítems anteriores, respecto a la accesibilidad a la educación remota de los

alumnos del sector poblacional de estudio vía equipos de cómputo y empleo de Internet que, en términos generales, les fue desfavorable. De otro lado, para el caso de los docentes, estos, en su mayoría, acceden a las materias de AeC a través de la plataforma web, fundamentalmente, porque desde aquí pueden descargar el material y ser empleados para el soporte de sus clases.

Recuerdo sí que al principio le decíamos a nuestros estudiantes, a sus papitos que también los niños miren las clases de AeC en la televisión. Pero luego decidimos mejor trabajar con la web, ya que la web se adaptaba mejor a lo que nosotras queríamos lograr. Desde entonces hemos trabajado con lo que nos presentaban en la web de AeC, ya no tanto lo de la televisión. (Entrevista a docente R.R.)

Respecto al empleo de la radio, el INEI (2020) nos reporta que, en el área metropolitana de Lima, en el primer trimestre del 2020, el 71,5% tenían acceso a la radio.

Si bien un buen número de hogares cuenta con una radio, este medio fue el menos usado para acceder y hacer uso de AeC en la capital. Para el caso de la web, como se indicó, está supeditado a contar con el servicio de internet. Su uso se dio por un grupo minoritario:

Debido a que a veces las clases de la tele se cruzaban con su clase de la “miss” de mi hijita, y no daban todos los días, por eso cuando ya se perdía lo que daba en la tele, más tarde igual mirábamos en el internet, porque de ahí decía la “miss” venía preguntas. (Entrevista a madre de familia V.P.)

Sin embargo, como se pudo evidenciar en los resultados de campo, el televisor sirvió como un importante medio de soporte para acceder a los contenidos de AeC, pero de manera temporal. Si bien en un inicio generó gran expectativa (por lo novedoso, sui generis en la educación peruana y la obligatoriedad de su uso) y tuvo recepción en los hogares, según el Instituto Nacional de Radio y Televisión del Perú (IRTP), durante su primer día de emisión vía la señal de TV Perú, AeC, alrededor de 4,3 millones de personas (agrupados en 1 millón de hogares

aproximadamente) se conectaron a la programación, (Agencia Andina, 2020). Lo cierto es que, pronto los modos y responsables de su presentación, así como los contenidos abordados en AeC fueron siendo materia de discordia y hasta de polémica, entre los diversos protagonistas que participan del proceso educativo, al punto de disminuir paulatinamente la necesidad de su uso:

Sí recuerdo que algunos padres me preguntaron en su momento si tenían que ver el programa en la tele y si iba a dejar tareas sobre eso, pues y les dije que no, que todas las clases son conmigo, en los días que están establecidos. (Entrevista a docente de escuela, L. H.)

Precisamos que el testimonio anterior de la docente tiene un contexto previo, en el que se evidencia cómo se ha llegado a este punto, tras la dinámica e interacción, así como la misma respuesta de los estudiantes con los contenidos de AeC vía la TV.; puntos que describiremos y analizaremos más adelante. Ya la Unidad de Estadística Educativa del Minedu (2020) concluyó que la mayoría de estudiantes accede a la programación de AeC empleando como medio la televisión (como se citó en Andrade y Guerrero, 2021). Estrategia que no dejó de emitirse vía la televisión durante los años escolares 2020, 2021 e incluso durante el 2022, a fin de que se permita “seguir reforzando el trabajo colaborativo entre los estudiantes, reforzar su autonomía, desarrollar competencias digitales y favorecer la comunicación entre los docentes y estudiantes” (Hernández, 2022). Cabe precisar que la estrategia ha sufrido reajustes constantes a nivel de multiplataforma, desde su aparición.

Una vez revisada la programación de AeC, complementada con las sesiones de cada docente, otro de los problemas que surgieron ocurrían al momento de evaluar y monitorear el avance del aprendizaje de los escolares; para tal fin, un sistema que implementaron los docentes, como parte del desarrollo de la educación virtual fueron las “evidencias” que, como lo explica uno de los directores de escuela entrevistado, “no son más que las tareas ya sean en pdf o imagen que los alumnos debían enviar a los docentes. Primero decían a sus correos, pero muchas mamitas

como no saben mucho de eso, mejor al *WhatsApp* nomás enviaban” (Entrevista a director de escuela, J.V.).

Dicha dinámica fue la que primó durante la virtualidad del aprendizaje, por tanto, el celular con acceso a internet se convirtió en el equipo tecnológico por excelencia y fundamental para la interacción, acompañamiento y seguimiento de las sesiones educativas por parte de sus docentes; al menos en los estudiantes de este sector de la ciudad, y que forman parte del presente estudio de investigación.

Celulares como principales aliados tecnológicos durante la educación virtual:

A.- Para los padres: Según el INEI (2020), en el primer trimestre de 2020, poco más del 53% de la población usuaria de internet lo consume exclusivamente desde celulares. Mientras tanto, el 88,0% de los usuarios de 6 años y más residentes en el área metropolitana de Lima acceden a Internet a través de los teléfonos móviles. Este dato también es importante para entender qué características ha tenido la educación virtual durante la pandemia.

Ante la ausencia y/o encarecimiento de equipos tecnológicos y de puntos de conexión a internet, sobre todo para familias de sectores más vulnerables, el celular se volvió el elemento esencial para que los escolares accedan no solo a contenidos educativos de AeC, sino que puedan seguir su proceso de aprendizaje, en general, implementado por sus docentes de manera remota. Sin embargo, como hemos revisado, iniciada la pandemia muchas de las familias tampoco contaban con ellos [aparatos tecnológicos], o tenían solo un aparato móvil que, además, solo tenía funciones básicas y sin acceso a Internet. Ese fue uno de los hallazgos que arrojó el trabajo de campo realizado en la Agrupación Familiar Balcones de Belén, SJL. “Al comienzo, la verdad, no tenía celular. Mi hermano fue quien me regaló un celular porque mi hija estaba estudiando” (Testimonio de Sra. G. L., durante el focus group).

En mi caso sí contaba con un celular, pero lo que no contaba sí era con el Internet. Hacíamos recargas de cinco soles, pero no me alcanzaba nada. También tuve que buscar ofertas y también tengo el “Plan de 29” para pagar mensual, pero el otro problema es que no dura nada, joven. (Testimonio de Sra. E. L., durante el focus group).

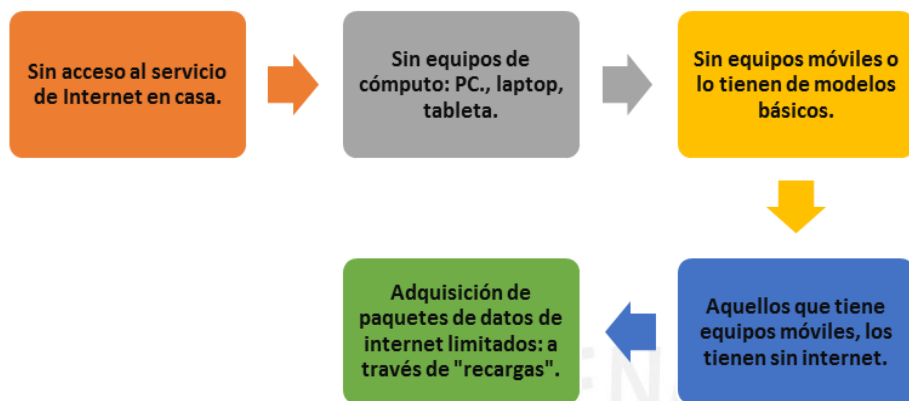
Un gran porcentaje de aquellos que adquirieron equipos tecnológicos de segundo uso (contribuyendo a la informalidad y el mercado negro, además), estos fueron adquiridos con pagos en cuotas.

Efectivamente, el Perú es un país que tiene muy pocas conexiones de internet domésticas, pero el 80% de las personas sí tiene un celular qué podría verse como una ventaja. “El tema es que esos celulares en zonas urbanas no son celulares inteligentes y por lo tanto no pueden tener acceso a internet y ahí el *sms* se volvía un medio importante de comunicación, pero insuficiente para poder desarrollar clases” (entrevista a exministro de Educación).

Esto resultó ser una de las primeras y principales limitantes para la continuación del aprendizaje virtual o a distancia en ese sector de la población, no solo el hecho de no contar con un equipo móvil una vez iniciada la pandemia, sino también porque aquellas familias que sí tenían el celular, estos eran equipos básicos y sin acceso a Internet. ¿Qué solución los padres le dieron a ello? Pues adquirir equipos de segundo uso además de pequeños y limitados paquetes de datos de Internet a través de las denominadas “recargas” En la gráfica siguiente ilustramos una ruta sobre adquisición de internet por parte de mayoría de las familias participantes del presente estudio.

Figura 47

Ruta de acceso al servicio de Internet (padres de familia)



Otro de los resultados arrojados en los *focus groups* fue que ninguna de las participantes que sí tenían un teléfono móvil al iniciar la pandemia contaba con internet permanente en los mismos. En algunos casos solo les servía para la recepción y envío de llamadas y, en otros casos, se conectaban al internet mediante la adquisición de pequeños y limitados paquetes de datos conocidos como “recargas”. Aun así, para estas madres de familia cada día de la jornada educativa resultaba un reto nuevo:

Otro problema era que, como se recalentaba mucho el celular y no tenía mucha capacidad para los documentos, audios, fotos y hasta se congelaba la pantalla. Y eso decíamos a la profesora, y así eran varias mamitas que le decían, pero ya la profesora lo veía como una excusa. Pero en el caso mío, sí se malogró primer bimestre por eso salió bajo mi niño, porque no había la economía para comprar un celular. Y comprábamos uno de segunda, pero igual no aguantaba mucho. (Testimonio de la Sra. E. L., durante el *focus group*)

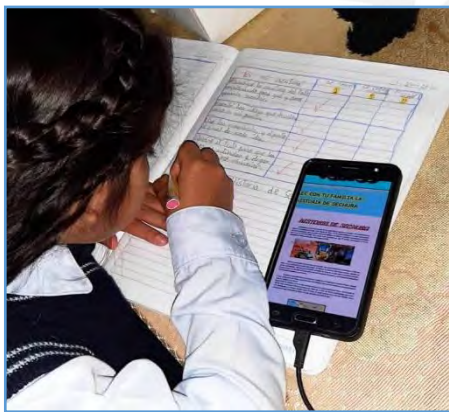
Y toda esa situación de carencias y obstáculos, además, en los inicios de la virtualidad generaba pequeños conflictos entre los padres y docentes, producto quizá de la inexperiencia y el estrés propios de esta atípica situación. En estas circunstancias, son las autoridades del colegio y, sobre

todo los docentes, quienes han asumido ese rol tutelar, conciliador y empático para con la situación de los progenitores:

Hubo ocasiones en que los padres no entraban [a las clases], se les había perdido el celular, o les habían robado. Pero en todo momento, haciéndoles ver que era necesario que tal vez se consiga o que el niño se preste por esas horas donde vamos a dictar las clases para que el niño esté presente, y el niño no pierda la clase. Se dificultó al principio, pero después los papás se adaptaron. (Entrevista a N.T., docente de escuela)

Figura 48

Niña siguiendo su educación virtual a través de un celular



Fuente: Ministerio de Educación

Entonces, el trabajo de campo arroja, indefectiblemente, que algunas de las madres, ante la necesidad de no perjudicar el desarrollo del año escolar de sus hijos, tuvieron que adquirir nuevos equipos móviles o conseguir equipos adicionales. Es decir, muchas de estas familias del estudio, al iniciar la pandemia y el desarrollo de la misma, no solo tuvieron que lidiar con la considerable disminución de sus ingresos y una economía de subsistencia sino que, además, tuvieron que hacer un sacrificio y emplear sus escasos recursos económicos en adquirir equipos móviles adicionales y/o comprar pequeños planes de datos limitados como mínimo, que les permitieran

a los escolares en casa desarrollar su proceso de aprendizaje, aunque con mínimas condiciones favorables.

Estas problemáticas de conectividad de los estudiantes no solo impedían, por ejemplo, el acceso a contenidos virtuales de la estrategia AeC, sino que también impactaban en la relación educativa que tenían con sus docentes, quienes tuvieron que adaptarse a la situación del alumno. “Lo que también fue una dificultad ha sido con los estudiantes, que hay una gran mayoría de estudiantes que no tenían los aparatos digitales, que no contaban con la data. Con plan de datos que eran necesarios para el trabajo” (Entrevista a docente de escuela, B. H.). Entonces, muchos de los docentes, quienes también se vieron de alguna u otra manera afectados por la pandemia, y que analizaremos más adelante, tuvieron que ir implementando metodologías de enseñanza y seguimiento académico a los estudiantes, acorde a las condiciones particulares que cada uno de ellos iba experimentando:

Ahora, no todos tenían *Whatsapp* o Internet, me decían, o el video se comía todos sus datos de saldo, y los padres no tenían pues, porque la situación económica estaba fregada y se quejaban varios padres, y había que entenderlos y buscar otras alternativas o darles todas las facilidades con llamadas a sus hijos, o absolviendo las preguntas por el *WhatsApp*, encima llevaba tres aulas. Entonces, como te digo, en un inicio esto fue muy, pero muy complicado. (Entrevista a docente de escuela, A.M.)

“A todos se les dio la oportunidad cuando se retrasaban por temas de conectividad, por ejemplo”, refiere la docente de escuela N. T. Aunque, en algunos casos, la comunicación se complicaba más de lo que el mismo docente hubiera esperado, porque confluían, también, factores como el conocimiento tecnológico por parte de los padres, la disponibilidad del docente, el estrés, la paciencia, entre otros.

Al contrario, nosotros queríamos comunicarnos con el profesor por *WhatsApp*, pero no nos respondía o a veces nosotros no teníamos ya el internet para escribirle, y tenía que llamarles desde un teléfono público. Y a veces ahí me explicaba, pero yo igual no entendía o ya me olvidaba y decía cómo era esto de acá. Por eso ya nosotros como sea hacíamos recargar para comunicarnos. Entonces, así nos pasábamos, algunos profesores te respondían, otros no.
(Entrevista a madre de familia, V.P.)

La mayor preocupación del sector Educación, en general, era el aumento de la deserción escolar (abandono voluntario del sistema educativo por diversos factores) para ese año, ya no solo por los factores tradicionales, sino también por aquellos directamente relacionados o como consecuencia de la pandemia; algunos de ellos, como hemos visto, por carencia de equipos tecnológicos y acceso a internet (imposibles de adquirir por la escasa economía agravada por efecto pandémico) o quizá por falta de adaptabilidad a lo virtual.

En esa lógica, David (2020) advierte que para muchos estudiantes que experimentan y tienen acceso, por primera vez, a las aulas virtuales, puede resultarles procesos complejos que ponen en riesgo su retorno al aula nuevamente. Es cierto que la responsabilidad recae en los estudiantes, pero la plataforma puede hacer más sencillo su usabilidad, por ejemplo, a través de materiales introductorios, secciones de preguntas frecuentes, caja de comentarios, foros de debate, etc.

Según cifras de la ENAHO, para el segundo semestre del 2020, en nuestro país, para el nivel primaria, el abandono al sistema educativo incrementó de 1,3% al 3,5%, ello quiere decir que más de 128 000 estudiantes abandonaron la escuela, y en secundaria se incrementó del 3,5% al 4%, lo que se traduce a 102 000 escolares que dejaron las aulas (Minedu, 2020), siendo las causas económicas las principales razones, seguidas por problemáticas familiares.

En esta dimensión, es el docente quien también se vuelve un elemento relevante no solo por su capacidad de estrategia al tener que emplear diferentes metodologías de enseñanza, sino inclusive por el rol psicológico y motivador que debe cumplir para asegurar la culminación efectiva del ciclo escolar de los estudiantes. Por ello, los docentes debieron doblegar esfuerzos para contactarse con padres o tutores, dialogar, brindar facilidades, etc. así evitar que escolares pierdan el año escolar. Y así lo reconocen y expresan muchos de ellos. “Gracias a Dios, si más no recuerdo, ese 2020 entre el 80% y 90% aproximadamente logró culminar el año escolar, de cada salón que tengo, porque tengo tres grados” (Entrevista a docente de escuela, A.M.). En otro testimonio docente podemos leer lo siguiente:

O sea, como te digo, en general conversamos y coordinamos mucho con los padres, pero no solo con ellos, porque en casa a veces le delegaban la enseñanza del niño al hijo o hija mayor, a los abuelos, a la tía; y se entiende porque son familias que quizá los padres tienen que salir muy temprano a trabajar o porque no entienden mucho eso de las clases virtuales, y mejor prefieren dejarle a otro familiar. No es que todo empezó bien y ya todos nos adaptamos y qué bonito las clases vía Zoom. Hemos ido de menos a más, ayudando a familiares a que sus hijos se conecten, que hagan el esfuerzo y no pierdan el año escolar, dándoles facilidades con los trabajos, las pruebas. (Entrevista a docente de escuela A.M.)

Para el año escolar 2021, algunas de estas condiciones negativas de acceso a las nuevas tecnologías y conectividad al Internet mejoraron, según reporta el INEI: en Lima Metropolitana, el 51,6% disponen de, por lo menos, una computadora, mientras que el 75,1% de hogares accede al servicio de internet. Aunque estos datos son referenciales, dado que en la misma capital tenemos muchos Niveles Socioeconómicos (NSE), algunos recuperándose económicamente más rápido que otros, tras la crisis por la pandemia.

B.- Por parte de los docentes: Como se había mencionado anteriormente, si bien los docentes hacían un mayor uso y tenían más conocimiento del manejo del celular y algunos aplicativos

tecnológicos, previo a la pandemia, por la misma naturaleza del trabajo que desarrollan, lo cierto es que, llegada la crisis sanitaria, el contexto y la necesidad exigió a los docentes contar con mejores equipos tecnológicos y reemplazar aquellos obsoletos que ya resultaban inservibles para el óptimo desarrollo de las clases. “Al principio sí decían usaban el celular que tenía los profesores para recibir evidencias, trabajos, archivos de los muchachos, entonces en un día se llenaba totalmente su memoria y muchos de ellos no podían ser revisados por los maestros y se perdían” (Entrevista a J.C., director de escuela).

El impacto económico que ocasionó invertir en mejores y nuevos equipos tecnológicos no fue considerable, porque, recordemos, los docentes, al tener la categoría de servidores públicos del sector Educación, no vieron perjudicados su situación laboral y/o salarios profesionales tras la pandemia y cierre de escuelas, como sí los tuvieron la gran mayoría de los padres de sus estudiantes. “Según el Ministerio de Educación, el pago de los docentes a nivel nacional que se desempeñan en centros educativos estatales no será suspendido” (RPP Noticias web, 2020, párr. 3).

A ello sumamos el ahorro que les significó el ya no transportarse hacia sus centros educativos y el gasto en refrigerios y/o materiales didácticos que nos les brinda el colegio y que son necesarios para unas clases presenciales; este ahorro, en algunos casos permitió que docentes efectúen gastos económicos en adquisición de equipos de cómputo para sus hogares, mayor cobertura de internet, e incluso inviertan en accesorios electrónicos que les permitan desarrollar sus clases virtuales de mejor calidad:

Yo no contaba con un buen celular, ni con cámara en la computadora, ni micrófono, ahora hasta tengo esos aros de luz. Imagínate. Pero al inicio nada, igual, o sea pagaba casi 50 soles de celular por internet que usaba solo WhatsApp y YouTube y nada más. Pero sí me compré luego un celular esos de buena cámara con más internet. Incluso ya con mi esposa,

haciendo un esfuerzo compramos una laptop, porque solo teníamos una PC que ya solo quedó para uso de mis dos hijos. (Entrevista a docente de escuela A.M.)

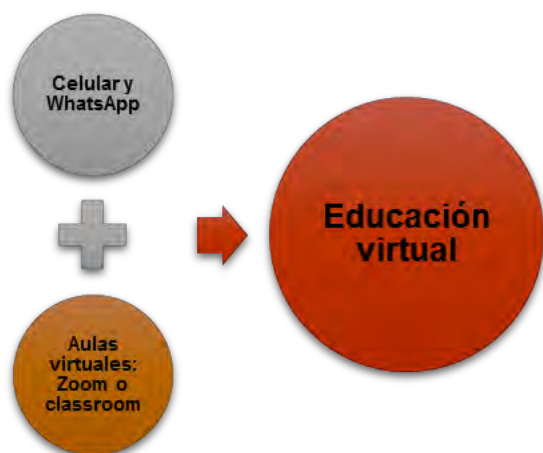
Pese a todos esos esfuerzos, una de las reflexiones válidas es la señalada por J.C., director de una de las escuelas públicas del estudio: “De repente nosotros tenemos el plan de datos, pero al final ese no era el inconveniente. El inconveniente era el del estudiante, que no ha tenido las facilidades de los datos” (entiéndase datos como el acceso a internet).

Una realidad inexorable que nos deja la información recabada es que, si bien AeC fue transmitida por varias plataformas, siendo la televisión la principal o el medio por el que más se accedió, lo cierto es que, bajo su propio análisis y determinación, los maestros experimentaron el uso masivo de las TIC, empleando aplicativos móviles como el *WhatsApp* y aulas virtuales como *Zoom*, *Google Meet* o *Classroom* para el desarrollo de sus clases.

Y, como consecuencia de lo antes descrito, la situación obligó a que los alumnos y sus padres priorizaran, como parte de su aprendizaje, la adquisición de equipos tecnológicos como celulares inteligentes, impresoras, computadoras y, fundamentalmente, acceso al servicio de Internet, antes que electrodomésticos como el televisor o la radio.

Figura 49

Principales herramientas tecnológicas docentes



5.1.3. Accesibilidad geográfica a la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa

En esta dimensión describiremos y analizaremos lo hallado en el trabajo de campo respecto a los niveles (y características) del acceso al servicio de Internet y telefonía en la zona de residencia de los escolares parte de esta investigación, así como las características y situación del acceso a servicios básicos como la electrificación, entre otros.

SJL es el más poblado del país, además, está dividido en 8 zonas que, a su vez, están subdivididas en 18 comunas municipales para un mejor control y administración de la autoridad edil. Por la topografía de la zona y debido al fenómeno migratorio que aumentó en la década de los sesenta y setenta - según el INEI (2020), el 68% de su población es migrantes-, la mayor densidad poblacional se concentra en la zona baja, media y alta de los cerros como consecuencia del fenómeno social denominado “invasiones” de terrenos o zonas, por lo general, eriazas y deshabitadas, sin propietarios y/o que pertenecen al Estado (sobre todo de las zonas intangibles por temas ambientales y/o por constituir peligro latente ante fenómenos naturales).

Lo característico de este gigante demográfico (SJL) es que se asemeja a una gran franja, con una larga cadena de cerros que lo flanquean en ambos lados, lo que ha propiciado el crecimiento urbanístico desordenado y no planificado a través de estas invasiones, la autoconstrucción y la precariedad en las vías de acceso, más allá de la ausencia de una adecuada política de vivienda y urbanismo en nuestro país o, las que se pudieron haber dado, claramente no han funcionado; todo ello, además, son factores claves, justamente, para el acceso de estas familias a los servicios básicos: agua potable y alcantarillado, electrificación y otros que, en pleno siglo XXI, ya dejaron de ser básicos, como la cobertura de Internet o línea telefónica. Ello analizaremos más adelante con el trabajo de campo efectuado en las zonas mencionadas.

Esta explosión urbanística desordenada, con deficiente construcción de viviendas y sin planificación territorial, ha ocasionado, incluso, que SJL sea catalogado por el INDEC1¹⁷ como uno de los distritos más vulnerables a sufrir catástrofes de mayor impacto a causa de eventos sísmicos de moderada y alta intensidad. Pero no solo ello, las familias de menores recursos y con necesidad de vivienda, al ocupar estos territorios ilegalmente, ya que son considerados de alto riesgo, peligrosidad y/o zonas intangibles, el Estado no puede proveerles de los servicios indispensables como el agua y desagüe, la electrificación-al ser brindada por un proveedor del sector privado, tiene un camino mucho más corto y menos exigente para acceder a ella.

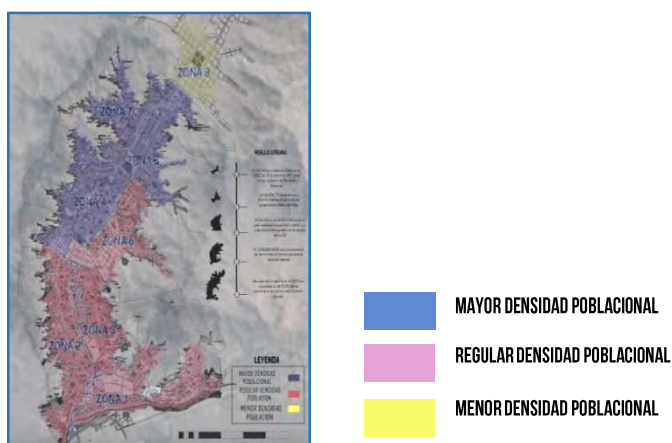
Figura 50

Vista de la zona 7. Sector José Carlos Mariátegui, SJL. Agrupación Familiar U4A



Figura 51

Densidad demográfica de SJL por zonas



¹⁷ Instituto Nacional de Defensa Civil

Mencionar estas características es importante, porque permite tener una fotografía descriptiva de estas zonas del distrito habitadas por decenas de miles de familias (escolares) en condiciones de vulnerabilidad, como las que participan en este estudio: A.H. Santa Rosita, la Agrupación Familiar U4A del sector de José Carlos Mariátegui, y la Agrupación Familiar Balcones de Belén, del sector de Huáscar, todas ubicadas en SJL; y que vieron afectado el óptimo desarrollo de su educación a distancia, por factores que hemos venido analizando.

Durante el trabajo de campo efectuado en estos lugares observamos que las familias se han asentado en las partes medias de los cerros, con autoconstrucción y sin la planificación debida, razón por la cual no cuentan con adecuadas y óptimas vías de acceso (para las personas y vehículos). En estos lugares no hay muros de contención, veredas o carreteras asfaltadas, o si las hay, son por subzonas, más por el esfuerzo organizativo de la comunidad que por intervención de la autoridad edil. Aquí lo característico son las escaleras estrechas, elaboradas rudimentariamente, con gradas de piedra dispuestas de manera heterogénea, a modo de pequeñas pircas sin ningún elemento adhesivo entre ellas o, en su defecto, el propio camino de tierra o roca, moldeado con herramientas, tales como picos y barretas en sus tradicionales faenas comunales, de modo que se asemeje y cumpla la función de una escalera.

En otros casos, las calles polvorientas, empinadas de manera deforme por falta de asfalto, algunas colindantes con desfiladeros, lo que representa un peligro para transeúntes y vehículos: todo ello caracteriza a estos lugares.

Esta geografía agreste e inestable, moldeada, y adecuada de manera informal para ser habitada, crea una atmósfera hostil para el desarrollo, no solo porque aumenta el nivel de dificultad para que las empresas privadas decidan llevar infraestructura para ofrecer servicios como electrificación, internet, gas natural, entre otros; sino, porque también genera dificultad para acceder a estos lugares, genera mayor inversión de tiempo en el desplazamiento y/o de dinero

para el transporte que, por lo general, son los llamados vehículos de tres ruedas o “mototaxi” los más comunes para hacer el servicio de traslado hacia estos lugares; lo que no deja de representar, de todas maneras, un peligro para quienes los utilizan.

Figura 52

Vista del A.H. Santa Rosita, sector José Carlos Mariátegui, SJL



Estas condiciones geográficas desfavorables traen como consecuencia, por ejemplo, que servicios elementales como la electrificación puedan llegar a estas zonas sí, pero tras una larga espera, luego de ser solicitada y con costos elevados para las familias, situación diferente si es que el servicio fuese instalado en las zonas bajas o urbanizadas. En algunas subzonas, las familias de las zonas bajas proveen de electricidad a las familias de las zonas altas a cambio de un pago económico quincenal o mensual y de monto fijo. A corto plazo, a las familias de los sectores altos les resulta más económico contar con un medidor de consumo propio de la electricidad y, por lo general, con el servicio de manera permanente.

Por lo menos serán 10 años que aquí Edelnor¹⁸ se demoró en ponernos la luz, juntamente solicitamos con El Mirador [otro asentamiento humano adyacente], que es el que está más arriba.

Si no, así nomás con vela andábamos algunos y otros jalaban de abajo que algunos les daban,

¹⁸ Antigua empresa proveedora del servicio eléctrico en esta parte de la capital.

pero cuánto cable, y pagar mensual, salía cuánto y no, no había facilidades que digamos, porque acá mayormente somos gente humilde. (Testimonio de la Sra. D.L. durante el *focus group*)

Según los testimonios recogidos, por lo menos la electrificación es uno de los servicios que es instalado con mayor prontitud (para las familias de estos sectores “mayor prontitud” son unos cuantos años); resultado más como una respuesta a su nivel de organización comunitaria, perseverancia y seguimiento a su pedido ante los responsables, que una gestión del mismo Estado preocupado en proveerles este servicio. Por esta razón, las organizaciones vecinales del estudio que ya contaban con 10 a 15 años asentados en la zona, previo a la crisis pandémica por el nuevo coronavirus, sí contaban con luz eléctrica en sus hogares y alumbrado público; ello, de por sí, ya representaba una gran ventaja para que estas familias puedan afrontar y desarrollar una educación virtual durante la inmovilización social obligatoria. Según datos del INEI (2019), para el año 2019, la cobertura de energía eléctrica en la provincia de Lima alcanzaba el 97,8%.

¿Y cuáles son los principales hallazgos respecto del acceso al servicio de internet que podemos analizar en esta dimensión?

Como panorama general, a inicios de la pandemia, según el INEI (2020), la zona metropolitana de Lima reporta que el 62,9% de hogares dispone del servicio de internet. Dicho instituto indica también que mientras más miembros existe en un hogar, más consumo hay del internet; así, el 54,3% de hogares que tienen de cuatro a más miembros, acceden a internet en el hogar. Asimismo, tenemos que el 70,1% de la población adolescente y joven de entre 12 a 18 años, son quienes más consumen el servicio de internet. Por su parte, los niños cuyas edades oscilan entre 6 a 11 años, de ellos acceden el 36,2%. En el mismo periodo, el 84,9% de niños de 6 años hace uso del teléfono móvil.

Sin embargo, pese a que, al hablar de Lima Metropolitana nos estamos refiriendo a zonas urbanas, aun así existe determinada situación de desigualdad respecto del acceso al servicio de

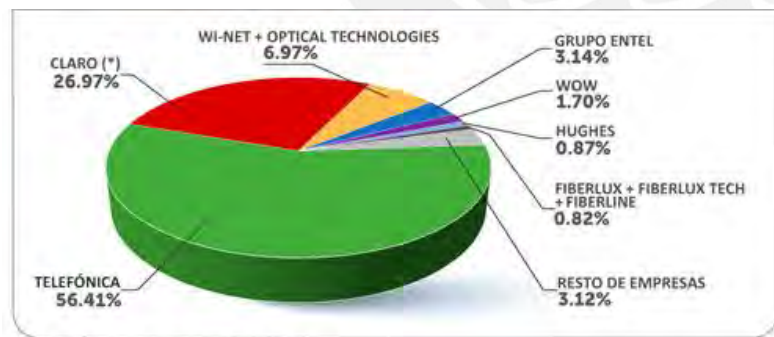
internet, por lo general, debido a que los predios están asentados en zonas medias y altas de los cerros mediante la figura de “invasiones”, sin formalización de los terrenos ocupados y donde el costo del tendido de red de Internet, por la lejanía y agreste de la zona, aumenta considerablemente, haciendo casi imposible costearlo por las familias en pobreza y/o pobreza extrema.

Todo ello, en contraste con el aumento de operadores que ofertan conexiones a la red fija de internet y satelital, como lo reporta el organismo responsable en el país de regular y supervisar, entre otros, los servicios de telecomunicaciones, Osiptel: “(...) en el último año se ha sumado 157 mil nuevas conexiones, es decir, que para junio de este año se cuenta con 3'171.630 de conexiones, un 5,21 % más respecto a junio del año anterior” (El Comercio, 2022, párr. 2).

Como dato adicional, en nuestro país son las empresas Telefónica (56,41%) y Claro (26,97%) las que concentran a la mayor cantidad de usuarios del servicio de internet fijo.

Figura 53

Participación por empresa operadora en servicio de internet fijo (junio 2022)



Nota. Adaptado de OSIPTEL: *Número de conexiones a internet fijo creció 6.55 % al cierre de 2022*, por OSIPTEL, 2022. (<https://www.osiptel.gob.pe/portal-del-usuario/noticias/conexiones-a-internet-fijo-aumentaron-5-21-a-junio-de-2022/>)

En este contexto adverso y de crisis para las familias más vulnerables, a la disminución de sus ingresos monetarios, a la falta de equipos de cómputo y tecnológicos, se sumó la falta del servicio de internet o un acceso limitado y muy costoso; por lo que algunas de las madres tuvieron que realizar trabajo colaborativo para autofinanciarse el acceso, y que sus hijos accedan, cuanto menos, a la red de internet:

De ahí tuvimos que implementar en mi casa el acceso de internet, se nos ha hecho muy difícil porque aquí el internet solo llega a las partes bajas nomás. Y el cableado nosotros mismos tuvimos que pagarlo a la empresa, lo cual nos ha costado bien carísimo, aparte que se demoraron en ponerlo, y los artefactos también subieron como la impresora, la computadora, eso que conecta el wifi. A veces dejando de comprar una cosa, y ahorrando, porque todo subió hasta 5 veces más de lo que costaba anteriormente. (Entrevista a madre de familia P.H.)

En efecto, incluso desde antes del génesis de la pandemia, el Perú tenía el costo más caro de un computador, respecto a los demás países de la región; así, por ejemplo, en el país el costo promedio de un computador es de US\$ 1 151, es decir, US\$ 175 por encima del costo promedio y US\$265 más elevado que el segundo de la lista, que en este caso es Argentina (Gestión, 2019), por tanto su acceso era restringido y exclusivo para quien podía costearlo con dichos montos; a ello agregamos que para el 2020, el sueldo mínimo mensual en nuestro país era de S/930.00 (novecientos treinta soles), que al cambio promedio de la época da poco más de US\$ 250.

Pese a ello, debido al surgimiento de la “nueva normalidad” y las variaciones en los estilos de vida (ahora se impone el teletrabajo, la educación a distancia, telemedicina y otros) tras la llegada de la pandemia, según el Ministerio de Comercio Exterior y Turismo (2020): “Perú importó computadoras por 689 millones de dólares durante el 2020, lo que evidenció un crecimiento de 50% con respecto al año anterior” (Como se citó en Gestión, 2020, párr. 1).

Dos factores importantes aquí son el ancho de banda y la velocidad, quiere decir, la calidad del internet que llega a estos hogares. “Pero ya cuando pusieron internet aquí, igual la señal no era tan buena, el técnico nos decía teníamos que comprar esto, lo otro, lo cual se hizo muy difícil por los gastos. Por ejemplo, solo comprar el cable para que llegue a mi casa me costó cerca de 200 soles” (entrevista a madre de familia P.H.).

Todo lo mencionado en el párrafo anterior también tiene impacto en el adecuado desarrollo de las sesiones virtuales ya con sus docentes, como detallaremos más adelante, estos necesitaban llevar sesiones virtuales con los alumnos para complementar lo desarrollado en AeC y así poder medir el avance de los aprendizajes, sin embargo, las aulas virtuales de reuniones como *Zoom* o *Google Meet* exigen alta velocidad de internet y consumen considerables *Megabytes* (Mb) o “datos”. “Lo que sí es que no se podía trabajar con el *Zoom*, porque los niños no se conectaban, los padres decían profesor ya no tengo datos, no tengo mucho, recargo por la tardecita recién, y así” (entrevista a N.T., docente de escuela).

El exministro de Educación participante de este estudio comenta que, en efecto, la brecha de la infraestructura tecnológica es muy grande, pero también lo es en equipamiento, es decir, no solo no hay zonas conectadas- poco más de la mitad de las zonas pobladas de Lima no tienen internet- sino que, además, apunta, “ahí donde hay el servicio, es una conectividad que llega a las casas pero muy baja, no permitiendo conectar, por ejemplo, muchos equipos a la vez, además, hay servicios que consumen más, digamos, megas o velocidad que otros”, y ello no permite ingresar a las herramientas tecnológicas de manera óptima para visualizar y/o descargar el material pedagógico audiovisual de AeC.

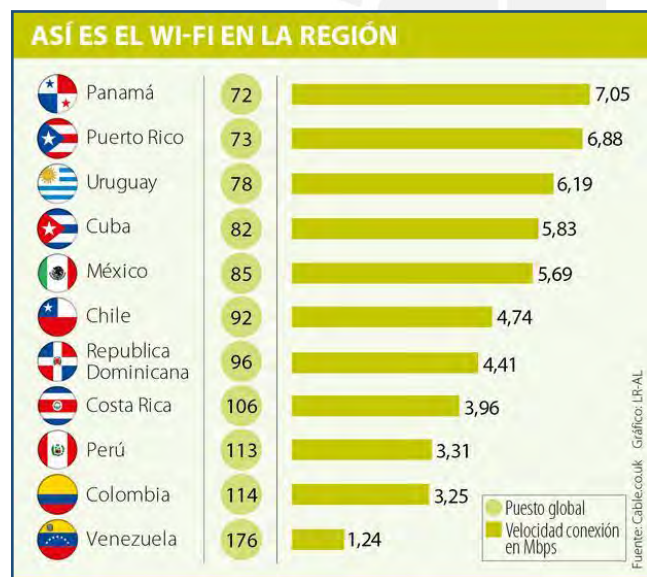
De lo expuesto, se desprende la relevancia de tener acceso a internet, pero con adecuada velocidad en la conexión. Un acceso deficiente, de poca calidad y una baja velocidad generan vulnerabilidad ante el desarrollo de una educación pésima o interrumpida. Esta pandemia, sin

duda, también resultó un desafío para nuestro sistema de interconexión a la red más trascendental del siglo XXI: el Internet. En este contexto, resaltó nuevamente el problema de la desigualdad en cuanto al acceso a las TIC y al Internet.

Así, por ejemplo, esta era nuestra situación, en cuanto al ancho de banda de nuestro Internet, si nos comparamos con nuestros vecinos de la región, previo al inicio de la pandemia (Gestión, 2019): En la siguiente gráfica se muestra un estudio comparativo. Podemos ver que el Perú se ubicaba en el orden 113 con 3,31 Mb. de banda ancha, lo que en promedio representaría una mala condición de conectividad para los usuarios del servicio:

Figura 54

Ranking velocidad wifi



Nota. Fuente: Cable.co.uk

En síntesis, lo que nos revela la información de campo recogida es que en las zonas donde residen las familias del estudio, no existe infraestructura que permita brindar el servicio de Internet, es lo más probable que esa pueda ser otra razón para entender por qué estas familias

no contaban con equipos de cómputo previo a la pandemia. Por ello, con el pasar de los meses, y ante la ausencia del Estado para ayudar a suplir esas carencias tecnológicas, algunas de las madres, en colectivo o de manera individual, buscaron suplir esta carencia de no contar con el servicio, solicitando y coordinando, incluso, ayuda externa:

La cuarentena nos agarró de sorpresa. Para esa fecha no estábamos preparados. Mi esposo estaba mal. Tenía 4 niños que estaban estudiando. El celular se había malogrado. Tampoco no teníamos económicamente para hacerlo arreglar. Hemos padecido, casi 5 meses mis hijos estaban sin estudiar. Y gracias a Dios, un apoyo del padre Aníbal que nos ha donado una táblet. Con eso estaba estudiando. (Entrevista a madre de familia G. L.)

Entonces, ante la adversidad, como ocurrió con la crisis alimenticia y las ollas comunes (fenómeno social que tomó fuerza en las zonas en condiciones de pobreza extrema durante la pandemia, y fue tanta su repercusión mediática que diversos municipios las formalizaron y asignaron presupuestos y/o raciones de víveres mensuales), las madres de estas zonas de menos recursos se organizaron ya sea para adquirir el Internet y asumir los gastos de manera colectiva, como ocurrió con el A. H. Santa Rosita o gestionando ante instituciones sin fines de lucro la implementación de este servicio con red wifi en su local comunitario, donde los escolares puedan tener libre y gratis acceso a este servicio, como ocurrió con el A.H. U4A algunos meses después de iniciado la pandemia.

En lo que pusieron el Internet acá [en el local comunal]. Eso también me ayudó, porque mi hijo bajaba a hacer la tarea acá, porque yo tenía un celular para mi niño, y a mi otro hijo lo mandaba para que haga con la táblet de acá [del local comunal]. Entonces, ahí ya avanzaban los dos niños. Y ya con esa táblet nos hemos apoyado también. (Testimonio de la madre de familia M.M., durante el focus group)

Lo sucedido en esta comunidad, que formó parte del estudio de campo de la investigación, fue el resultado de un modelo de trabajo cooperado y cogestionado entre la población y una ONG,

algo característico en los planteamientos de la gerencia social moderna, según Bobadilla (2020), donde se promueve el trabajo articulado y cooperado y los actores tienen definidos sus roles y responsabilidades. En este caso, hubo una necesidad: acceso al internet. Las madres se organizaron y solicitaron apoyo a una ONG vinculada con la educación. Esta proveería internet inalámbrico de manera gratuita por 1 año, además de tabletas. Por su parte, las madres adaptaban su local comunal y lo ponían a disposición de los escolares del lugar para funcionar como salas de estudio, además de organizarse por turnos para la atención y resguardo de los bienes.

Entonces, podemos decir que, en las zonas de residencia de las familias del estudio, el servicio de Internet era visto más como un lujo que como una necesidad. De esto hablábamos cuando nos referíamos a la brecha digital persistente aún en el país y que, cuanto más lejanos están ubicadas las familias y sus zonas de asentamiento de los centros de poder, las grandes urbes y/o relevantes polos económicos, más complicado les resulta acceder a los servicios básicos y/o infraestructura de comunicación de calidad. Así también lo advierte Lazcano (2017) al señalar que las comunidades alejadas tienen servicios básicos deficientes, como la electricidad, educación, salud, agua potable y medios de comunicación; ello, las caracteriza.

Con la llegada de la pandemia, la educación y el trabajo a distancia, la situación cambió y el internet para estas familias se volvió una necesidad difícil de suplir. Cada quien buscó una solución acorde a sus posibilidades económicas, su nivel de coordinación, de gestión colectiva e individual para acceder a este servicio, porque en esas épocas y circunstancias, el Estado poco o nada hizo por esas familias para que puedan acceder sin problemas de ningún tipo a la estrategia educativa AeC.

Por todo lo expuesto, queda claro que por la ubicación en el mapa geográfico de Lima Metropolitana y lo agreste de la geografía de las zonas en las que decidieron asentarse para

forjar un futuro para ellas (las familias), resultaron, al mismo tiempo, ser los principales obstáculos para que accedan rápidamente a la electrificación y demás servicios básicos; así como para que las empresas que proveen de internet extiendan sus servicios en la zona, y la señal a través de los móviles llegue de manera óptima, con una velocidad promedio, cuanto mínimo, y sin interferencias.

5.1.4. Accesibilidad económica a la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa

El distrito de SJL está dentro de la lista de lugares con los índices más altos de pobreza y extrema pobreza de Lima Metropolitana. “El 40% de pobladores de SJL, según el último estudio publicado por el INEI viven en pobreza, pese a estar solo a un paso de la capital”, anotaba un reportaje de Latina Televisión en el año 2015 (Latina, 2015, 0m33s). Habíamos señalado que las disparidades económicas ya no solo es una discusión que enfrenta y contrasta al campo con la ciudad, sino que, en la ciudad misma, en grandes metrópolis como Lima, en pleno siglo XXI, se han desarrollado marcadas desigualdades sociales entre sus habitantes.

Para mediados del año 2019, según una nota del diario La República (2019), “más de 67 mil habitantes de este populoso distrito. O vale decir, el equivalente a un estadio y medio de personas que sufren por lo menos dos tipos de carencias, entre ellas, viviendas en condiciones inadecuadas, sin desagüe o con características de hacinamiento, lo que hace de este, el distrito que posee la población con más altos índices de pobreza estructural (según proyecciones del INEI al 2019)”.

Cifras que aumentarían, en general, como consecuencia del confinamiento y las restricciones que se dieron en las actividades económicas para desacelerar la propagación del nuevo coronavirus. Así, por ejemplo, para el 2020, la pobreza monetaria perjudicó e impactó negativamente en mayor medida al 30.1% de los peruanos, incrementándose en 9.9 puntos porcentuales respecto al 2019 (INEI, 2020).

Muchas de estas familias en situación de vulnerabilidad, como las del presente estudio, tenían sus ingresos económicos, fundamentalmente, provenientes de sus actividades de comercio ambulatorio, servicios de construcción, albañilería, reciclaje y similares; es decir, una economía de subsistencia, de obtención de ganancias diarias, en la mayoría de los casos, las tareas del hogar, fueron responsabilidades asumidas por la mujer. Por ende, al restringirse el libre tránsito, también vieron mermados sus ingresos económicos, mientras que, por otro lado, crecía la necesidad de comprar celulares, computadoras, acceder a internet con “recargas” o conexiones domiciliarias; resultando una proporcionalidad muy dispar.

Mi esposo no tiene trabajo seguro, él es independiente. A veces trabajitos salen por acá o se las busca. Lo llaman también, como sabe de albañil y lo que es así, este... de pintura sabe también. Pero digamos 300 a 400 soles semanal. (Entrevista a madre de familia E. C. del A.H. Santa Rosita)

Los ingresos económicos promedios de estas familias (del estudio) son de 300 soles semanales, que hacen unos 1 200 soles mensuales (un poco más que el sueldo mínimo: 1 025 soles). “Mi esposo trabajaba independiente en comercio, y sacaba unos 300 soles a la semana, pero cuando empezó la pandemia ya no había cómo vender” (entrevista a madre de familia V. P. del A.H. Santa Rosita). Similar situación tiene otra de las madres del estudio al referir lo siguiente: “Semanal 200 o 300 soles, dependiendo, a veces que no le pagaban tampoco, y ahora está un poco mal también” (Entrevista a madre de familia L. A. del A.H. Santa Rosita).

Consideremos que, en la mayoría de las familias entrevistadas, el varón es la única y/o principal fuente de ingreso económico del hogar, cuyas familias tienen entre 2 a 3 hijos en edad escolar, en algunos casos, además de hijos en nivel inicial, por lo que la madre asume las tareas del hogar y cuida de los menores. Por ello, además, en este sector socioeconómico son las mujeres quienes se organizan para gestionar los comedores populares y las ollas comunes, sobre todo, ante la crisis alimentaria que sufren a causa de la pandemia.

Muchos especialistas en urbanismo concluyen que Lima es una ciudad sobrepoblada y hacinada, sobre todo en la parte céntrica, por lo que la población (sobre todo inmigrante del interior del país) sin opción a poder adquirir un predio en estas zonas, optaron por ocupar las periferias de la ciudad, incluido sus estribaciones andinas (cerros), hasta donde sea humanamente posible ganar terreno a la agreste y dura geografía; con todo lo que ello implica: riesgo de colapso por autoconstrucción, sistema de urbanismo empírico y desordenado, falta de servicio básicos, de rutas de acceso, de evacuación, seguridad, espacios para deporte y recreación, etc.

En naciones con altos índices de pobreza, como la nuestra, se desarrolla este fenómeno social donde la falta de un adecuado sistema de acceso a la vivienda se ha caracterizado por la precariedad, la autoconstrucción y la alta peligrosidad que la gran mayoría de estas zonas representan ante eventuales desastres naturales, por la debilidad y/o morfología de sus suelos.

Este fenómeno social en países con altos índices de pobreza como el nuestro, ante la falta de un adecuado sistema de acceso a la vivienda, se ha caracterizado por la precariedad, la autoconstrucción y la alta peligrosidad que la gran mayoría de estas zonas representan ante eventuales desastres naturales, por la debilidad y/o tipo de morfología de sus suelos.

Las zonas del estudio nacieron de “invasiones” de terrenos gestadas por algunas docenas de familias necesitadas de viviendas y que adaptaron esos entornos hostiles a sus propias necesidades, modulando la zona, en primer lugar, con habitáculos de madera colocados sobre terreno llano generado por la colocación de rocas sobrepuestas unas sobre otras, a las que ellos han bautizado como “pircas” (una especie de andén muy usado en la época incaica), sin aditamentos o químicos que unan las rocas, ni empleo de asistencia técnica para su construcción o reemplazo por muros de contención (son pocas las viviendas que cuentan con muros de concreto que ayuda a soportar el terreno donde se asientan sus predios).

Algunas de estas familias han ido mejorando el material de sus viviendas, pasando de las maderas de triplay a los “módulos de madera prefabricados” (por la versatilidad que tienen y costos accesibles), aunque la calamina o el fibrocemento (conocido como eternit) es el material por excelencia en los techos de estas viviendas. De otro lado, son pocas las familias que han logrado el sueño de la casa con material noble, por lo encarecido y difícil que resulta el traslado del material de construcción desde las partes bajas hacia las zonas altas de estas comunidades.

Dentro de lo no planificado, hay una incipiente planificación, ya que, para los accesos a las viviendas ubicadas en lo más alto de la zona, existen 1.5 m de espacio, aproximadamente, a lo ancho para poder acceder. El sendero cuesta arriba suele ser escarpado, con escalinatas moldeadas en la tierra o piedras planas de uno de sus lados, de diferentes dimensiones y colocadas heterogéneamente, aunque, lo necesario como para que el peatón no pierda el equilibrio y tenga determinado soporte durante su trayecto. Y, como era de esperarse, los accesos a las zonas del estudio carecen de asfalto y veredas, la tierra y el polvo es lo que caracteriza fundamentalmente a estos lugares.

Respecto al servicio de agua potable, las familias en situación de pobreza del país, según el INEI (2019), se abastecen de agua potable a través de una red pública o pilón (84,2% de hogares pobres), resultando no apto para el consumo humano de manera directa, y al saneamiento (desagüe), mediante una red pública (54,9% de hogares pobres).

Efectivamente, el trabajo de campo nos arroja que las familias del estudio, al estar en condición de pobreza, señalan abastecerse de agua potable desde un pilón comunitario y, por la topografía de su zona, tampoco llegan a tener acceso a la red pública del desagüe. “El agua, tenemos aquí un pilón comunitario de donde jalamos. No tenemos desagüe. Hay baños así tipo silo” (testimonio de la madre de familia. D. L., durante *focus group* en A.F. Balcones de Belén).

Como datos complementarios de algunos otros servicios, a marzo del año 2020, en Lima Metropolitana, el 20,8% contaba con telefonía fija, el 58,8% con televisión por cable y el 62,9% con servicio de internet (INEI, 2020).

Es necesario anotar, también, que, por lo menos, dos de las zonas del estudio están caracterizadas por la falta de muros de contención, escaleras de concreto, carreteras asfaltadas y, sobre todo, por desidia de las autoridades, ya que, como hemos mencionado, no cuentan ni con el servicio de agua ni con el de desagüe, en otros casos, teniendo que abastecerse del recurso hídrico a través de las cisternas, lo que implica mayores gastos económicos.

Bueno, acá en Santa Rosita no tenemos agua ni desagüe, por el tema del muro que nos falta terminar. Estábamos dentro de un proyecto, pero se quedó en nada. Los del asentamiento humano del costado sí ya van a tener, pero eso es porque ellos mismos lo están pagando. (Entrevista a madre de familia E.C. del A.H. Santa Rosita)

En efecto, debido a las condiciones del terreno en las zonas, incluso consideradas de alto riesgo por colindar con desfiladeros, resultaría complicado que maquinaria pesada realice las obras para la instalación de la red de agua y saneamiento, además de resultar un potencial riesgo para las viviendas asentadas en las partes bajas de los cerros, en caso se produzcan derrumbes.

Figura 55

Abastecimiento de agua a través de cisternas



Lo expuesto en párrafos que anteceden, no solo genera que dichas familias tengan que pagar más por cada m³ de agua potable que llega hasta las partes altas, sino que resulta perjudicial para su salud por desconocerse las fuentes de abastecimiento del líquido elemento por parte de estas cisternas: si es que estas tendrán registro sanitario para brindar tales servicios o no, si alguna autoridad las fiscaliza o no. Así como resulta perjudicial las condiciones de insalubridad al que se exponen las familias por el uso, inclusive, de letrinas comunitarias.

Entonces, si las familias tienen ingresos monetarios básicos para sostener a varios miembros (entre padres e hijos), con trabajos inestables o independientes, a ello sumamos el hecho de que tienen que pagar el agua potable por encima del costo promedio de una zona urbanizada, gastar más en transporte particular que los traslade desde la parte baja hasta las partes altas de los cerros o gastar en medicinas por las constantes enfermedades a consecuencia del agua de dudosa procedencia para el consumo humano, o falta de esta para un adecuado lavado de manos y condiciones antihigiénicas de las letrinas comunitarias o pozos sépticos para hacer sus necesidades fisiológicas; les resulta sumamente difícil que destinen dinero para adquirir equipos de cómputo, un televisor, celulares y tener acceso ilimitado al servicio del Internet.

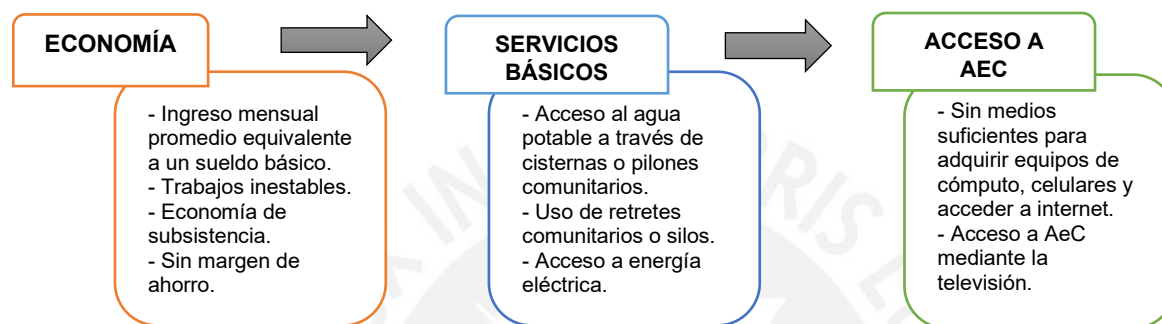
Con todo lo descrito en el párrafo que antecede, es claro que el contexto adverso dificulta el que puedan acceder de manera óptima a la estrategia educativa a distancia AeC, y/o que los escolares sigan las sesiones educativas de manera remota, a través de diversos aplicativos o entornos virtuales de aprendizaje con sus docentes. “Y sí se conectaba a las clases [sus hijos], pero a veces tampoco no había internet, porque lo que yo recargaba duraba para dos o tres días nada más” (entrevista a madre de familia L.P.).

Fueron muy pocas (4 o 5) las madres del estudio participantes de los *focus group* que lograron adquirir equipos de cómputo o celulares, pero, como se apuntó párrafos anteriores, durante el tiempo que algunas madres lograron, junto a sus hijos, visualizar la estrategia AeC, la observaron

a través de la televisión; porque en la mayoría de casos aseveraban sí contar con uno de estos electrodomésticos, aunque no con el servicio de televisión de paga o “televisión por cable”, como se le suele llamar comúnmente.

Figura 56

Situación económica de las familias del estudio



¿Y la accesibilidad económica por parte de los docentes?

Los hallazgos del estudio nos señalan que, pese a tener un estatus económico estable (aunque el sector magisterial siempre está en pie de lucha por constantes mejoras salariales y otros beneficios), porque sus sueldos no fueron suspendidos ni rebajados, lo cierto es que los profesores también se vieron afectados económicamente por la crisis de la pandemia, debido a que tuvieron que invertir en renovar sus equipos celulares o de cómputo; claro, no a los niveles que afectó a los padres de sus estudiantes.

“Es cierto, cuando inició la pandemia tenía tan solo una computadora, y en mi casa no solo yo la iba a necesitar. Ya los horarios se cruzaban con los de mis hijos, tuve que comprar una computadora más” (entrevista a R.L., docente de escuela). Además de contratar servicio de internet muchos más rápido y de mayor capacidad de descarga, ya que sus salas en casa la habían convertido en aulas de clase desde donde se conectaban para brindar sus sesiones virtuales y/o realizar el seguimiento académico a sus alumnos.

Ahora, cuando comenzó eso del zoom y todo, el internet era más lento, y a veces mi hijo se conectaba, yo me conectaba y ya se iba la señal, mi voz se entrecortaba, una desgracia el internet que tenía. No me quedó colocarme más megas en mi internet y velocidad, o sea más gasto. Ahí sacamos cuentas con mi esposa, así que no sé cómo, pero ampliamos el internet y casi 200 soles ahora pagamos. (Entrevista a A.M., docente de escuela)

Recordemos que, en casa de estos docentes, también ellos, junto a sus parejas, pasaron a realizar trabajo remoto, y los hijos a desarrollar también educación virtual; por tanto, los equipos y la capacidad del internet con los que contaban ya resultaban insuficientes. Además, como se mencionó, los docentes comenzaron a armar sus propias clases (grabadas o en línea) desde sus hogares, para ello tuvieron que invertir en algunos accesorios tecnológicos y/o adquirir plataformas educativas que hagan la función de salones virtuales con amplia capacidad y funcionalidad. Algunos de manera individual y otros se las ingeniaban para adquirirla, inclusive, de manera grupal para aminorar gastos.

Y respecto al Zoom, sí usaba los cuarenta minutos que daban, porque de ahí se cortaba. Varias veces así me ha pasado. Bueno, también adquirí un trípode, un faro led de iluminación, entre otras cosas adicionales como cámara de computadora. Esas cosas tuve que ir adquiriendo para mejorar el trabajo. (Entrevista a Z.M., docente de escuela)

No teníamos de otra. Como los horarios de las clases no se cruzaban ahí, con 3 colegas nos juntamos y sacamos una cuenta pagada. Luego salió el *meet* creo, y los colegas mejor lo comenzaron a usar, porque era gratis. Yo sí ya luego saqué mi propia cuenta de Zoom, porque a veces tenía incluso que revisar los ejercicios de alumnos que, por uno u otro motivo, no se conectaban a las clases. Yo conozco a mis alumnos, y sé que veces el hermano tiene el celular o ya se acabó su crédito, entonces, habría que darles las facilidades. (Entrevista a A.M., docente de escuela)

Como hemos leído, los esfuerzos también fueron colectivos y colegiados, porque ante la necesidad de aulas virtuales, por ejemplo, muchos docentes trabajaron en cooperación para poder adquirir plataformas de paga. “Ah ya, con respecto al Zoom. Mira, lo que nosotros hicimos, al inicio fue una chanchita como se dice no, entre algunos colegas y compramos una cuenta que es de paga, que nos alcanzaba para 100 alumnos, más o menos pagaba 20 soles mensuales, cada uno dábamos” (ENTREVISTA a B.H., docente de escuela).

Un acierto por parte del Gobierno fue no suspender los salarios de los docentes, sin embargo, tras los relatos recogidos, en líneas generales, se evidencia que el Estado no fue capaz de atender gran parte del espectro de las necesidades logísticas de su brazo ejecutor en materia de pedagogía escolar (los docentes), surgidas por la crisis de la pandemia, a fin de que puedan desarrollar los programas escolares sin mayores apremios; más allá de solo acceder a contenidos educativos de soporte y ayuda que representaron los difundidos mediante la estrategia educativa multicanal AeC.

5.1.5. Accesibilidad cognoscitiva a la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa

Otra de las limitaciones que enfrentó la estrategia AeC y la educación remota en general, también de carácter prepandémico, fue el insuficiente o bajo nivel en cuanto al conocimiento y uso de herramientas tecnológicas por parte de alumnos, y, sobre todo, por parte de padres y docentes, quienes tendrían que ser el soporte educativo en esta nueva modalidad pedagógica.

Las heterogéneas realidades de los principales actores involucrados en esta nueva modalidad educativa: alumnos, padres de familia y docentes se hicieron muy evidentes, pues para involucrarse en la educación remota de manera obligatoria debían contar con determinadas destrezas cognoscitivas relacionadas a las tecnologías y la virtualidad, sobre todo, los padres de familia quienes, necesariamente, y obligados por las circunstancias, tuvieron que jugar un importante rol en el acompañamiento del desarrollo de los aprendizajes de sus hijos.

El Minedu se había esforzado en sacar, en el menor breve plazo, la plataforma web de AeC, para que los estudiantes y docentes, con acceso a las nuevas TIC, puedan acceder a los contenidos audiovisuales y demás material digital. Sin embargo, aparentemente, esta página web no estuvo elaborada bajo el concepto “*UX Designer*”¹⁹, perjudicando aún más a quienes no contaban con destrezas tecnológicas.

Pero creo que hay un tema ahí de usabilidad, de experiencia del usuario que se tiene que mejorar y se tienen que encontrar maneras de dar los contenidos. Por ejemplo, esto que te cuento de las canciones, lo ideal sería que cada canción tenga su pequeño video en YouTube de libre acceso y que las familias la puedan ver en una lista en un *playlist*. Este tipo de cosas tenemos que mejorar.

(Entrevista a especialista del Minedu 01)

Manejo y uso de las tecnologías por parte de docentes:

La inesperada migración de una educación presencial a una virtual, también generó interrogantes a los docentes sobre su nivel de preparación y su capacidad para utilizar las nuevas herramientas digitales para afrontar este nuevo escenario. Para Murillo y Duk (2020), la incursión de la educación remota, como resultado de la pandemia, ha evidenciado aún más la brecha digital que existe entre las escuelas y los docentes. Los maestros que manejan las tecnologías con enfoque pedagógico y pueden diseñar procesos de aprendizaje en entornos virtuales son, lamentablemente, la minoría (como se citó en Cátedra Unesco, 2020).

En efecto, los resultados del trabajo de campo (tanto las entrevistas como los *focus groups* a padres de familia) nos evidencian que, la mayoría de docentes tampoco estaban preparados para trasladar su pedagogía hacia una modalidad virtual, cambiar las aulas físicas de la escuela, por las aulas virtuales, intercambiar la interacción presencial, por la interacción solo a través de

¹⁹ Que permite a los usuarios o visitantes de una página web tener una buena experiencia al navegar en ella, porque le resulta amigable, interactiva, de fácil uso y encontrar lo que estaba buscando o alguna solución.

una fría pantalla o mensajerías de voz. De ser testigos primarios del avance de los aprendizajes de sus alumnos, a solo recibir evaluaciones ya realizadas desde casa, evidencias que no necesariamente acreditan que el alumno está recibiendo adecuadamente las lecciones de los docentes, etc. “Al inicio de la forma virtual tuvimos muchas dificultades, manejaba muy poco, porque no se trabajaba antes en los salones de clases con lo que es virtual” (Entrevista a N.T., docente de escuela).

De mío su *miss* de mi hijito tampoco no manejaba mucho, pero ella trataba. Ahorita creo ya se capacitó más. Pero para los primeros días no manejaba mucho. Ella ponía por *google meet*, y estaba hablando y de repente se cortaba el audio, luego otro día se apagaba y no sé qué pasaba, y no se escuchaba lo que hablaba, siempre teníamos problemas y no acababa bien su clase. (Testimonio de la Sra. M.M.H., durante el focus group en la A.F. U4A, SJL)

Para cumplir con los objetivos planificados por la institución educativa a la que pertenecen, los docentes estaban obligados a adecuarse a estas plataformas y diseñar los cursos y sus temas para cumplir con los parámetros ya establecidos de forma presencial y cambiarlos a la realidad virtual en la actualidad (Cátedra Unesco, 2020).

Es cierto que no eran neófitos en el manejo de las nuevas tecnologías, porque al ser docentes, necesariamente deben haber tenido contactos mínimos con una computadora, documentos de *office*, redes sociales, buscadores de internet o el uso constante de aplicativos de mensajería instantánea, esto último fue el caso de la mayoría de los docentes. “Cuando trabajaba presencial, teníamos sí el grupo de *WhatsApp* con las mamitas, pero era solo para poder comunicarse algunos alcances. Pero ya con la pandemia ese fue nuestro medio, no había otra manera” (Entrevista a N.T., docente de escuela).

Ahora bien. No podemos dejar de mencionar que, si bien nuestro estudio se centra en los aspectos que se involucran con la estrategia AeC, en la práctica, el docente estableció su propia

metodología de enseñanza en la virtualidad y se vio en la obligación de aprehender el funcionamiento y beneficios de las nuevas herramientas tecnológicas surgidas en este contexto de pandemia:

También hemos venido desarrollando, como se dice, explorando con diferentes plataformas para lograr, pues, que cada vez se vaya fortaleciendo nuestro aprendizaje en lo virtual, porque para nosotros los maestros también fue una gran dificultad en el uso de las tecnologías con la computadora, el internet y los trabajos y clases virtuales que teníamos que hacer. (Entrevista a director de escuela, M.T.)

Aquí hay que anotar que ese mismo ritmo de adaptación y aprendizaje a las nuevas tecnologías debió ir de la mano, o al mismo ritmo, para con el caso de los padres y alumnos, lo que en la práctica no sucedió: el avance fue heterogéneo, asunto que se sumó a la lista de factores o barreras que impidieron el adecuado desarrollo de una educación virtual en el país.

A ya, y respecto al zoom, sí la comenzamos a utilizar, pero al ritmo, que te digo, en que todos los alumnos entiendan su uso. Menos mal que ellos ya son chicos de 9, 10 u 11 años que ya más o menos podían entender lo que yo les iban diciendo cómo usar el zoom o meet, en su momento. Claro también se capacitó, o sea, qué te digo, se trabajó en ese tema con los padres, ya que primero ellos debían aprender. (Entrevista a A.M., docente de escuela)

Ellos son conscientes de que, pese a que varias herramientas de las tecnologías estaban presentes o ya existían, antes de la pandemia, nunca o poco habían sido usadas por ellos, ni surgido algún acontecimiento que despertara algún mínimo de interés para poder hacerlo. Como se ha visto, ello cambió con la crisis sanitaria. “Respecto al manejo de las tecnologías casi todos empezaron desde cero. Por ejemplo, los celulares solamente lo teníamos para llamadas y algunos ni siquiera manejaban el *WhatsApp*. Entonces ha sido un trabajo muy fuerte” (Entrevista a director de escuela, M.T.).

Otro relato, en la misma línea, nos señaló la docente de escuela R.P. durante una de nuestras entrevistas: “Para mí también fue chocante, porque no sabía llevar una reunión. Cosa que esa tecnología existía, pero nunca la habíamos usado, habiendo todo esto, decíamos después, prácticamente la misma necesidad nos obligó a tener que aprender.”

Un aspecto que también debe tomarse en cuenta es la facilidad de adaptación al uso de las TIC, respecto a la generación por edades. Así, por ejemplo, la llamada “Generación Z” (desde el inicio del año 2 000 en adelante), han nacido en un mundo donde ya existen celulares, laptop, internet, aplicativos diversos, etc. No tienen que adaptarse. No les causa extrañeza, les resulta común y, en muchos casos, imprescindibles el uso de las TIC para sus diversas actividades. No temen gastar fuertes cantidades de dinero y están pendientes de las constantes innovaciones y actualizaciones (aquí podemos ubicar a los escolares, con la atinencia de que, por la precariedad económica, los escolares del estudio no pueden acceder a las TIC). Caso que no ocurre necesariamente con generaciones anteriores como la Generación Millenials o, peor aún, la Generación X o los “*Baby Boomers*” (aquí podemos ubicar a los docentes y padres).

Por lo expuesto en el párrafo anterior, en muchos de los casos, los hijos de los docentes, también fueron un buen soporte para que los pedagogos entiendan, se adapten y puedan explotar las herramientas de las TIC. A continuación, el testimonio de uno de los docentes, respecto a lo aseverado:

(...) no es que era un analfabeto digital, como algunos llaman a quienes no tienen esa facilidad con el Internet. Además, tengo dos hijos ya casi adolescentes y lo que no sé, ellos me explican. Justamente ellos han sido los que más me ayudaron y se podría decir enseñaron a manejar *WhatsApp*, *zoom* y otros temas que sí, reconozco, desconocía porque no los había usado nunca, o pocas veces. (Entrevista a A.M., docente de escuela)

Manejo de las tecnologías por parte de los padres:

Otro aspecto develado tras recabar la información en campo fue que la totalidad de los padres de los escolares, al inicio de la pandemia, tenían un conocimiento básico del manejo de las tecnologías y de los aparatos digitales, en concordancia con su escaso acceso a estas, por encontrarse en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, ya tenían cierta destreza en la manipulación y uso de uno de los aplicativos de mensajería instantánea llamado *WhatsApp*, a través de los celulares.

Esta modalidad de comunicación y coordinación (que ampliaremos más adelante), ya venía siendo usada por las madres de los escolares. “Solo *WhatsApp* nomás, pero nada de lo que es la computadora ni internet que no lo tenía, lo cual a mis hijos se les hizo muy, muy difícil manejar la computadora y eso a mí también me afectó mucho” (entrevista a la madre de familia V.H.). Podemos afirmar que la relación TIC y desarrollo educativo de sus hijos previo a la pandemia, se limitaba al uso de este aplicativo de mensajería instantánea para fines de coordinaciones con los docentes y demás padres de familia, envío y recepción de archivos, audios, entre otros. Aunque, un grupo de padres participantes del estudio, en absoluto tuvieron acercamiento con este aplicativo, toda coordinación y seguimiento lo hacían de manera presencial, en su modo tradicional.

Esta falta de pericia por parte de los padres era consecuencia, entre otros, del poco o nulo acercamiento con las tecnologías [no tenían necesidad de hacerlo] y el bajo nivel educativo, la gran mayoría de ellos realizaron estudios inconclusos en sus escuelas rurales de sus regiones. Ello fue advertido por los mismos docentes, ya que muchos padres o familiares que estaban a cargo ponían como excusa el no contar con celular, computadora, o que estos estaban fallando para no reportar el aprendizaje de sus hijos, cuando lo que realmente ocurría era el temor, la vergüenza e impotencia de los padres al no entenderse con las nuevas tecnologías.

Hubo casos sí donde el niño solo vivía con sus abuelos, y ellos nada que ver con la tecnología, o padres que, por su nivel de educación tampoco decían no sé cómo se maneja esto y cómo hago para ver aquello, enviar y demás cosas; porque muchos de los padres venían de provincia, sin muchos estudios. Allá es más difícil seguir la escuela, anteriormente era muy complicado, tampoco no le daban mucha importancia, porque hay fuerte trabajo en el campo. Entonces, no sé cómo, pero ese año escolar lo culminamos. (Entrevista a docente de escuela, A. M.)

Como ocurrió con el caso de los docentes, aunque aquí en menor grado, fueron los escolares quienes enseñaron a sus padres el manejo de las TIC o, en su defecto, los niños quienes más rápido se adaptaron. “Sí me consta que la mayoría de padres no estaban preparados para unas clases virtuales de sus hijos, no solo por el tema de internet, el tener celular o computadora con cámara, sino por el manejo mismo de herramientas digitales” (entrevista a la docente de escuela N.T.). Esta actividad sirvió, además, para que ellos mismos, al manipular los equipos tecnológicos, fueran reforzando sus habilidades en cuanto al uso de las herramientas digitales.

Figura 57

Status del manejo de las TIC por parte de padres



Manejo de las tecnologías por parte de los escolares:

Si ya el Estado, con la premura que la necesidad demandaba, desarrolló y puso a disposición de los escolares una herramienta educativa como AeC para sostener el proceso de enseñanza, se esperaba que los estudiantes que ya previamente tenían cierto grado de acceso a las TIC, por ende, mayor familiaridad con ellas, presenten determinadas habilidades digitales para aprovechar ese recurso pedagógico a través de sus diversas plataformas. Lo que no ocurrió con aquellos escolares que, por la condición económica en sus hogares, difícilmente accedían a herramientas tecnológicas.

Un aspecto a resaltar es que la brecha generacional se hizo evidente, y es que fueron los escolares de entre 11 a 16 años, que ya son parte de los denominados “Nativos digitales”²⁰, quienes se adaptaron mucho más rápido que sus padres e, incluso, sus propios docentes, en cuanto al entendimiento y manejo de las herramientas y los procesos tecnológicos, ligados a la continuación de su educación. “[...] y como mi hija mayor ya tenía 14, 13 años, ya más o menos yo le preguntaba a ella, para poder enseñar a mi otro hijo más chico” (testimonio de la Sra. M.D., durante el *focus group* en Agrupación Familiar U4A). Aunque esta rápida adaptación y considerarse un nativo digital, vale aclarar, tiene sus restricciones, acorde a la zona geográfica donde se desarrolla el estudiante, como lo aborda Andrade y Guerrero (2021):

Un estudio de Niños del Milenio²¹ midió este tipo de habilidades en personas de 15 años en el 2016 y se presentó una brecha similar a la observada en el acceso: 76,3% de encuestados del área urbana respondió que había usado una computadora muchas veces en su vida, porcentaje que se redujo a 50,4% en el área rural. (p. 11)

²⁰ Para los bautizados como “Nativos digitales”, el lenguaje y del entorno digital son habilidades innatas. Su acceso a la tecnología son una de sus primeras actividades. Conforme avanzan en edad, las herramientas tecnológicas se vuelven preponderantes en casi todos los aspectos de sus vidas.

²¹ Equipo de estudio longitudinal de investigación, internacionalmente conocida como *Young Lives* y coordinado por la Universidad de Oxford, Inglaterra.

Ello está en concordancia con lo hallado en los *focus group* realizados en campo, en donde quedó de manifiesto el hecho de que los hijos de entre 12 a 16 años fueron los que contaban con cierta base en el manejo de las tecnologías y el internet, además de adaptarse mucho más rápido a la educación virtual y las nuevas herramientas tecnológicas, cuyo uso se volvió obligatorio y cotidiano: videollamadas de *WhatsApp*, recepción y envío de archivos en este aplicativo, ingreso y revisión del material de AeC en plataforma web, reuniones vía plataformas *Zoom* o *Google Meet*, manejo de archivos mediante *Google Drive*, entre otros. (*Focus group* en las Agrupaciones Familiares Balcones de Belén y U4A).

Estos escolares, en muchos casos, incluso, resultaron ser soportes de sus padres para la educación de los niños más pequeños, y de apoyo a sus docentes. “[...] pero los niños, ellos están como se dice con eso de la tecnología, ellos fueron gran apoyo de sus padres” (Entrevista a N.T., docente de escuela).

Ahora bien, es cierto que tampoco se les podía exigir a los alumnos, en general, fácil y rápida adaptación en el uso de las TIC, muchos de ellos, por la situación de precariedad económica de su entorno, difícilmente tuvieron cercano o regular contacto con las nuevas tecnologías para considerarlos diestros en su conocimiento y usabilidad:

No olvidemos que son familias humildes, sin muchos o escasos recursos económicos, que están en un colegio público, donde pues, tampoco es que se prepare al alumno en habilidades de manejo de internet o temas digital. Eso más bien falta impulsarse con fuerza en las escuelas públicas, sobre todo. (Entrevista a A.M., docente de escuela)

Por tal motivo, estas barreras podrían haber ocasionado dificultades para que logren de manera óptima sus aprendizajes en aquel año escolar 2020. Según el Censo Educativo de 2019²², en el nivel primaria la repetición alcanzó el 2,3%, sin embargo, para que esa cifra no aumente por las

²² ESCALE (2019). Censo Educativo Nacional. Consultado el 15 de diciembre de 2022. <https://escale.minedu.gob.pe/>

múltiples desigualdades en el acceso a la educación virtual a causa de la llegada del nuevo coronavirus, el Minedu dispuso que para el año escolar 2020 todos los estudiantes, sin importar escuela de procedencia, pasaran al siguiente grado escolar y puedan seguir con su proceso de aprendizaje, bajo una figura educativa que denominaron “promoción guiada.” Similar situación se aplicó para el año escolar 2021.

Sin embargo, estas “promociones guiadas”, enfocadas en el reforzamiento y seguimiento del estudiante, que fue promocionado al siguiente año escolar casi en automático, deberán sostenerse en propuestas nacionales más ambiciosas, recogiendo las lecciones aprendidas dejadas por más de 2 años de crisis sanitaria álgida. Caso contrario, no todos avanzan a la par, al mismo nivel y ritmo de comprensión y aprendizaje, como señala la directora de escuela pública R.P.: “Hay alumnos que tienen ya 2 años con promoción guiada, yo diría que este aspecto ya es un tipo de deserción escolar. Diría que un 10% de nuestros alumnos están en esta situación, pese a los esfuerzos que hicimos, porque no se conectaban.”

En esa línea, por ejemplo, la UNESCO (2019) propone para el sector público y privado nueve ideas sobre la educación en un mundo post COVID-19:

1. Comprometerse a fortalecer la educación como un bien común. La educación es un baluarte contra las desigualdades;
2. Ampliar la noción del derecho a la educación para abordar la importancia de la conectividad, el acceso al conocimiento y la información;
3. Valorar la profesión docente;
4. Promover la participación y los derechos de los estudiantes;
5. Proteger los espacios sociales proporcionados por las escuelas a medida que transformamos la educación. La escuela como espacio físico es indispensable;
6. Poner a disposición de profesores y estudiantes tecnologías gratuitas y de código abierto;
7. Garantizar la alfabetización científica dentro del currículo;
8. Proteger la financiación nacional e internacional de la educación pública. (Cátedra Unesco, 2020, p. 9)

Queda claro, entonces, que la ausencia de habilidades en lo comunicativo y tecnológico, así como su oportuno y óptimo acceso, no pueden dejarse al azar y no ser tema prioritario para las autoridades, para equiparar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, sin distinción de lugar de residencia ni asimetrías socioeconómicas, producto de un Estado que, a lo largo de los años, no ha podido disminuir las brechas, sobre todo, de accesibilidad a un óptimo sistema educativo de calidad.

El aplicativo de *WhatsApp* como el mejor aliado:

En cierto modo, en los inicios de la educación virtual, los docentes compartieron las clases de AeC, con sus clases propiamente dichas, desarrolladas a través del canal con el que, hasta ese momento, estaban más familiarizados y tenían mayor destreza: el aplicativo de mensajería instantánea *WhatsApp*. “Con respecto al *WhatsApp*. Sí, nosotros teníamos un grupo de los docentes y el director. Al inicio decíamos será por aquí nada más las clases, con videollamadas o grabamos videos y enviamos a los chicos. Yo grabé dos o tres clases y lo enviaba en partes por *WhatsApp* a los padres” (Entrevista al A.M. docente de escuela).

Algunos docentes, parte de la investigación, llegaron a afirmar que este aplicativo se llegó a convertir en su mejor aliado, no solo por sus sencillas funciones y cero costos, sino porque era también el aplicativo (o casi el único) de mensajería instantánea que conocían y manejaban (lo necesario) los padres de familia. “Los padres no tenían muchas veces, los datos necesarios para conectarse a través de un aplicativo distinto al *WhatsApp*” (Entrevista a Z.M., docente de escuela).

Entonces, ya había una especie de medio de comunicación común y afín para que, en principio, el docente se contacte, haga el seguimiento del aprendizaje del niño y brinde reforzamiento educativo. Claro, existía también su lado negativo o, por lo menos, no había total tranquilidad, como lo comentado por la docente de escuela R.L.: “Eso me frustraba, porque no podía

comunicarme con ellos (alumnos), solamente por *WhatsApp* podía hacerlo, pero no era igual. Y me preguntaba: ¿me estarán respondiendo ellos mismos o serán sus padres que le dicen? Me quedaba con esa duda.”

De otro lado, las necesidades comunicativas a distancia iban haciéndose cada vez más fundamentales para las diversas actividades, como la educación, y con ello la aparición de nuevas y necesarias herramientas digitales que los docentes, en adelante, también tuvieron que adoptar, aprender y explotarlas a su favor, y en favor de sus estudiantes.

En mi celular utilizaba el *WhatsApp*, pero nunca había utilizado *zoom*, ni *meet*, y bueno tuve que aprenderme todo eso para poder comunicarme con mis niños. De todas maneras, el manejo del *WhatsApp* era solo nivel usuario, para mensajear con los familiares o los colegas (Entrevista a R.L., docente de escuela).

En muchos otros casos, el uso de herramientas complementarias como las salas virtuales o el correo electrónico sirvieron a los maestros para continuar con el desarrollo del aprendizaje de sus educandos, generando sinergias con los mismos padres quienes, desde sus hogares, tenían la responsabilidad de ser tutor, auxiliar y realizar el acompañamiento a sus hijos.

Utilizamos el *WhatsApp* y las salas virtuales. Hemos utilizado, también, los correos, porque era finalmente de estar acompañando y observando que cada uno de los maestros aplique los procesos pedagógicos que tenían que lograr, entonces, qué tanto eso ha impactado en el estudiante y, a su vez, los resultados que eran las evidencias, los maestros la analizaban, la contrastaban y podían concluir si era satisfactorio su aprendizaje. Luego, como también se tenía el soporte de los padres, se les iba orientando, porque el padre también se convirtió en el auxiliar, en el segundo maestro de los estudiantes. (Entrevista a M.T., director de escuela)

Es innegable que a muchos docentes esta abrupta necesidad, en cuanto al manejo de las tecnologías necesarias, los cogió inermes, y ellos mismos reconocen que, conforme se

desarrollaba la educación virtual, se iban dando cuenta de que los conocimientos que tenían eran básicos e insuficientes, por tanto, la situación ameritaba tener una mayor pericia; pero también es cierto que hubo iniciativas personales, loables, por parte de ellos para suplir esa deficiencia, estar a la altura de lo que la circunstancia ameritaba, y de lo que los escolares necesitaban.

El primer impacto fue bastante chocante, como para todos, creo, pero poco a poco yo he tratado también de ir mejorando en mi trabajo, ya sea capacitándome, informándome con tutoriales que hay en el Internet para hacer las clases más motivadoras para los niños. (Entrevista a Z.M., docente de escuela)

Otro aspecto a resaltar es la brecha generacional. Se ha encontrado, como parte de la investigación, que a los docentes de mayor edad (entre 50 años a más, catalogados como la Generación X), les costó mucho adaptarse a las tecnologías y uso de herramientas digitales para desarrollar de la mejor manera sus clases virtuales. “No es que todos nos adaptamos desde el principio y qué bonito la virtualidad. Hemos ido de menos a más, ayudándonos entre nosotros, a las familias, que sus hijos se conecten, que hagan el esfuerzo para que no pierdan el año” (entrevista a docente A.M.).

Considerando que la Generación X tampoco tenía una buena base en la destreza del manejo de computadoras, celulares inteligentes, salas virtuales, aplicativos móviles, etc. (el conocimiento era básico). Y ahí es donde los docentes más jóvenes y más adaptados a la virtualidad fueron un buen soporte.

Yo te diría que tengo un equipo bien comprometido, y que tiene bastante tiempo de servicio, o sea, son avanzados en edad. De otro lado, tenía pocos maestros jóvenes. Nuestra mayor virtud han sido los jóvenes, quienes nos han ido apoyando en cada uno de los equipos para fortalecer esa falencia de poder usar la tecnología que tuvieron los maestros, digamos más antiguos. (Entrevista al director de escuela, M.T.)

Entonces, podemos decir que la pandemia aceleró los procesos de aprendizaje y adaptación a lo virtual por parte de los docentes, como lo afirman Hordatt y Hayness (2021), la adaptación de los educadores al uso de las TIC comenzó como un lento proceso, pero debido a la presión y la urgencia de lo que podemos definir como alfabetización digital ocasionada por la pandemia, tuvieron que acelerar su proceso de aprendizaje para crear contenidos y a usar diferentes plataformas (como se citó en Alarcón et al., 2021). La segunda etapa es no perder lo avanzado, por el contrario, perfeccionarlo, como señala Zarra (2019), ya sea por estar dentro de lo planificado o como azares del destino, si ya se ha obtenido una base y conocimiento fundamental de las ventajas de las TIC, es necesario que los docentes se capaciten en actividades, metodologías, estrategias, entre otros, aplicadas en el mundo virtual, para reducir la brecha cognoscitiva de lo virtual y tecnológico que existe respecto a sus educandos (como se citó en Cátedra UNESCO, 2020).

5.1.6. Preocupación ante la crisis a causa de la pandemia

La pandemia del nuevo coronavirus no solo trajo consecuencias que afectaron la parte económica, laboral, material o corporal; sino que también afectó la salud mental de niños, padres y docentes. No nos explayaremos en este punto que da para analizar en demasía, pero sí anotaremos aspectos puntuales recogidos en la investigación, respecto al estado emocional de los actores antes mencionados y el desarrollo de la educación remota. A pesar de que AeC fue puesto a disposición de los escolares a través de un televisor (medio más accesible), y que los docentes tenían la consigna del sector Educación de implementar sus clases de manera virtual, complementándola con AeC, para que el alumno no paralice el desarrollo de su aprendizaje, ello no escapó a que, de todas maneras, se creara un clima de cansancio, saturación, aburrimiento e, incluso, desistimiento al año escolar. Revisemos lo encontrado por la investigación:

A.- Afectación a los estudiantes:

Para abril del 2020, a pesar de la circunstancia complicada del país, como cada año, los escolares traían consigo esa expectativa y, hasta cierto grado de emoción por iniciar su año escolar, claro, aún desconocían las grandes diferencias entre su habitual educación presencial con esta que iniciaba de manera remota. También estaba la expectativa por lo novedoso y desconocido que representaba AeC. En líneas generales, en testimonio de los padres de familia, existió un clima inicial dubitativo, incierto, con preocupación del qué podrá pasar, cómo acaecerán las actividades educativas, etc.

Diversos estudios, como los de Alarcón et al. (2021), concluyen que este nuevo modelo [el de la educación virtual] llegó a causar estragos físicos y mentales. Entre las consecuencias que rápidamente se evidenciaron en la educación virtual, son las condiciones de cansancio y distracción en las que cayeron los escolares, debido a la nueva metodología de enseñanza-aprendizaje, además del aburrimiento y estrés que les causaba el encierro en casa. Los niños necesitan liberar mucha dosis de energía, a través de la interacción dinámica ente sus pares y durante las actividades pedagógicas con sus docentes, mismos que incluyen juegos, ejercicios, cánticos, dinámicas, etc. El quedar suprimidas todas esas actividades, sin duda alguna, ha impactado drásticamente en el aprendizaje de los alumnos.

Por ejemplo, mi hija que ya está en tercer grado no sabe leer, dos años prácticamente ha hecho virtual. Yo he tratado de enseñarle en mi casa, pero se aburría conmigo, he tenido que estar contratando profesores particulares para que le enseñen. Y ese es mi gran preocupación, porque no sabe leer, no sabe reconocer las comas, los paréntesis, mayúsculas. (Entrevista a madre de familia P. H.)

Bueno, al principio a mi hija le chocó, pero de ahí se adaptó. Comenzó a aprender, pero no ha sido lo que uno espera para que aprenda bien a leer o, por lo menos, a escribir; renegando lo hacía. Tenía que tenerle paciencia. (Entrevista a madre de familia E. C.)

Algunas otras situaciones detonadoras de emociones negativas, de estrés, para los estudiantes, por ejemplo, el no acceder a las herramientas tecnológicas, ya que sin ellas no podrán llevar sus clases, y seguir su proceso de aprendizaje de manera dinámica y participativa. Algunos otros a mencionar, serían las medidas de distanciamiento, la variación en las dinámicas sociales y, sobre todo, la caótica situación del sistema de salud que no podía contrarrestar el aumento de la mortandad sin precedentes, debe de considerarse en esta ecuación (Cátedra UNESCO, 2020).

Una de las madres del estudio refería que su hija llegaba al aburrimiento en casa, por desarrollar sus clases a través de un celular, con el agravante de no tener el servicio siempre disponible de internet. “Y sí se conectaba a las clases, pero a veces tampoco no había internet. Porque lo que yo recargaba duraba para dos o tres días nada más” (entrevista a madre de familia. L.P.).

Estas situaciones, en algunos casos, ameritaron la intervención de los centros educativos, que decidieron habilitar su servicio remoto de orientación psicológica para los padres y alumnos, porque, además, contaban con el profesional a cargo, tal como lo detalla una de las docentes:

Mira en ese año yo tuve el apoyo del psicólogo en mi grupo de trabajo, y me apoyé mucho en él para la orientación respectiva a los padres de familia. Entonces, a través del psicólogo brindaba talleres para los padres, para los niños, justamente para dar ese soporte emocional. (Entrevista a la docente Z.M.)

Sobre lo último, no hemos hallado información respecto a que, si esta fue una estrategia integral del Minedu o del Minsa, o fue más una iniciativa aislada de las autoridades de uno de los centros educativos del estudio. Como fuera, resultó oportuno y necesario el soporte psicológico para

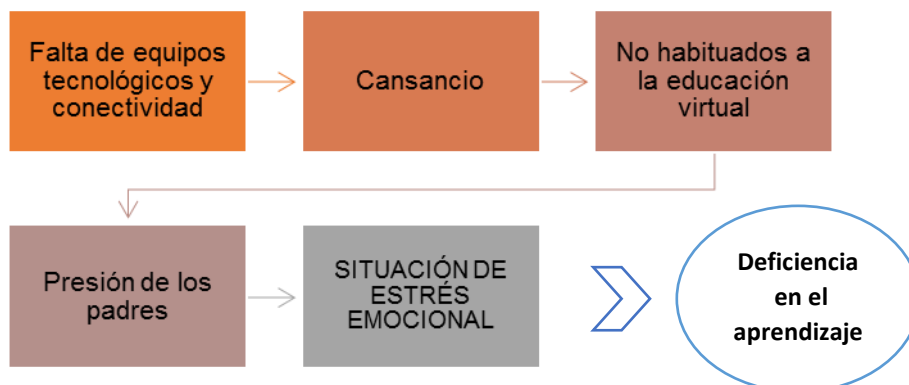
estas familias, a quienes la crisis por la pandemia azotó con mayor rudeza, por lo inermes que se encontraban, la negligencia y olvido del Estado.

Los padres también tienen una cuota de participación aquí, ya que se ha evidenciado que la presión sobre los niños, el trato y el modo no pedagógico de llegar a ellos para que sigan su aprendizaje virtual en casa y cumplan sus actividades, también fue un factor detonador de estrés en los escolares. Claro, de un lado, el protagonista y en el que recaía la mayor responsabilidad en la enseñanza había sido desde siempre el docente. “Para los padres también fue chocante, no estaban preparados para poder apoyar a sus hijos, estaban acostumbrados de que todo lo hagan en el colegio o que la mayor parte de las actividades sean desarrolladas en apoyo con el docente” (Entrevista a docente Z.M.). Y, del otro, los padres no tienen esa formación docente, muchos de ellos, incluso, con estudios inconclusos, truncos o nivel con tan solo el nivel primaria.

A veces yo renegaba con ellos, cuando no me entendían yo renegaba ¡Por qué no me entiendes! ¡Escucha! Y en eso los papás a veces cometemos el error de repente de no ponernos en su lugar del niño, porque nosotros no somos profesionales para poder explicarles, eso es clave para llegar a ellos. Eso fue muy difícil. (Testimonio de la madre de familia C.D., durante el desarrollo del focus group en la A.F. U4A).

Figura 58

Factores que desencadenaron estrés emocional en escolares



B.- Afectación a padres de familia:

Definitivamente, la mayor preocupación de los padres fue la referida a los ingresos económicos para sostener los gastos del hogar, debido a que antes de la pandemia, básicamente se caracterizaban por tener una economía de subsistencia, con ingresos monetarios mínimos, trabajos temporales y autoempleo. Con el confinamiento todas esas actividades se vieron restringidas, como ya vimos en ítems anteriores. El Gobierno central les prometió bonos, canastas de subsistencia, pero este apoyo jamás llegó a la gran mayoría de las familias del estudio. ¿La razón? Ellos asumen que fue más por temas de corrupción. Su percepción no está del todo equivocada, por los innumerables casos de corrupción realizados por funcionarios y denunciados durante la pandemia, en perjuicio de los más vulnerables.

El otro tema de relevante preocupación para los padres fue la continuación y de qué manera se darían las clases escolares para sus hijos. Pero, una vez determinada que la educación sería virtual a través de AeC, y los maestros comenzaron a utilizar para sus clases los medios digitales, inició la real preocupación y estrés para los padres de familia; ya que debieron asumir un mayor rol y compromiso en el proceso educativo de sus hijos, al tenerlos en casa. Su percepción era que, estando ahora en casa, ellos cumplirían la labor de maestros; aunque, en la práctica ello era una necesidad.

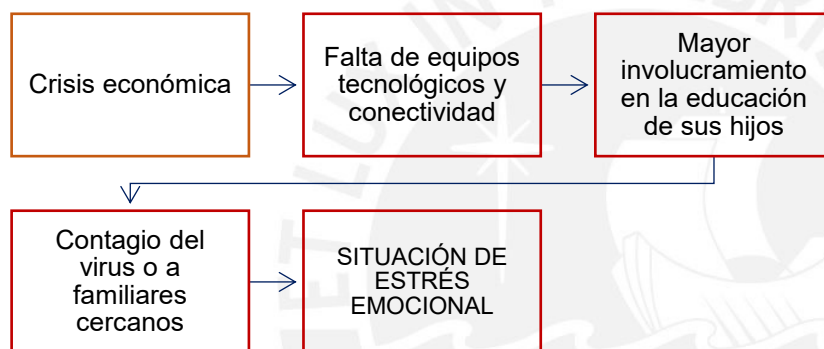
A todo ello se sumaba la preocupación por no acceder a equipos tecnológicos y a internet; además del avance en el aprendizaje de los escolares. Otro factor, no menos importante, fue las complicaciones de salud (a causa del COVID-19) que tuvieron que padecer los padres y/o familiares cercanos, sin posibilidad de poder acceder a una atención médica oportuna en los nosocomios públicos por lo saturada y alta demanda que existía. Y la imposibilidad de acceder a una atención médica particular, cuyos costos se elevaron exponencial y escandalosamente, agravando el colapso del sistema de salud. “Y la parte anímica también influyó. Muchos de los

niños pasaron por procesos dolorosos con familiares enfermos, fallecidos. En esa situación tuvo mucho que mediar ahí el docente” (Entrevista a docente Z.M.).

Si bien los médicos comenzaron a experimentar con algunos medicamentos que mostraban cierta eficacia, recién el primer lote de 300 mil vacunas del laboratorio de Sinopharm contra la COVID-19 llegaron al Perú en febrero del 2021.

Figura 59

Factores que desencadenaron estrés emocional en los padres



C.- Afectación a docentes:

Tras el anuncio del cierre de los centros educativos a causa del confinamiento y la puesta en marcha de la estrategia educativa a distancia AeC, los docentes comenzaron a sentir situaciones de preocupación e incertidumbre, debido a que, no sabían con precisión qué iba a suceder con el año escolar 2020; si lo planificado desde el centro educativo se iba a desarrollar, y si sus alumnos, finalmente, van a estudiar o no. “Fue una preocupación como le digo de los maestros ver de qué manera podíamos hacer más efectivo este trabajo y por el *WhatsApp* y celular de los maestros estábamos ya bastante confundidos. No se podía hacer nada” (Entrevista al director de escuela, J.C.).

Los docentes, hasta cierto modo, consideraban que había una especie de “secretismo” en las autoridades educativas que en nada contribuía para menguar la tensión, y confirmar los rumores de que la educación sería remota; de un lado, para no perjudicar el avance de los escolares, y del otro, proteger la salud de los docentes en pleno auge expansivo contagioso del virus del COVID-19. “Pero el asunto es que no nos decían cómo lo haríamos, qué utilizar, de qué manera o algo no, que nos facilitara a nosotros los docentes” (Entrevista al docente A.M.).

De otro lado, el desconcierto también fue por no tener claro si ellos tendrían participación en el año escolar 2020 y, por consecuencia, percibir con normalidad sus remuneraciones en medio de la crisis económica y social como la que se vivía en aquel entonces (marzo 2020).

Y bueno particularmente en el caso nuestro, los maestros más bien estaban muy preocupados porque decían ¿y ahora cómo hacemos para trabajar? Ahora seguramente nos van a decir, como no estamos trabajando tampoco hay pago. Esa es la preocupación que se tiene. En el caso nuestro hubo bastante preocupación por parte de los maestros. (Entrevista a director de escuela, J.C.)

Ahora bien, una vez anunciada la educación remota y la ejecución de la estrategia educativa AeC, la siguiente duda surgió respecto a cuál sería el rol o papel que cumplirían los docentes. Ante ello, según nos refiere el exministro de Educación participante de este estudio, el asunto comenzó a funcionar mejor “cuando les dijimos que AeC no los reemplazaba. Entonces lo que hacían, incluso profesores de clases presenciales (en el interior del país, sobre todo), eran desarrollar sus clases presenciales con Aprendo en Casa.”

Obviamente, también estaba el temor del contagio del COVID-19 si es que salían de sus hogares hacia las escuelas. Muchos de los docentes sobrepasaban los 40 años de edad y/o tenían alguna condición de salud que podría propiciar la letalidad del virus. “El año 2020 fue un año muy duro. Que te digo, aquí en mi familia pasamos momentos muy difíciles, emocionalmente, porque también me contagié de COVID al igual que mi esposo. Pero, aun así, yo seguí dictando mis

clases” (Entrevista a docente, N.T). Justamente, los docentes que oscilaban ese rango de edad, se produjo el poco entendimiento en el manejo de herramientas y difícil adaptación a lo virtual, por lo que también llegó a generar cuadros de ansiedad y estrés en ellos.

También es necesario apuntar que, de todas maneras, durante el desarrollo mismo de la educación remota, los maestros padecieron situaciones de preocupación y alto grado de estrés, porque tampoco no estaban habituados a ese ritmo y formas de trabajo. Así, por ejemplo, una de las docentes de escuela entrevistadas, la Lic. R.L., refiere que el proceso de aprendizaje tiene procesos didácticos que ellos cumplen siempre de manera presencial: “Entonces, al enseñar de manera virtual, no podíamos realizar este proceso didáctico que nosotros conocemos y aplicamos en aulas, entonces se nos hacía difícil ¿cómo podíamos llegar a los estudiantes en esta modalidad virtual?”

Peor aún, cuando en la práctica, cada familia de los estudiantes se convertía en una casuística particular que resolver, por sus problemas de conectividad, acceso a medios digitales, problemas de salud, económicos, etc., situaciones que ameritaban ser atendidas por los docentes con las mejores artes, metodología, empatía y entendimiento.

Hubo ocasiones en que los padres no entraban, se les había perdido el celular o les habían robado. Pero, en todo momento, haciéndoles ver que era necesario que tal vez se consiga o que el niño se preste celular por esas horas donde vamos a dictar las clases, para que el niño esté presente y no pierda la clase. Se dificultó al principio, pero después los papás se adaptaron. (Entrevista a docente N. T.)

Y con los alumnos que sí logran conectarse regularmente y cumplir con entregar sus evidencias o fotos de estar haciendo uso de la estrategia AeC en complemento de su aprendizaje, de todas maneras, los docentes sentían la preocupación por el real avance de los escolares, les quedaba la duda de la originalidad e idoneidad de la resolución de las tareas o ejercicios solicitados.

Se ha visto que los trabajos muchas veces no los realizan los propios estudiantes, sino los mismos padres de familia, quizá en un afán de facilitarle las cosas al alumno o ahorrarse tiempo, sin pensar que les hacen un daño a sus hijos. Entonces, ¿a quién evaluamos, al estudiante o al padre de familia? (Entrevista a docente Z.M.)

Figura 60

Factores que desencadenaron estrés emocional en docentes



5.2.- Implementación de la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa

Con la declaratoria de emergencia sanitaria nacional, el confinamiento obligatorio en los hogares (marzo 2020), y estando a unos días de iniciar el año escolar en las escuelas públicas, el Minedu decidió gestar una alternativa educativa que permita la continuación de las clases escolares. Experiencias educativas en otros países de la región, que también pasaban por las mismas circunstancias de emergencia sanitaria que el Perú, ya se habían puesto en marcha. Es así que la dirección de EBR, junto con la Secretaría de Planificación Estratégica y la Dirección de Desarrollo Docente del Minedu, trabajaron en conjunto la propuesta de AeC. Estas oficinas tenían la responsabilidad de armar equipos de trabajo, quienes se encargaron de preparar los contenidos y la estrategia de esta propuesta educativa virtual, en general.

Algunos investigadores como Alarcón et al. (2020) afirman que con AeC, la educación tradicional se trasladó del salón de clases a las pantallas, con guiones que reflejaban la verticalidad del sistema educativo predominante en los colegios peruanos, donde el maestro desempeña el papel de emisor (habla, guía, enseña) y el estudiante asume el rol de receptor pasivo.

Obviamente, la educación virtual, al ser una comunicación unidireccional, de los presentadores hacia la pantalla, el debate y el diálogo quedaban anulados. En este modelo, al que los autores llaman “escuela cerrada”, resulta difícil generar una retroalimentación que pueda evidenciar los avances de los aprendizajes escolares. Todo lo contrario, al enfoque por competencias, en el que debería basarse la educación en el país, según lo planteado en el Currículo Nacional, pero ello fue pensado en un contexto de presencialidad, no de virtualidad.

Quizá por lo antes expuesto, es que, como lo precisa el extitular del sector Educación, participante de esta investigación, la estrategia educativa a distancia AeC, no eran las clases como tal, sino insumos para las clases, que docentes debían preparar acorde a su propia metodología, las herramientas con las que disponía y, ahora, considerando la coyuntura, el contexto y situación de sus escolares. Y así ocurrió, como lo hemos venido revisando y analizando también en esta investigación.

Un análisis a los contenidos de AeC arroja que, si bien cumplían con el propósito educativo, no reflejan un orden comunicacional. Docentes y padres de familia responsables de usarla observaban que la duración estaba por encima de lo adecuado para el tipo de contenido-30 minutos en televisión y 15 a 20 minutos en radio-, generando, entre otros, pérdida gradual del interés por parte de los escolares y la insuficiente explotación de los recursos visuales o sonoros de los medios empleados; ello genera que no termine de generarse los aprendizajes requeridos (Alarcón et al., 2021).

5.2.1. Aproximación de los contenidos de la estrategia educativa AeC con el Currículo

Nacional de Educación Básica

Recordemos que el Currículo Nacional (2017), se orienta a siete (07) enfoques transversales y treinta y un (31) competencias para el perfil del alumno egresado, y que responde también a lo establecido en el Proyecto Educativo Nacional (2020). Orlando et al. (2021) anotan que, para un contexto normal, la educación debía seguir los lineamientos del currículo escolar establecidos anteriormente. No obstante, los expertos destacan que los contenidos de AeC mostraron una falta de conexión directa con la organización nacional, ya que apenas si se observó una dinámica de seleccionar temas sin adecuarlos.

Sin embargo, análisis distinto tiene el exministro de Educación (2022) partícipe de la investigación, quien señala lo siguiente:

Por el contrario, estaban muy pegados al tema curricular, porque era la salida más rápida. Sin embargo, lo que yo creía era que una estrategia virtual tendría que ser efectivamente virtual, y que no sea la virtualización de la presencialidad, tenía que alejarse un poco del Currículo. Y lo que sucedía era que Aprendo en Casa estaba muy pegado al Currículo.

Los docentes y directores participantes de la presente investigación, mantienen opiniones divergentes respecto a que si AeC estuvo acorde o no a lo que estipula y demanda se cumpla en el Currículo Nacional.

De un lado, afirman, por ejemplo, que “los contenidos estaban de acuerdo al currículo nacional. Si bien es cierto estaban destinados o pensados a nivel nacional, pero entonces nos dieron la posibilidad de que nosotros podíamos contextualizarla” (entrevista a director de escuela, J.C.). Es decir, los docentes tenían el libre albedrío de adaptarlas o generarle ciertos matices acorde al contexto en el que se desarrollan sus estudiantes; porque hubo reportes de programas que no necesariamente había una segmentación de programación acorde a la realidad cultural.

La verdad, que coincidían eran pocos los programas. Estaban adaptadas, quizá, a la realidad de la selva o de la sierra. Acá en Lima es otra realidad. En una sesión, por ejemplo, hablaban de una cerámica de otro departamento, de los huaycos, inundaciones, y los niños no conocían, porque eso no escuchan ni ven acá en Lima. Claro en provincias sí. (Entrevista a docente N.T.)

Otros docentes consideraban que no guardaban relación. “Porque no se ajusta a la realidad del educando. A nuestra realidad, ya que ellos nos hablan de unos temas, pero de repente no estaba acorde al nivel de avance de los niños. No estaba de acuerdo con la currícula” (Entrevista a B.H. docente de escuela). También es cierto que los docentes tienen elaborados sus propios sílabos y son su guía pedagógica para el desarrollo de sus sesiones educativas, en línea con lo establecido en la Currícula Nacional.

Respecto a la similitud con la Currícula Nacional, en cuanto a las clases y los contenidos, no mucho, pero menos mal que a nosotros la UGEL y el mismo centro educativo nos solicita anticipadamente tener nuestro sílabo de clases y nuestras actividades programadas para el año. O sea, en el papel eso ya estaba. (Entrevista a docente A.M.)

Y, finalmente, estaban los docentes que señalan que, si bien en los inicios no se alineaba totalmente con lo que establece la Currícula, esto iba mejorando gradualmente: “Inclusive a partir de agosto del 2020 ya se vio un cambio en la programación en la misma web de AeC, más estructurado, más centrado, el año pasado fue mejor, pero empezando la pandemia nada tenía que ver con la malla curricular” (Entrevista a directora de escuela, R.D.).

5.2.2. Articulación entre autoridades del sector Educación y los docentes, para el desarrollo de la educación virtual en contexto de pandemia

5.2.2.1. Concertación entre el Ministerio de Educación (Minedu) y los docentes

Hemos visto a lo largo de la investigación algunos aspectos puntuales respecto a lo que fue la migración de la educación presencial hacia lo virtual, teniendo como producto central para ello a

la estrategia educativa AeC, por ejemplo: el hecho de haber sido una propuesta virtual, gestada de emergencia, debido al confinamiento por el COVID-19, con contenidos adaptados a este nuevo contexto, que hubo una gran brecha de acceso a los medios tecnológicos, en el manejo y uso de estos por parte de padres e, incluso, de los propios maestros.

La situación compleja y de crisis ameritaba una respuesta contundente por parte del Estado, por lo que se hacía necesario un estrecho y sólido trabajo cooperado entre las autoridades (Ministerio de Educación y/o UGEL) con los directores de escuelas y, por supuesto, con los docentes. Pero, en la práctica, ¿qué grado de participación tuvieron los docentes en la elaboración y creación de la estrategia AeC?, ¿qué tipo o grado de articulación y cooperación tuvieron estas autoridades con los docentes para el adecuado desarrollo de la educación remota? ¿Qué nivel de intervención se tuvo en los docentes, para optimizar sus capacidades y fortalezas que ayuden a su óptimo desempeño en estas atípicas circunstancias? ¿Hubo un seguimiento o supervisión vertical por parte de las autoridades y saber si, efectivamente, esta herramienta venía siendo usada y cumpliendo los objetivos para los cuales fue creada?

Según los hallazgos de la presente investigación:

- ❖ Ante la declaratoria de la emergencia sanitaria en todo el territorio y el abrupto cierre de las escuelas, no llegó información oportuna a los docentes, respecto a cuál sería el rumbo que tomaría el año escolar 2020, motivo por el cual existió mucha incertidumbre, miedo, angustia e incluso en los mismos directores de escuelas.
- ❖ La estrategia AeC fue enteramente planificada por el Minedu. Los docentes no tuvieron participación alguna, no fueron convocados, consultados, ni llamados a mesas de trabajo o similares. “A nosotros no nos consultaron, solamente crearon la plataforma. No hicieron un diagnóstico para decirnos saben qué, esta es la situación. Ellos lo crearon y nosotros tuvimos que ejecutar” (Entrevista a docente B.H.).

Desde el Minedu afirman que no había forma alguna de poder convocar y solicitar aportes e intervenciones de los propios docentes, en una primera etapa de AeC, debido a la premura y urgencia de gestar esa estrategia educativa a distancia. “Entonces, durante el primer momento Aprendo en Casa fue una estrategia de emergencia, porque, en general, no teníamos idea de la duración y la incertidumbre era muy grande respecto de esto” (Entrevista a exministro de Educación).

Sin embargo, de todas maneras, los responsables del desarrollo de los contenidos de esta herramienta fueron profesionales ligados a la pedagogía, aunque ya desde un plano más de planeación estratégica, no tanto operativo.

- ❖ Los docentes se enteraron de la existencia e implementación de AeC, en primera instancia, a través de los medios de comunicación, con el anuncio de las autoridades de ese momento, o un memorando hecho llegar a sus centros educativos a través de la UGEL 05 (la que corresponde territorialmente a SJL). “Llegó una especie de directiva comunicándonos que las autoridades a dispuesto este sistema y que lo van a transmitir a través de diferentes medios. Por ejemplo, la televisión, la radio y el portal mismo de Aprendo en Casa vía web” (Entrevista a director de escuela, J.C).

Lo que es nosotros acá en este colegio no se indicó ni nos dijeron sobre el Aprendo en Casa, ni de qué se trata, ni qué cosa íbamos a sacar de ahí, o sea, prácticamente, al menos yo, me enteré por las noticias, por el internet que siempre reviso, pero de ahí que hayamos participado o el ministerio nos haya dicho algo, no, nada de nada. (Entrevista a docente A.M.)

En otros casos, las mismas autoridades del centro educativo fueron las que informaron y brindaron mayores alcances respecto a la flamante estrategia educativa a distancia: “Nos comunicaron en nuestra institución. Me parece que también el presidente de ese momento mencionó en una presentación que se daría Aprendo en Casa. Ahí me enteré. Ya en mi

colegio me informaron más a detalle cómo sería esta estrategia” (entrevista a docente R.R). En algunos de los casos, la UGEL respectiva, posteriormente, convocó a reuniones de capacitación, inducción y explicación de lo que se buscaba con AeC.

La programación inicial de la estrategia a distancia no resolvía el problema de fondo, porque tampoco no llegó a abarcar todos los tópicos que cada grado escolar requería. Desde entonces, ya se avizoraba ser más una estrategia de complemento y que el docente tendría que continuar con lo que ya tiene preparado en sus sílabos. “Salió su programación [de AeC], en principio solo para dos áreas y había áreas que no tenían sesiones para trabajar, entonces los docentes mismos iban elaborando sus propias sesiones, adecuándolas a Aprendo en Casa. Bajo esa situación comenzaron a trabajar también” (Entrevista a directora de escuela, R.D.).

- ❖ Los docentes, en su mayoría, no recibieron instructivos o información detallada de cómo debían usar y emplear esta estrategia educativa, más allá de las disposiciones establecidas en la normativa que creaba la estrategia AeC y los memorandos que señalaban desde cuándo usarla, su obligatoriedad y el proceso para reportar lo trabajado con los escolares.

Yo me enteré a través de los medios de comunicación, específicamente más a través de los directivos del colegio en reuniones, puesto que eran programas que nos presentaban el Ministerio y que nosotros teníamos que hacer uso de ello. A través de los directivos fue que nos enteramos de qué se trataba, qué teníamos que hacer, y todos buscábamos la forma de cómo hacerlo. (Entrevista a docente Z.M.)

Cabe precisar que sí existió disposición y algunas iniciativas por parte de la UGEL para atender consultas y disipar dudas de los docentes sobre AeC. “Nos enteramos por la normativa. A raíz de ello fue recién que empezaron a reunirse con nosotros los especialistas de la UGEL 05 y

explicarnos un poco más de lo que va el tema” (Entrevista a director de escuela, M.T.). Otro testimonio de la autoridad de un plantel educativo también corrobora lo antes mencionado:

Claro, por ejemplo, a nosotros primero nos mandaron la normativa. Luego hubo una etapa de inducción, o sea, en esa etapa de inducción, los especialistas de la UGEL 05 de las diferentes áreas nos iban explicando, porque a veces uno interpreta la normativa muchas veces a su manera. Esa inducción sirvió también para nosotros tener información y entender mejor la normativa que salía. (Entrevista a directora de escuela, R.D.)

Sin embargo, como ya hemos descrito, esta acción realizada por la autoridad educativa local no fue suficiente, o no alcanzó a la mayoría de los docentes.

- ❖ La brecha cognoscitiva de lo digital alcanzó a los docentes. Sin embargo, no hubo una medición previa, un diagnóstico simple o complejo sobre el nivel de las habilidades de los maestros en empleo de herramientas tecnológicas; por lo que tampoco hubo coordinación para un programa de capacitación y/o asesoramiento técnico, como ampliaremos más adelante.

Ante lo descrito, algo que podrían argumentar las autoridades a su favor, es que la premura del tiempo obligó a que se tomen decisiones más políticas que colegiadas, no pudiendo incorporar las voces de los directamente involucrados: los docentes. Ahora bien, recordemos que las versiones de AeC han ido cambiando y mejorando, incluso para cada año escolar. Es en estas modificaciones y ajustes donde ya, según el extitular de Educación, participante de esta investigación, había una pluralidad de voces que permitía la mejora continua de la estrategia. La exautoridad asevera que, por lo menos para el diseño general del año escolar 2021, se formó una mesa de trabajo donde había representantes, incluido el sindicato, que opinaban y aportaban a esta comisión que pensaba la propuesta pedagógica y que incluía “Aprendo en Casa.”

Coordinación para capacitar al docente en competencias digitales:

Retomando lo que hemos venido mencionando líneas precedentes, la investigación también nos ha demostrado que una barrera para el óptimo desarrollo de la estrategia AeC, y, en general, la educación remota para el año 2020, fue el escaso o rudimentario conocimiento y empleo, por parte de los maestros, de las herramientas digitales. Por ello, era una obligación que no ameritaba espera, el que los docentes adquirieran dichos conocimientos y se adapten rápidamente al nuevo modelo educativo no presencial que la coyuntura de emergencia impuso.

Desde el Minedu, en palabras de uno de sus exministros, sí se efectuaron programas de capacitación orientados a mejorar el desempeño docente en la educación virtual “que incluía, por supuesto, acompañamiento a los docentes para que puedan trabajar con medios digitales a la hora de enseñar, y una serie de contenidos digitales” (2022). Dicha afirmación es necesaria, claro está, contrastarla con la información recogida en campo; sin embargo, lo que la exautoridad no precisa es desde cuándo comenzaron a darse dichas capacitaciones, con qué temporalidad y si estas acciones de capacitación alcanzaron o no a todos los docentes, o por lo menos a un considerable grupo de ellos.

Un soporte para los docentes fue la plataforma de Perú Educa²³, que funcionó también como repositorio de consultas. “No, no hubo, definitivamente [capacitaciones en el campo tecnológico]. No como un plan, pero claro que había como cursos en Perú Educa. Ahí sí, por ejemplo, estrategias para la retroalimentación, evaluación formativa, pero ahí se inscribían muy pocos profesores” (Entrevista a director de escuela, J.C.). Otra iniciativa que podemos comentar es la desarrollada por instituciones privadas como GRADE²⁴:

²³ Plataforma digital del Minedu: <https://www.perueduca.pe/#/home>

²⁴ Grupo de Análisis para el Desarrollo

Con nosotros siempre ha habido el acompañamiento. Con GRADE, por ejemplo, con ellos hemos tenido capacitaciones virtuales. Y ellos nos han ofrecido las plataformas que también estaban alineadas de acuerdo a la propuesta que se hacía de trabajo, de planificación de lo que daba el ministerio a través de Aprendo en Casa. (Entrevista a director de escuela, M.T.)

Lo que sí queda claro, al menos para los docentes parte de esta investigación, es que, de un lado, a todos ellos les urgía aprender o reforzar habilidades en el uso de las TIC en el menor tiempo posible y, del otro, que estas capacitaciones no les demanden costos adicionales, porque muchos de ellos ya habían invertido en mejorar sus equipos tecnológicos y una mejor conexión de Internet.

Sin embargo, lo que sucedió en la práctica es que, en un primer momento, el Estado se mostró nuevamente ausente o parsimonioso para atender esta necesidad y, ante la situación apremiante, los docentes tuvieron que buscar otras alternativas, como la autocapacitación, la colaboración interna entre quienes tenían algo más de conocimientos en el aspecto tecnológico y aquellos con conocimientos básicos. “Sobre capacitación para manejar computadoras, ni del ministerio, ni de la UGEL. Solo buenos deseos de que tengamos un excelente año escolar. Acaso nos dijeron ¿Qué necesitan para las clases virtuales? ¿En qué podemos ayudarlos? Nada. Todo fue de nosotros”. (Entrevista a docente A.M.)

Lo segundo que ocurrió es que algunos de los directores de las escuelas organizaron capacitaciones remotas constantes para sus docentes, a través de sus direcciones de tecnologías y el personal a cargo, quienes contaban con mayores conocimientos en manejo de TIC, lo que fue de excelente ayuda para otros docentes del mismo centro educativo.

Entonces, nuestros profesores de tecnología que tenemos en la escuela, ellos asistían y luego hacían el efecto multiplicador en trabajos con talleres con los maestros para el manejo. Poco a poco hemos ido llegando a establecernos. No es que la UGEL nos haya abandonado tampoco,

sino que ha habido todo un proceso de mutuo aprendizaje, pero por el soporte técnico como que no alcanzaba. (Entrevista a director de escuela, M. T.)

Adicional a esta salida organizativa que tuvieron, los docentes igual continuaron con su proceso de aprendizaje. “Cada una de nosotras debíamos buscar tutoriales en google, en grupo, nos reuníamos en grupo de intercambio de aprendizaje, y la profesora de AIP de nuestra institución, también ella nos ayudaba con capacitaciones en lo que ella también iba aprendiendo” (Entrevista a la docente Z.M.).

No podemos negar que las autoridades no implementaron acciones estratégicas de capacitación, porque según un grupo de los docentes participantes del estudio sí las hubo. Por ejemplo, a través de promotores de la UGEL 05, dirigidas al docente de tecnologías, quien, a su vez, tenía la misión de hacer efecto replicador a la plana docente de la escuela todo lo aprendido.

También hubo sesiones de capacitación a través del portal web de Perú Educa, donde la enseñanza se daba mediante tutoriales. “En los grupos de trabajo donde está la directora. Ella nos enviaba incluso los links de Perú Educa, en el curso del aula virtual. Estuvimos un grupo de profesoras, éramos unas 15 que estuvimos participando” (Entrevista a docente N.T.). Más allá de estos esfuerzos, la sensación que nos deja es que estas iniciativas no llegaron de manera oportuna o en los momentos más caóticos, álgidos para los docentes, tampoco fue un tema de real atención por parte de las autoridades.

5.2.2.2. Concertación entre el Ministerio de Educación, la DRELM y la UGEL

Respecto a la planificación y generación de contenidos propios de AeC, como revisamos en capítulos anteriores, queda claro que fue netamente labor y responsabilidad del Ministerio de Educación, solamente cuando se decidió incorporar docentes en las presentaciones de AeC vía la TV, fue la DRELM quien evaluó y propuso a los docentes más capacitados para desarrollar esa labor ante cámaras. Por lo demás, digamos que se produjo un efecto “cascada”, es decir, el

Minedu generaba el contenido, una vez obtenido el producto final, además, entregaba el material a la DRELM para su difusión en las escuelas y canales institucionales, además de informar cómo se debe difundir el material con sus respectivas guías para los docentes:

(...) y ya los especialistas de la DRELM se encargaban de que, efectivamente, llegue a todas las jurisdicciones, a todas las escuelas, y que los lineamientos se cumplan. También la DRELM coordina con la UGEL para que esta realice el acompañamiento a las escuelas, haga monitoreo al adecuado uso de la estrategia y, en general, que las disposiciones sectoriales se cumplan. (Entrevista a especialista de la DRELM).

¿Cómo monitoreamos si AeC está cumpliendo los objetivos trazados?

Según la información recabada, sí hubo cierto grado de monitoreo al desarrollo y uso de la estrategia educativa, incluso hasta en 3 estamentos y con mayor énfasis en los inicios de su puesta en ejecución: a nivel de centro educativo, recayendo dicha labor en el director, a nivel de la UGEL y a nivel ministerial; una más operativa que las otras: “Siempre nos decían si la UGEL ingresaba a nuestra Aula Virtual o a través del *WhatsApp*, y si no estábamos haciendo ese tema, esa clase, nos iban a llamar la atención, recuerdo” (entrevista a docente N.T.).

Aunque estas acciones fueron mermando conforme iba avanzando el tiempo, y las sesiones de los propios docentes iban tomando el real protagonismo y dejando de lado el uso de AeC.

Por tanto, también hubo coordinaciones, hasta cierto grado, para el monitoreo y supervisión de AeC. Así, por ejemplo, para el caso de los centros educativos, los directores realizaban inspecciones (ingresos) inopinados a las sesiones remotas desarrolladas por los docentes, a través de plataformas digitales como *zoom* o *google meet* y verificaban si el docente hacía uso de AeC como insumo para el desarrollo de su sílabo, tal como lo había dispuesto el Minedu. “En todas las aulas del *Classroom* estaban necesariamente los subdirectores y mi persona incluido. Nosotros podíamos ingresar en cualquier momento, al aula, a verificar. De esa manera íbamos

monitoreando y luego nos reuníamos con los maestros para dar algunas recomendaciones” (Entrevista a director de escuela, J.C.).

De otro lado, la UGEL solicitaba cada cierto tiempo a los docentes e incluso directores, a través de sus escuelas, el envío de sus Fichas de Monitoreo y Acompañamiento de la estrategia, este era el instrumento administrativo usado para dejar plasmado los avances y usos de AeC por los docentes.

Por su parte, en el Ministerio de Educación, más que un monitoreo al cumplimiento del uso de la estrategia (esa labor recaía en las UGEL de cada zona), lo que hacía eran esfuerzos por convocar a especialistas para evaluar, repensar y replantear la propuesta pedagógica de AeC, en caso fuera necesario:

Pero, evidentemente, había errores en los contenidos de AeC, eso era imposible de negar, porque había que producir 9 programas diarios para todos los grados. Entonces, seguramente errores hubo, a pesar de que pasaba por varios filtros y hasta se tenía un contrachequeo a cargo del ministerio, que hacía el propio canal 7. Pero creo que, en un balance general, fue un buen ejercicio que hizo el Perú para poder llegar en una situación compleja de clases con Aprendo en Casa. (Entrevista a exministro de Educación)

Además, el MINEDU, por su cuenta, realizaba levantamiento de información de campo donde se entrevistó a estudiantes, a sus familias, a docentes, a directivos, a fin de que realicen una determinada valoración de la estrategia AeC, y aspectos de mejora.

Se han aplicado fichas de monitoreo donde a los maestros se les ha socializado para que ellos lo conozcan y sepan qué acciones van realizando cada uno de ellos. Porque, finalmente, el acompañamiento viene a ser el diagnóstico que nos va a arrojar en la realidad, cómo van los avances que tienen cada uno de los maestros para poder prepararlo también o fortalecer algunas debilidades que puedan ir teniendo. Porque acompañar y monitorear no es una fiscalización, sino

una ayuda mutua. Finalmente, los estudiantes van a ser los beneficiados. (Entrevista a director de escuela, M.T.)

Figura 61

Modelo de Ficha de Monitoreo y Acompañamiento de la estrategia AeC



FICHA DE MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO AL DOCENTE

INSTITUCION EDUCATIVA	
DOCENTE	
GRADO Y SECCION	N° DE ESTUDIANTES
AREA	
ACTIVIDAD O PROPOSITO DE APRENDIZAJE	
FECHA	

	ASPECTOS	SI	NO	¿COMO SE EVIDENCIA?
1	El (la) docente envió previamente las actividades a los estudiantes			
2	Incentiva a los estudiantes para que observen, escuchen y/o ingresen a la página web de la estrategia "Aprendo en Casa"			
3	La actividad en desarrollo está en concordancia con las actividades de la estrategia "Aprendo en Casa"			
4	El (la) docente saluda a los estudiantes			
5	EL (la) docente presenta de manera clara la meta o el propósito			

5.3. Relevancia de la estrategia educativa Aprendo en Casa

5.3.1.- Valoración de la estrategia educativa y uso de los contenidos de Aprendo en Casa

Tal cual se indicó, la estrategia educativa AeC fue desarrollada por el Gobierno central con la premura que las circunstancias ameritaban y, en palabras del exministro de Educación participante de este estudio, "fue lo mejor que tenía el Estado peruano en ese momento. Mejoró desde el primer Aprendo en Casa, hasta el último Aprendo en Casa, sin duda alguna" (2022). En efecto, según documentos oficiales del sector revisados en esta investigación, la idea era brindar a los docentes y alumnos experiencias de aprendizajes que coadyuven al desarrollo académico

de los estudiantes. “Lo que buscábamos era darles más recursos educativos a las familias de manera empática” (entrevista a especialista del Minedu 01).

Sin embargo, se ha recogido versiones de que los contenidos de esta estrategia no necesariamente cubrían las expectativas y necesidades pedagógicas del docente. “Al inicio, como no sabíamos exactamente de qué se trataba les hacíamos ver los programas de AeC, pero resultaba que los programas no tenían mucha relación, mucho sentido con el grado que teníamos, entonces optamos por quitar un poco lo de la tele” (Entrevista a docente Z. M.).

Aunque, desde un inicio, el Gobierno dejó en claro que los contenidos eran solo insumos pedagógicos para el desarrollo de las sesiones del docente. Y así fue. “Los docentes iban cogiendo aquel contenido que les podía servir, los iba a adaptando y contextualizando acorde a la realidad del estudiante y a lo que se buscaba obtener como competencias” (Entrevista a docente R. L. R.).

Un factor a considerar fue la poca adaptación de los estudiantes a una programación educativa por un largo periodo de tiempo (30 a 40 minutos), donde se requería el máximo de su concentración. “Mis hijos sí miraban, pero había ratos que se concentraban y había ratos que no. El profesor sí les decía que miren Aprendo en Casa, que de ahí tiene que responder el trabajo que le dejaría” (Entrevista a madre de familia V. P.).

En la práctica, una adecuada concentración a la programación de AeC únicamente era posible con el acompañamiento de los padres, pero sabemos que las condiciones de estas familias difícilmente permitían que las madres de familia se dedicasen íntegramente al acompañamiento pedagógico de sus niños.

O ya estábamos en el comedor, aunque sea ayudando para un almuerzo diciendo, o así otras cosas, lavando ropa o así que nos llamaban para recoger víveres en otros lados. Mi hija mayor se

quedaba cuidando, menos mal. Ella también tenía que seguir sus clases virtual por el celular.
(Testimonio de A. P. durante *focus group*).

De otro lado, según los *focus groups* desarrollados durante el trabajo de campo, los mismos docentes, en la etapa inicial de la educación virtual, sí los obligaban a que sus niños observen AeC a través de la plataforma que está más a su alcance, que por lo general era la televisión. Sin embargo, de manera paralela, ellos preparaban sus clases, acorde a su metodología y lo estipulado en su sílabo. Algunos de ellos guardaban la esperanza de que en un breve plazo todo iba a volver a la normalidad, se dejarían de emitir las sesiones de la estrategia educativa remota, por ende, tenían que estar preparados con sus materiales pedagógicos para el regreso a las aulas.

Para verificar el cumplimiento de estar haciendo uso de AeC por parte de los estudiantes, el docente solicitaba (por intermedio de los padres de familia) el llenado de un cuestionario sobre el tema tratado en determinada sesión de AeC, y una fotografía donde el niño demuestre estar viendo la TV o el celular. “También a mis hijos tenía que tomarle fotos, la evidencia de que estaban viendo atentos a la televisión, porque sí obligaban que primero tenían que mirar la tele para que puedan contestar las preguntas que le dejaba la profesora” (Testimonio de L. L. durante *focus group*).

Entonces, AeC debió ser vista por los estudiantes más como una disposición de cumplimiento obligatorio que como una herramienta de utilidad imprescindible, y reportar a los docentes la conexión a la programación de la estrategia remota, estos, a su vez, reportaban estos usos a las autoridades educativas locales a través de fichas de monitoreo y/o informes de las instituciones educativas.

Se puede concluir, además, que los docentes debieron buscar las mejores estrategias para concatenar los contenidos de AeC con las sesiones que paralelamente desarrollaban, a fin de no

generar estrés o confusión de contenidos temáticos en los estudiantes (recordemos que nuestro público objetivo de estudio, son escolares de nivel primaria de entre 6 años a 11 años de edad). “Por eso miraba de vez en cuando. Más se dedicaba a lo que mandaba la profesora virtual. Lo otro miraba a veces. Pero me decía no comprendo mami, como estoy estudiando los dos, no sé cuál de ellos estudiar. Entonces poco a poco lo dejó” (entrevista a madre de familia L. P.).

El testimonio de uno de los directores de escuela, también coteja lo antes descrito:

Los docentes querían poner digamos lo que le mandaban en la programación correspondiente al grado. Ellos querían hacer lo propio, pero había una prohibición de que, como es virtual no deberíamos sobrecargar a los estudiantes. Primer punto: no se le debe cargar mucho a los alumnos, hay que darle dosificado y lo que venía en Aprendo en Casa, dizque preparado por los especialistas ya estaba dosificado y que nos ciñéramos solamente a eso. Y así se hizo. (Entrevista a director de escuela J. C.)

Finalmente, la investigación arrojó que la “obligatoriedad” en el uso de la estrategia educativa fue flexibilizándose conforme pasaba el tiempo. Por un lado, las autoridades permitieron que AeC fuera usada bajo las adaptaciones o el contexto que el docente quiera darle, acorde a sus necesidades pedagógicas y la realidad en el que se desenvuelven sus estudiantes. “Esa fue quizá la forma más acertada de no obligarnos a hacer lo que sale ahí porque era, primero, algunas cosas que no venían al caso. Pero sí nosotros podíamos modificarlo de acuerdo a las circunstancias, de acuerdo a las necesidades” (Entrevista a director de escuela, J. C.).

Esto conlleva a colegir sobre la generalidad de los contenidos de AeC, por ello, juiciosamente, desde un inicio se la consideró una herramienta educativa de complemento mas no sustituto de clases. Y así lo entendieron los propios docentes. “Sí, al menos en nuestro colegio lo usaron. Como le digo lo adaptaron. No era totalmente al 100% tal como se emitía en la plataforma, sino adaptado, contextualizado a nuestra realidad” (Entrevista a director de escuela J. C.).

En otro testimonio se puede leer lo siguiente:

Revisando. Adaptando. Seleccionando. Viendo qué cosa podía yo cambiar de ello, que pueda darles a mis estudiantes que sean más fáciles a ellos de poder tenerlo a mano, que no se les resulte tan complicado en hacer ni a ellos ni a los padres. Entonces fue esa la manera. También preparar material adicional que pueda yo complementar a lo que nos daban ellos. (Entrevista a docente Z. M.)

Por otro lado, ya sea por la adaptación al modelo educativo a distancia que comenzaron a tener tanto docentes como alumnos, o por el desgaste de la estrategia misma (y el rigor que implicaba su sostenimiento, sumado al cambio de autoridades del sector), tras varios meses de haberse lanzado, AeC comenzó a dejar de ser de uso obligatorio, y eran las sesiones del docente quienes obtenían el protagonismo. En la práctica, para docentes y padres de familia, AeC pasó a ser de uso opcional:

Lo único es que algunos padres me preguntaron, ¿profesor y cómo es eso de Aprendo en Casa, vamos a tener que verlo porque están pasando por la tele y dicen es para los niños de tal o cual grado? Y lo que les dije es eso, que no, que pueden ver los niños como reforzar, pero que no es obligatorio, porque las clases son las que se dan por el *zoom* y las prácticas y exámenes las que yo les comparto. (Entrevista a docente A. M.)

5.3.2. Credibilidad sobre la estrategia educativa Aprendo en Casa

A.- por parte de los docentes:

Lo que el trabajo de campo pudo encontrar, respecto a la credibilidad que le dieron los docentes a la estrategia educativa AeC, podemos dividirlo en dos momentos: la primera versión lanzada para iniciar el año escolar del 2020, y un segundo momento en el que, conforme se emitía la programación cada semana, se fueron subsanando algunas deficiencias.

Respecto al primero, la mayoría de docentes entrevistados tuvieron opinión negativa sobre AeC, restándole así credibilidad a lo que esta herramienta podría aportar para el desarrollo del aprendizaje de los escolares. Podemos aunar sus argumentos en la siguiente caracterización de la estrategia:

- ❖ No tenían mucha relación o sentido con el grado del estudiante.
- ❖ Algunos contenidos no eran los adecuados, acorde al grado escolar.
- ❖ No es un producto en el que los docentes hayan tenido participación en su creación.
- ❖ No abarcaba habilidades ni aptitudes, solo conocimientos.
- ❖ Dudas sobre su carácter estratégico.
- ❖ No se compara a una sesión de clases presencial.
- ❖ No tenían relación con el contexto del estudiante.
- ❖ Había disposición para su uso, pero mucho desorden en las directivas emitidas al respecto.
- ❖ No tuvo carácter didáctico.
- ❖ Fue más un experimento.
- ❖ Tenía muy poco que ver con la malla curricular.
- ❖ No se identificaba exactamente qué competencias quería desarrollar.

Así, por ejemplo, la docente R.L. señala: “A veces nos hablaban de lluvia, de huaycos, pero en Lima no se ve mucho eso, entonces estaba fuera de nuestro contexto.”

Para contrarrestar lo antes descrito, el ex titular de Educación entrevistado para esta investigación, sostiene que AeC fue una estrategia de emergencia, acorde a la coyuntura del país, y pensado no a largo plazo. Quizá por ello, el margen de error fue amplio. “Se pensó que sería unos cuantos meses y, por lo tanto, la estrategia de Aprendo en Casa resultó en la primera fase, digamos hasta julio del 2020, como una estrategia con muy poco que decir, porque fue una salida rápida a la emergencia” (Entrevista a ex ministro de Educación).

Sin embargo, los docentes consideran que hubo un segundo momento en donde la estrategia tuvo ciertas mejoras en cuanto a los contenidos, a la estructura, e, inclusive, la incorporación de docentes en las presentaciones, algo que fue bien recibido por el magisterio. “Inclusive, a partir de agosto del 2020 ya se vio un cambio en la programación en la misma web, más estructurado, más centrado, el año pasado fue mejor, pero empezando la pandemia no” (Entrevista a directora de escuela, R.P.).

Entonces, lo que se infiere de todo ello es que los docentes, al tenerle baja credibilidad a los contenidos de AeC, preferían hacer más uso de sus propios recursos pedagógicos, y si fue usado y tuvo cierta credibilidad, al menos como insumos en la primera etapa de su implementación, fue por mandato imperativo de las autoridades sectoriales a quienes, como hemos visto, había que reportar de manera obligatoria el uso.

B.- Por parte de los padres de familia:

Según hallazgos de los *focus group*, el nivel de credibilidad que le dieron los padres de los escolares a la estrategia AeC, se dio sobre la base de tres condicionantes: 1). Qué tipos de contenidos se brindaban y de qué manera se presentaban. 2). Cómo era la reacción de sus hijos y adaptación a la dinámica de sentarse frente a un televisor por 40 o 60 minutos para visualizar contenidos de AeC (que no necesariamente eran de su agrado). 3). La importancia que le dieron los docentes a los contenidos de la estrategia, por tanto, su usabilidad en el desarrollo pedagógico de sus materias.

Respecto a la primera cuestión. Las madres de los escolares consideran que, por lo general, los contenidos sí eran del agrado de sus hijos, porque los menores mostraban determinado nivel de atención. Ello tiene que ver con los innumerables recursos comunicacionales empleados en AeC como títeres, figuras dinámicas, efectos sonoros, canciones, pequeños videos, entre otros.

“Bueno, en el caso de mi niño, sí venían cuentos y todo que les gustaban y de ahí venían las tareas” (testimonio de la madre de familia M. M., durante el focus group en la A.F. U4A).

Claro, este nivel de atracción, tanto por los padres como por los hijos, se basa sobre lo superficial, la forma, no necesariamente sobre la calidad de los contenidos, en línea con los sílabos o la Currícula Nacional. Sin embargo, la gran mayoría de las madres estuvieron en desacuerdo respecto a quién presentaba dichos contenidos de AeC. Bajo percepción de los docentes, un mejor desempeño hubiese tenido los propios docentes, en vez de los actores y actrices, quienes finalmente terminaron siendo la cara visible de la estrategia en los medios de comunicación.

Lo que sucedió es que no ponían a una persona que realmente sabía. Creo que ponían a una actriz que enseña en Aprendo en Casa. Se supone que para que enseñe a una persona enfrente de una televisión, debe ser bien preparado para que pueda enseñar a los niños, no a cualquiera. El Estado no ha puesto exactamente a las personas que están preparadas o capacitadas para que enseñe el Aprendo en Casa, ahí sí me pareció pésimo. (Testimonio de la madre de familia C. D. durante el *focus group* en la A.F. U4A)

Esta polémica y “malestar”, también entre cierto sector de los docentes, incluso escaló, al punto de tener las autoridades que esforzarse en brindar explicaciones convincentes sobre las razones por las cuales profesionales (no docentes), debieron asumir ese rol; además de tomar la decisión de hacer partícipes a los docentes en la emisión de algunos de estos programas, claro que ya en una segunda etapa de la estrategia. Ampliaremos un poco más sobre este asunto, líneas adelante.

Para la segunda cuestión, el alto nivel de estrés por el que llegaron a atravesar los escolares debido al confinamiento, el cambio brusco de sus dinámicas de aprendizaje y juegos, la convivencia familiar durante el confinamiento, entre otros; sumado a la necesaria permanencia de los padres para el control, hicieron que, al poco tiempo, los escolares pierdan interés y nivel

de concentración en los contenidos de AeC. “Para mí también fue tan difícil la experiencia. Mis hijos estaban aburridos, como eran 4 niños que estudiaban, todos de mi celular” (testimonio de la Sra. G. L., durante el *focus group* en la A.F. Balcones de Belén). Por ejemplo, en este caso particular, podemos sumar un factor a este condicionante: No es lo mismo para los niños observar un programa o video de 30 a 40 minutos frente a un televisor, que frente a un celular cuya pantalla no debe pasar de los 15 cm de ancho; lo que conlleva, con el tiempo, a afectar problemas en la salud del niño.

Cuando lo novedoso pierde su atracción, los escolares no aceptan fácilmente ese cambio abrupto de sus rutinas, sus dinámicas de aprendizaje en aulas, esa interacción continua con sus profesores y compañeros de colegio. En palabras de especialistas, necesitan liberar esa energía propia del grupo etario. Por tanto, al cambiarle las condiciones a las que estaban acostumbrados, sin un proceso previo de adaptación, definitivamente ha tenido que haber afectado la salud emocional de los escolares, elevando su nivel de estrés y rechazar aquello a lo que no está adaptado: la educación virtual, por ejemplo. Anhelan su antiguo espacio, la interacción con sus iguales, sus experiencias, y a las personas que tienen su tutela en el espacio llamado escuela:

Como no entendía eso del COVID, mi hija es la que quería ir al colegio para estudiar y, aparte, cuando daba Aprendo en Casa en televisión, ella decía que no es su profesora, quería su profesora de su colegio, quería jugar, y no quería hacer su tarea, a la fuerza teníamos que hacer que haga y eso antes no era así. (Testimonio de madre de familia A. P. durante el *focus group* en la A.F. Balcones de Belén).

Respecto a la tercera cuestión. Hemos visto que el Minedu dispuso a los maestros el uso obligatorio de los contenidos educativos de AeC, como insumos pedagógicos para sus clases; y encargó a las UGEL, el monitoreo para el cumplimiento de ello. Por tal motivo, en una primera etapa, a su vez, los docentes solicitaban a los padres la obligatoriedad de la visualización por parte de los escolares de los contenidos de AeC. “Tenías que mandarle al docente por su

WhatsApp en 5 minutos la evidencia de que estabas con el niño mirando Aprendo en Casa en la tele” (Testimonio de madre de familia D.Q. durante el focus group en la A.F. Balcones de Belén).

Sin embargo, en la práctica esa dinámica fue desgastándose, generando más inconvenientes que beneficios en el avance del aprendizaje de los estudiantes, y de enseñanza por parte de los docentes. “En mi caso también la profesora decía que tenía que mirar. Y también tenía que estar a su lado, y si no, lo cambiaban de canal, de ahí le preguntaban y estaba perdido” (testimonio de madre de familia E. S. durante el focus group en la A.F. Balcones de Belén).

Lo que en apariencia debían ser insumos para los docentes, estos o no concordaban con lo planteado en los contenidos o el sílabo del docente, o con el tiempo los encontraban cada vez menos necesarios para los objetivos pedagógicos que buscaban y, además, representaba una preocupación menos.

En un principio era obligatorio enviar a la profesora su foto de mi hija mirando televisión. Y también hacía confundir mucho, porque pensaban que le preguntaba acerca de lo que ha visto, pero lo mandaban otra tarea, parecido a eso. Y mi hija me decía, mamá prefiero de mi *miss*, que de la televisión. (Testimonio de madre de familia A. P., durante el focus group en la A.F. Balcones de Belén).

Por tanto, los mismos padres y docentes dejaron de darle el valor respectivo a los contenidos de AeC. De manera oficial, para los años escolares 2021 y 2022, si bien la programación de la estrategia continuó en los medios de comunicación estatales, el Gobierno central oficializó la opcionalidad en el uso de AeC por parte de los docentes. Lo cierto es que, en la práctica, ya desde mucho tiempo atrás, los docentes pasaron a darle la naturaleza de opcional a que los niños puedan mirar o no dichos contenidos, porque, como se concluye también en los *focus groups* aplicados, los maestros centraban sus esfuerzos en sus clases, en su planificación, en

su metodología, sobre ello, fundamentalmente exponían, brindaban sus ejercicios y efectuaban sus evaluaciones.

¿Actores o docentes para presentar los contenidos en la multiplataforma?:

Un acápite aparte fue la presentación de los contenidos de AeC ante los medios de comunicación, que también fue materia de discordia entre docentes, padres de familia y el Minedu. Este podría ser también un factor que contribuyó al descrédito de la estrategia ante quienes estaba dirigido. La polémica recayó en la interrogante sobre quiénes debían presentar los contenidos de AeC: ¿actores y actrices o docentes? Esto ya se desarrolló y analizó en algunos capítulos anteriores, pero aquí queremos agregar y analizar otras miradas que enriquezcan el debate:

Sí, nosotros sabemos que los programas no van a ser clases y no queremos que imiten a una clase, porque no es su fin, por eso es que no queríamos que los docentes sean los conductores, pero para encontrar punto medio incluimos docentes dentro del programa y se generaba mayor interacción con el presentador del programa. (Entrevista a especialista del Minedu 03)

Efectivamente, al inicio fueron solo presentadores (actrices, actores y hasta comunicadores) quienes impartían los conocimientos para la estrategia, utilizando diversos recursos tecnológicos y habilidades propias de su profesión, arte u oficio. Después de las críticas, algunos maestros fueron incluidos. Sin embargo, esta reacción tardía y tibia no fue del agrado total de los educadores, por tanto, insistían en que solo docentes deberían ser llamados a presentar los productos educativos audiovisuales (Alarcón et al., 2021).

Uno de los responsables de esta decisión, respecto a quién debía presentar los contenidos ante los medios de comunicación, fue el extitular del sector educativo participante de este estudio, quien acepta las críticas y las considera que fueron válidas en su momento, sin embargo, son

con fundamento endeble, quizá por desconocimiento o porque desde el sector Educación no hubo una sensibilización previa al cuerpo magisterial. Por ello resalta:

Cuando uno toma decisiones de política pública tiene que tomar eso, decisiones. Y es que, a la hora de decidir, se necesitaba tener buenos comunicadores porque la manera como se hacían las clases era en un programa televisivo, en un programa radial, en una plataforma web, que son tiempos muchos más acotados, donde tengo que mantener la atención permanente de alguien que está detrás de una pantalla, a quien, además, no veo. Para eso necesitábamos maestros muy capacitados para poder hacerlo y la opción que se tomó fue la de tener comunicadores preparados para eso, para poder dar los insumos de las clases. (Entrevista a exministro de Educación)

En esa misma línea, como parte de la argumentación a favor, el Minedu aseguraba que no se trataba de cualquier actor o actriz, sino que, como parte de la selección, este profesional tenía que tener también una formación y experiencia relacionada a las comunicaciones y la pedagogía.

Y en los casos que el presentador(a) no necesariamente cuente con experiencia pedagógica previa, pero tenía todo el perfil idóneo para cumplir ese importante rol educativo, según el Minedu, se les hacía todo un acompañamiento, recomendando, ajustando, etc.

Siempre se hizo un acompañamiento. Los coordinadores y jefes estaban muy presentes en el acompañamiento de los equipos. Entonces, siempre había un acompañamiento, se iba ajustando, se les daba recomendaciones, pero los actores, algunos de ellos también contaban con alguna formación pedagógica, eran esos perfiles mixtos. Y a quienes no estaban en esos perfiles se les hacía un acompañamiento, pero conforme pasaba el tiempo el actor también ya iba adquiriendo criterios pedagógicos, porque vas aprendiendo. (Entrevista especialista del Minedu 01)

El mensaje o la percepción de que finalmente profesores y los padres del alumnado tuvieron, era que los presentadores (en su mayoría actores y actrices) estaban reemplazando la labor de un

docente que había pasado por años de preparación y otros más ejerciendo la profesión. Y que eran los propios docentes los llamados a ejercer esa labor ante una pantalla:

Entonces, conversando con mis colegas, muchos decían, pero ellos no son profesores, son actores. Nosotros sí sabemos cómo es la secuencia de llegar a una clase. Y llevarla y hacer los procesos más que todo. O por el horario quizá, que ellos tenían solo media hora y tenían que realizar el tema sí o sí. (Entrevista a docente N. T.)

Al respecto, otra docente de escuela identificada como R.L., tiene la siguiente opinión: “(...) para primer y segundo grado lo hacían bien; pero una docente, obviamente, lo va a hacer mucho mejor, porque nosotros estamos preparados para este trabajo; aunque me parece que después sí pusieron también docentes, no recuerdo, porque lo dejé de ver”.

En tanto que, ante la consulta a los padres respecto a qué opinión les merece el que los contenidos de AeC hayan sido presentados por actores y actrices, se concluye que no estuvieron de acuerdo con esta medida, porque estos no tenían formación docente, razón por la cual muchos de los padres dejaron de ver la programación, pese a que vieron cierta mejoría cuando docentes se sumaron a las presentaciones. (*Focus group* realizado en la A.F. U4A)

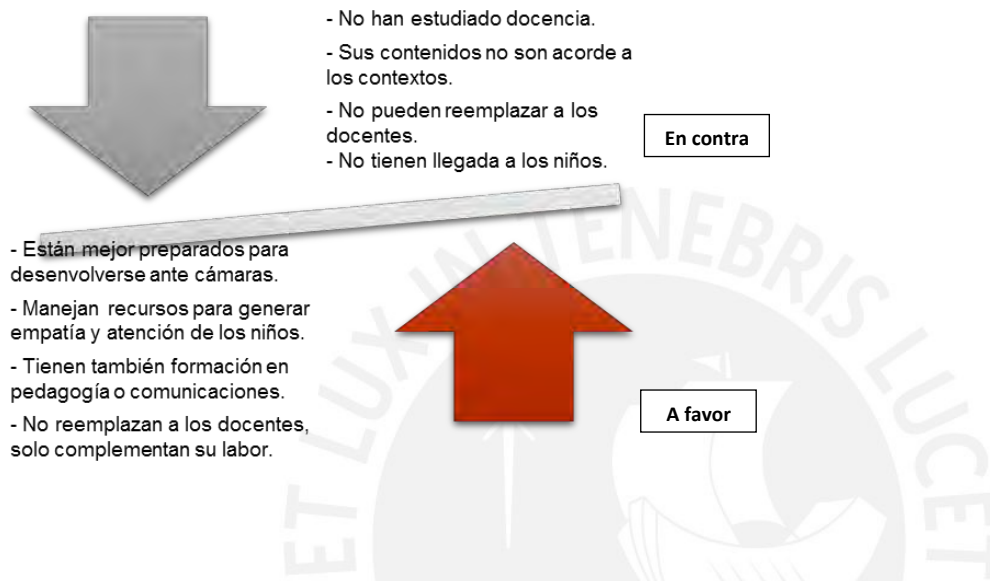
Sin embargo, como refiere el exministro de Educación (2022), preparar a los maestros iba a tomar un determinado tiempo y “había que tomar una decisión y se decidió mantener a estas personas (presentadores) haciendo los programas, y decirles a los maestros nadie te está reemplazando, estos son insumos para que puedas desarrollar tus clases.”

Ello sin considerar que AeC, desde la concepción del Minedu, no pretendía reemplazar a una clase, porque en la clase hay interacción docente-estudiante, en cambio la televisión es un medio unilateral, sin retroalimentación. Para el Minedu, lo más importante fue que estos programas sirvan, sobre todo, a nivel informativo y a nivel educativo en favor de los estudiantes, y para los

docentes, a fin de que, luego, ellos también puedan trabajar sus propias materias, acorde a las áreas curriculares con un nivel de mayor interacción.

Figura 62

Argumentos a favor y en contra para que sean actores los presentadores de AeC



5.3.3. Preferencias por la educación presencial

Con la implementación de la educación remota, se establecieron novedosas formas de relación-contacto entre docentes y padres de los escolares, ambos neófitos en cómo afrontar esta nueva modalidad. Tuvo que pasar un breve proceso de adaptación y entendimiento recíproco para que la relación y nivel de coordinación sea la más adecuada en favor de los estudiantes. Sin embargo, al inicio, el mayor inconveniente fue el no poder tomar contacto con los alumnos debido a la inaccesibilidad a los equipos tecnológicos y el internet por parte de estos últimos. “Había momentos en que algunos padres decían profesora se perdió el celular, profesora me robaron el celular, se me malogró, y no lograban conectarse y cumplir” (Entrevista a docente N. T.).

A veces se aburría [el escolar] me decía. Y sí se conectaba a las clases que el profesor daba por el internet, pero a veces tampoco no, porque no había internet. Porque lo que yo recargaba en el

celular duraba para dos o tres días nada más. Luego, con lo que en la tele daba sí miraba, y le decía que escriba, que eso el profesor va a tomar examen. (Entrevista a madre de familia L.P.)

Y esa falta de accesibilidad se debía, fundamentalmente, a las carencias económicas de las familias, que imposibilitaban menguar el problema. En el testimonio anterior, también, se evidencia que la falta de costumbre del escolar a esta modalidad educativa, ocasiona en él cierto grado de estrés y desistimiento a continuar con la actividad educativa.

Si los padres de familia colocaran en una balanza los aspectos positivos y negativos que les dejó la educación virtual, el tener a sus hijos en casa, podremos ver que no todo fue negativo: “Algo positivo de la pandemia, de la experiencia que hemos pasado, fue que, al haber tenido la educación a distancia, muchos padres se han vinculado de una forma más profunda con sus hijos en la parte educativa” (entrevista a especialista de la DRELM). Sin embargo, la información recabada para esta investigación se orienta a concluir que han sido más los aspectos negativos o problemas sufridos, tanto por los padres como por los propios maestros, con la educación virtual y el proceso de aprendizaje, considerando que no hubo un proceso de transición, sino un cambio abrupto en el proceso educativo.

Figura 63

Condiciones negativas en casa del escolar

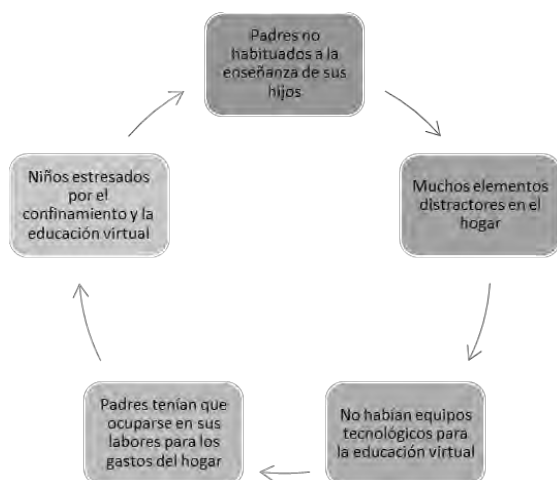


Figura 64

Condiciones negativas para los docentes



Existen más aspectos negativos, seguramente, pero los descritos en los cuadros anteriores podemos afirmar que han sido los más recurrentemente mencionados por los propios padres, docentes e, incluso, directores de los colegios. Aspectos negativos que, en consecuencia, se convierten en razones para que los participantes de este estudio concuerden en que es necesario regresar a la presencialidad o, por lo menos, la semipresencialidad lo más pronto posible.

CAPÍTULO VI:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

1. Por razones geográficas y económicas, problemáticas arrastradas desde el periodo prepandémico, muchos escolares del estudio no pudieron acceder a todos los recursos de la estrategia educativa AeC, debido a la falta total o parcial de las TIC que facilitarían el acceso a la multiplataforma; vulnerándose de esta manera su derecho a la educación. En los casos que sí lograron acceder y hacer uso de los contenidos educativos, mayoritariamente fue a través de la televisión, medio más accesible a este sector de la población. Dichas condiciones adversas, también afectaron su adaptación al nuevo modelo de aprendizaje y al óptimo desarrollo de las clases virtuales a cargo de sus docentes.

Desde una dimensión social, los estudiantes con hogares mejor constituidos - en presencia del padre y la madre que brindaron apoyo sostenido-; y con una base en conocimiento digital aprovecharon mejor los recursos pedagógicos de la estrategia virtual puestos a disposición que los estudiantes con carencias de este tipo.

2. Si bien el Currículo Nacional (CN) está orientada mediante el Enfoque por Competencias (EC), su planeamiento se hizo pensando en una educación presencial, una interacción en aula y, aunque AeC buscó adaptarse y alinearse a lo establecido por la CN, lo cierto es que, ya sea por su naturaleza, por la rapidez con la que se estructuró y por ser una intervención *sui generis*, no pudo plasmar un EC que sirviera de guía fundamental para docentes y beneficiara a los escolares.

En esa misma línea, en su primera etapa, AeC tuvo deficiencias para establecer un enfoque intercultural en sus contenidos y presentaciones. Los beneficiarios reconocen que sí se

orientó, por ejemplo, al enfoque ambiental, pero debido a la misma crisis multifactorial que golpeaba a las familias y las consecuencias que esta generaba, resultó imposible que la intervención tuviera enfoques que se orienten al bien común y la búsqueda de la excelencia en los escolares, como demanda la CN.

De otro lado, si bien AeC fue una respuesta tecnológica ante el confinamiento por la crisis sanitaria, diremos que está en línea con el enfoque propuesto por el Conectivismo, que coloca a las nuevas tecnologías en un escenario preponderante para generar nuevos conocimientos y experiencias de aprendizaje en forma individual o grupal, a través de las redes que se van tejiendo; sin embargo, la estrategia, lamentablemente, no fue el resultado de algo planificado, o del entendimiento de que es necesario transitar hacia los imponderables beneficios que la era tecnológica puede otorgar al sistema educativo.

3. Los docentes cuentan con formación académica para desarrollar su pedagogía y en la formación de los estudiantes, teniendo el contacto social, directo con ellos; en tal sentido, el establecimiento de una educación virtual “a distancia”, les generó alto grado de incertidumbre, preocupación y estrés; pero, a la vez, significó un reto para superar sus propias limitaciones con o sin apoyo de las autoridades del sector Educación a través de todas sus instancias administrativas.
4. En líneas generales, tanto escolares, padres de familia y docentes no contaban con destrezas en el conocimiento y manejo de las TIC, sea por brechas socioeconómicas o generacionales. Cada uno de estos actores fue desarrollando y adquiriendo habilidades en el proceso mismo de las actividades educativas virtuales; para el caso de los maestros, en su mayoría, autocapacitándose, debido a que, al inicio de la educación virtual no existió, y las que se dieron posteriormente no fueron suficientes, las estrategias y actividades de capacitación en habilidades tecnológicas para docentes, brindadas por las autoridades.

5. Es cierto que la pandemia obligó al sector Educación a tomar decisiones rápidas, pero ha quedado evidenciado que, incluso en estas circunstancias de emergencia, es necesario que se fortalezcan sus coordinaciones a todo nivel, entre todos los actores: autoridades ministeriales, de Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), directores de escuelas y docentes. Normativas dictadas o frías y verticales circulares tipo memorandos no son suficientes, peor aún, en situaciones complejas y atípicas como las surgidas a causa de la pandemia por el nuevo coronavirus. Gran parte de la incertidumbre, malestar y, en la práctica, una metodología educativa aplicada de manera heterogénea, por parte de los docentes, se debió a la insuficiente coordinación entre los diversos niveles de gestión.

6. Previo a la pandemia no teníamos una política de educación virtual, por ello, surgida la crisis sanitaria, la educación remota que se implementó no siguió un proceso planificado; entonces, podemos decir que lo que hubo fue la virtualización de la educación presencial, el uso de las herramientas tecnológicas como simples canales de transmisión de información unidireccional, el traslado de los elementos educativos de las aulas físicas a lo virtual, sin la debida organización y verdadero diseño de contenidos pedagógicos, ni metodologías de enseñanza.

Lo preocupante es que, tras algunos años de esa experiencia educativa virtual, seguimos sin siquiera debatir la posibilidad de implementar verdaderas políticas para una educación virtual o semivirtual en la Educación Básica Regular (EBR).

7. Las críticas tanto de padres como de docentes hacia los contenidos de AeC se enfocan, mayoritariamente, en el hecho de que estos no estaban desarrollados bajo una pluralidad y enfoque intercultural, acorde a las diversas realidades del país, además de no estar alineados con los sílabos de los grados escolares. Sumado a la poca concentración del estudiante frente a la televisión (o muchos elementos distractores en su entorno), el estrés

y el ser presentados por actores y no por sus docentes, con quienes tienen ya familiaridad, confianza, empatía y una línea de aprendizaje establecida. Ante ello, los docentes debieron extraer solo la información de AeC que pudiera servir para las sesiones del grado escolar respectivo, considerando la realidad en la que vivían sus estudiantes y adaptarla para complementarla con sus clases.

8. Los contenidos de AeC solo representaron experiencias de aprendizaje que sirvieron como insumos pedagógicos para los padres y para maestros, no fueron las clases en sí mismas. Su uso fue obligatorio en una primera etapa, en tanto docentes y padres se adaptaban a la virtualidad. Sin embargo, se comprobó que en la práctica tuvo un uso y valoración positiva temporal breve por parte de padres y docentes; centrándose más en las clases y metodologías adoptadas por los profesores, quienes, por la facilidad y posibilidad de los padres, utilizaron el celular y el aplicativo de mensajería *WhatsApp*, como sus principales herramientas para continuar el desarrollo de la educación remota, en acuerdo con los padres de familia.
9. El Minedu, como ente político y administrativo, es el actor central de nuestro sistema educativo debido a sus funciones establecidas en leyes y normas, y responsable del óptimo desarrollo de la actividad educativa a todo nivel en el país. Pero, no es el único actor que debemos considerar en las evaluaciones y análisis del desarrollo de la educación; también intervienen docentes, directores de escuelas y padres de familia o tutores. Si se quiere, a modo de segundo nivel, encontramos a entidades cuya labor es transversal al desarrollo educativo como el Ministerio de Transportes y Comunicaciones (MTC) para el acceso al internet (sobre todo en zonas rurales) y señales de radioemisoras o TV en zonas geográficas complicadas; el Ministerio de Salud (Minsa) para el adecuado desarrollo de la salud física y mental del niño; Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (Midis) para la asistencia alimentaria y cuidados en beneficio de los menores; entre otros actores.

10. Podemos concluir que AeC, más allá de la buena voluntad y de la medida inmediata ante la situación de emergencia, resultó insuficiente para tener una estrategia educativa integral basada en un enfoque de derechos, específicamente, el derecho de la niñez a la educación; porque no resultó inclusiva para quienes no pudieron acceder a los medios necesarios: televisor, radio, celular o computadora, con acceso a Internet, entre otros factores que limitaron un óptimo acceso a la intervención. Respecto al Enfoque de Capacidades, resulta imposible que la población del estudio lidere su propia transformación y desarrollo, porque debido a la pobreza e injusticia social con las que nacieron, durante la pandemia accedieron con mucha dificultad a la educación virtual, y resultaron el estrato social más golpeado por la crisis y las medidas restrictivas adoptadas por el Estado.

6.2. Recomendaciones

1. La educación, pilar fundamental en el desarrollo social, económico, humanístico y cultural de toda sociedad, posibilita que los ciudadanos tengamos acceso a más y mejores oportunidades de desarrollo, por ende, al progreso. Además, ha sido clave en las profundas transformaciones históricas, permitiendo establecer sociedades más justas, inclusivas, equitativas y con enfoque en la persona; por tanto, es tarea impostergable que el Estado haga una verdadera apuesta por el desarrollo integral de la educación.
2. AeC, producto surgido sin haber sido planificado ni siendo parte de algún plan maestro educativo del país, lo cierto es que, con esta propuesta educativa virtual, que desde su aparición en el 2020 ha ido perfeccionándose, el Perú ya tiene una experiencia en recurso humano, logístico, de planeamiento y productos educativos virtuales que no puede darse el lujo de disiparse o perderse, sino, por el contrario, debemos sistematizar esa experiencia, darle otra dinámica, otro enfoque, quizá, repotenciarla como una herramienta parte de algo mucho mayor, y seguir explorando y explotando sus bondades.

3. La brecha de conectividad, a través del internet, debe ser una de las prioridades por atender, sobre todo en las zonas rurales del país. Aunque, como hemos detectado, en la misma zona urbana de la capital existe heterogeneidad para acceder a este servicio. Atender esta situación debe ser parte de una política de Estado, transversal a gobiernos de turno y que no se escatimen costos que se puedan requerir.
4. Ante la dinámica de un mundo en constante cambio, debemos lograr que docentes, estudiantes, padres de familia, así como los demás actores involucrados (medios de comunicación o empresas privadas, por ejemplo), encuentren razones para valorar, en principio, el proceso de tránsito a un nuevo modelo de educación, en donde las bondades de la virtualidad nos permitan estar mejor preparados ante una situación de crisis similar a la del 2020 y permita la continuación de los servicios educativos, supliendo errores cometidos y considerando las lecciones aprendidas. Que este nuevo modelo sea parte de una revolucionaria y ambiciosa política educativa en el país, quizá la más importante que hayamos tenido hasta ahora en este milenio.
5. Es de necesidad impostergable afrontar el desafío de la innovación y la reinención, en tal sentido, tener una mirada más estratégica a las TIC, como parte del sistema educativo, incluso al nivel de política de Estado. Que el potencial y ventajas que ofrecen las tecnologías sirvan de complemento a una educación que deberá ser híbrida y parte de una política de Estado, no a disposición solo de los gobiernos de turno, porque en nuestro país, lamentablemente, cada nuevo gobierno no siempre rescata lo bueno de sus antecesores. Es todo un proceso, pero es necesario comenzar a discutirlo desde ahora y no esperar otras circunstancias de crisis iguales o similares a las que tuvimos con la llegada del COVID-19.

CAPÍTULO VII:

HACIA UNA EDUCACIÓN HÍBRIDA

La pandemia desnudó falencias y problemáticas existentes desde mucho antes, en los sistemas económicos, de salud y, por supuesto, en el educativo, donde no existía planificación previa en metodologías ni en materiales para desarrollar una dinámica de enseñanza remota; mucho menos políticas educativas que tengan como eje central la integración de las TIC a las escuelas, asunto que, resulta obvio, pasa también por la inversión e implementación de la logística en equipos y sistemas de interconexión en las escuelas públicas, cuyo avance en ello, sobre todo en los sectores de las periferias de la capital, aún es precario, solo por citar el caso de la zona urbana.

En tal escenario, definitivamente la pandemia nos debe dejar lecciones aprendidas en los diferentes aspectos de nuestras vidas, como personas, como sociedad y como Estado. Una situación similar, en el corto o mediano plazo, no puede cogernos tan desvalidos, inermes, propensos solo a la improvisación y con pocas herramientas para afrontarla, como sucedió en el campo de la educación a inicio del 2020, por ejemplo.

Por ello, coincidimos con lo referido por la UNESCO (2019), respecto a la necesidad de reflexionar sobre el escenario de una educación post COVID-19, para lo cual rescatamos nueve ideas: 1.- Asumir el compromiso de fortalecer la educación, defender su categoría de bien común y gratuidad; además, de ser la principal herramienta en la lucha contra las desigualdades. 2.- Concientizar sobre el derecho a la educación y la importancia de la conectividad, acceso a la información y el conocimiento. 3.- Colocar en su real dimensión el valor del docente y su rol en la sociedad. 4.- Fomentar la participación sin condicionamiento alguno y el respeto por los derechos de los estudiantes. 5.- Salvaguardar el rol de la escuela como espacio social. Por más ventajas y beneficios que nos ofrezcan las TIC, la escuela, como espacio físico donde se

desarrollan los aprendizajes, es indispensable. 6.- Poner al alcance de maestros y estudiantes tecnologías y acceso al conocimiento global, sin que les demande costos. 7.- Fomentar e incorporar la alfabetización científica dentro de la currícula. 8.- Salvaguardar el financiamiento de la educación pública (como se citó en Cátedra UNESCO, 2020).

Durante el desarrollo de la presente investigación, se ha pretendido poner en evidencia cuáles fueron algunos de los factores que limitaron no solo el máximo aprovechamiento de la estrategia educativa AeC, sino el idóneo desarrollo de la educación virtual en general, factores que son transversales, involucrando a diversos sectores de gobierno.

Es necesario hacer retrospectiva y preguntarnos si definitivamente hemos tenido una verdadera educación virtual o lo que hemos tenido en el país es la digitalización de la educación tradicional. En esa línea, y de cara a una nueva propuesta pedagógica, parte de la discusión ahora sería, por ejemplo, preguntarnos si es más importante preocuparnos porque el docente cuente con un aparato tecnológico y sepa usarlo, o comprender para qué lo va a usar, cómo le puede servir en un nuevo diseño metodológico educativo, en esta distinta forma de enseñar, que involucre el uso preponderante de las tecnologías. Y creo que ahí está, sobre todo, lo neurálgico del asunto.

Por tanto, nuestra experiencia de educación virtual, en análisis de algunos especialistas, no ha cumplido con las expectativas, no solo es por la inaccesibilidad a las herramientas tecnológicas, sino por el modo en cómo se ha entendido la educación virtual. “Pensar que escanear una separata y entregarla a los alumnos es educación virtual, es la parte que no se terminó de entender de lo que es educación virtual, y es la parte más compleja, porque significa modificar patrones de trabajo y demás” (entrevista a exministro de Educación).

Entonces, para transitar a una nueva alternativa educativa, acorde también a lo que exige la globalización y este mundo cambiante, como sociedad, no debemos limitarnos a la mera discusión sobre la capacitación en competencias digitales que beneficie a docentes, su acceso

y uso de internet; sino que debemos reflexionar sobre la comprensión de la enseñanza y del empleo de las tecnologías en un nuevo modelo educativo que complemente y fortalezca lo que ya tenemos. En suma, no se trata de la instrumentalización de la enseñanza, sino de la concepción de la enseñanza.

No podemos, como sociedad, quedarnos nuevamente relegados. Hoy en día los Estados ya no discuten la conveniencia o no de integrar las TIC a la educación básica, sino de qué modo poder hacerlo, para que estas agreguen valor al proceso de enseñanza, contribuyendo y complementando a la educación presencial; pero, ya sea desde un escenario virtual, o en el tradicional escenario físico de las aulas, el papel de organizador y orientador de los procesos de aprendizaje, sigue recayendo en el docente, quien, además, debe potenciar las capacidades y saber administrar los recursos que la institución y las plataformas virtuales educativas ponen a disposición de los alumnos (Molina et al., 2020).

Ahora bien, ¿esta experiencia *sui generis* por la que atravesó nuestro país con la educación no presencial a partir del año 2020 ha permitido avances? Yo creo que sí. Ahora tenemos docentes con un poco más de conocimientos en el uso de las herramientas digitales y con mejor predisposición de adaptación al mundo virtual. La misma figura aplica para los padres de los escolares. Hemos avanzado un poco más en cuanto a cobertura de acceso al internet e infraestructura tecnológica en las zonas periféricas de Lima, sobre todo, además, se vio también una mejor predisposición y rápida respuesta por parte de los medios de comunicación privados para sumarse a la continuación de la educación bajo la modalidad a distancia.

El gran reto como país está en que no podemos quedarnos con esos limitados avances en esa relación educación-tecnología (obtenidos durante la pandemia), se tiene que establecer un horizonte hacia una nueva alternativa pedagógica, aprovechando las ventajas de la virtualidad que, hasta el momento, tenemos a nuestro alcance.

Entender que la tecnología no es la segunda alternativa de emergencia o en situaciones extraordinarias, sino que la tecnología tiene que entrar de forma regular y permanente en el trabajo del aula, en la estrategia docente, porque cuando está adecuadamente planificada y programada es una buena compañía para el trabajo presencial; no lo reemplaza, claro está, pero lo complementa muy bien y pone nuestro desarrollo educativo al nivel de países, con igual o menos recursos que el nuestro. Además, con innovadoras alternativas de enseñanza, estaremos en la capacidad de encarar las demandas formativas que van surgiendo.

En línea con lo manifestado se encuentran los planteamientos de Kadzue (2020):

Sea donde sea, la digitalización de la educación ya no es una opción para las innovaciones educativas sino una necesidad para responder a los condicionantes que nos plantean la realidad del contexto educativo o las circunstancias de todo tipo como la de la pandemia de la COVID-19.
(Como se citó en Cátedra Unesco, 2020, p. 49)

El tránsito hacia una verdadera educación virtual en las escuelas públicas es todo un proceso, por ello, lo que se propone es que, desde ya, se combine y se complementen aspectos de la presencialidad y de la virtualidad, mediados por la tecnología; es decir, transitar hacia un modelo de educación híbrida, que implica cambiar tanto a nivel de política pública como de prácticas en las escuelas, entre otros. Una primera aproximación podría ser la incorporación sistemática de la metodología denominada “*blended learning*” resultante de la combinación del método asincrónico y sincrónico; pudiendo integrar elementos digitales y experiencias presenciales en simultáneo. No hay experiencias previas ni actuales sobre educación híbrida implementada a gran escala en nuestro país, ni siquiera en la región (salvo destacadas aproximaciones como en Uruguay o Brasil), por ello, el asunto es doblemente retador.

Algunos alcances a modo de propuestas

La propuesta de modelo educativo híbrido a implementarse gradualmente deberá ser concebida sobre una profunda mirada de nuestra patria, considerando las diversas realidades (tanto en las zonas urbanas y rurales), condiciones de las familias por segmento socioeconómico, las culturas y subgrupos poblacionales; con un enfoque inclusivo. Además, considerar la adaptación para cada nivel educativo y los rangos etarios del alumnado.

Este modelo de educación híbrida demanda tanto la distribución de los contenidos pedagógicos entre las plataformas virtuales y las clases presenciales en aulas, así como plantear metodologías de enseñanza y aprendizaje que capten la atención y el interés de los alumnos por adquirir conocimientos. También, el modelo debe garantizar que el alumno tenga interacciones significativas e integradas con los propios contenidos, con sus pares y con los profesores; esto resulta fundamental para el proceso de aprendizaje y para prevenir deserción escolar. Además, debe ser suficiente para cumplir objetivos educativos, en caso sea necesaria una nueva educación virtual al 100 %, por plazo temporal o indeterminado.

Además de lo ya mencionado, los siguientes aspectos merecen un tratamiento especial en esta nueva propuesta:

Trabajo interinstitucional y cogestionado: La planeación estratégica, ejercer rectoría en la materia y posterior implementación del modelo híbrido debería recaer en el organismo público encargado constitucionalmente de los servicios educativos en el país, que en este caso es el Ministerio de Educación, en coordinación con las demás instituciones del Estado involucradas, así como con la sociedad civil. Esto ayudará a imponer el orden y prevenir que, voluntades colectivas o individuales, creen sus propias soluciones y propuestas virtuales sin interoperabilidad ni coordinación, lo que conllevaría a generar caos, poca seriedad, malgastar recursos, ineficiencias y perjuicio a la educación.

La búsqueda de esta innovación en el ámbito educativo necesitará que el Minedu encabece la transformación e impulse un marco regulatorio que organice la digitalización de la educación, con transparencia, participación y consideración de las diversas voces, privacidad de los datos y claros protocolos de ciberseguridad. Innovación también implica que el mismo Ministerio de Educación modernice y digitalice sus procesos, fomente y/o fortalezca áreas de innovación tecnológica ligados al servicio educativo.

El nuevo perfil del docente: Definitivamente se requiere formar un nuevo perfil docente desde los centros pedagógicos técnicos y superiores, en paralelo con la adecuación y fortalecimiento de capacidades de los docentes que ya se desarrollan en la carrera magisterial; orientado al manejo y entendimiento de las herramientas tecnológicas, planeamiento e innovación pedagógica.

La capacidad de planeamiento estratégico será necesario para el diseño de metodologías educativas que permitan optimizar los tiempos durante las actividades previamente establecidas tanto para la parte presencial, así como en el trabajo virtual desde casa; que no se disocien, sino que estén concatenadas mediante los objetivos y logros de aprendizaje que se pretenden alcanzar.

Uno de los factores identificados y, quizá menos trabajado, es el factor psicológico y emocional de los docentes, quienes, durante la pandemia, también estuvieron sometidos a un alto grado de estrés. Por ello, la preparación desde sus centros de formación deberá incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales, manejo del estrés, comunicación efectiva y habilidades blandas; siempre en constante actualización y adaptación.

La familia como soporte: Este modelo educativo implica que las familias tengan un mayor protagonismo y jueguen un rol más activo e importante en el proceso educativo de los escolares, haciendo un símil con la situación acaecida durante la pandemia última. Por ello, deberán

establecerse los mecanismos e incentivos necesarios para que sean los socios clave, sobre todo, cuando las actividades se trabajen desde casa.

Pero, cuidado, habíamos anotado que el modelo debería ser adaptativo a las casuísticas y realidades de los subgrupos poblacionales; mientras más bajos son los niveles socioeconómicos, más heterogéneas son sus realidades, por tanto, la propuesta educativa debería ser capaz de tener una adecuada y empática lectura de ellas, a fin de que se plasmen las estrategias de intervención más eficaces y eficientes.

Estructura y equipamiento tecnológico: Este debe ser, sin lugar a duda, el aspecto más desafiante de cara a la implementación de la nueva propuesta de educación híbrida, ya que, hasta la fecha, en el país muy poco se ha avanzado, la pandemia lo evidenció claramente.

En primer lugar, debe priorizarse el cierre de la brecha digital, es decir, las desigualdades en cuanto al acceso y uso de las TIC, que incluyen al Internet. O, en su defecto, aumentar el promedio de familias que acceden a estas herramientas. Este aspecto, incluye, que el servicio de conectividad no solo llegue, sino que sea permanente, de calidad, y con suficiente ancho de banda (cantidad de información que se puede recibir-transmitir en determinado tiempo) y velocidad (rapidez con la que se envía o descarga información).

Cada centro educativo y cada vivienda cuenta con determinadas circunstancias logísticas digitales, suficientes o insuficientes, modernas u obsoletas, lo cierto es que cuentan con determinadas herramientas tecnológicas; por ende, el modelo híbrido necesitará adaptarse a ellas. En paralelo, o en una segunda etapa, necesariamente se requerirá dotar de equipamientos y brindar acceso a recursos tecnológicos (ya sea porque no se cuenta con ellos o porque se requieren modernizar); tanto para las escuelas como para los estudiantes, con prioridad a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Para los trabajos pedagógicos presenciales, se requiere potenciar los laboratorios tecnológicos de las escuelas, claro, con las debidas medidas de seguridad y bajo responsabilidad de personal cualificado para su administración. Incluyen optimizar el acceso a internet de calidad mediante el uso de fibra óptica, para la zona urbana; para la zona rural tendrá que evaluarse otras alternativas viables.

Desde las escuelas también se deberán gestionar la implementación de softwares, plataformas y contenidos que permitan desarrollar el modelo de educación híbrida. La educación virtual en contexto pandémico propició el aumento de la oferta de plataformas de gestión de aprendizaje o entornos virtuales de aprendizaje (*Learning Management System-LMS*) que bien podrían servir y encajar en este modelo; ya que esto permitirá al docente gestionar las dinámicas pedagógicas propias del curso, generar evaluaciones formativas o sumativas mediante trabajos individuales, grupales, prácticas en línea, realizar seguimiento a los aprendizajes, generar interacción estudiante- docente, y la de aquellos con sus pares, entre otros. También considerar la necesaria comunicación remota sincrónica y asincrónica ya sea para reforzar conceptos vistos en las sesiones presenciales o dar pautas, absolver dudas sobre alguna evaluación en particular; la oferta la encontramos en Microsoft Teams, Zoom, Webex, Radix, entre otros.

Para los trabajos pedagógicos desde los hogares, en cuanto a equipamiento logístico, una alternativa es la dotación de tabletas con acceso a internet (aunque ya hubo algunas experiencias previas, con resultados cuestionables sin resolver casi nada), únicamente para el uso de material educativo, por lo que deberán configurarse con los software y protocolos de seguridad necesarios; además de una concientización a los padres sobre el cuidado y uso responsable.

No podemos dejar de lado la dotación de instrumentos tecnológicos a los docentes para las sesiones no presenciales, ya que requerirá desarrollar una comunicación fluida tanto con los estudiantes como con sus padres (para los grados inferiores); por ello, si bien recibe un

emolumento por los servicios prestados, cuanto menos, debería volver a dotarlos de paquetes de datos de internet de calidad suficientes para el cumplimiento de sus labores sin inconvenientes.

Todo ello, sin duda, requiere una decidida y sostenible inversión económica por encima del gasto tradicional realizado, flexibilidad financiera del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), así como eficacia en la custodia y administración de los recursos por parte del Ministerio de Educación (Minedu), los gobiernos locales y regionales; sin dejar de lado la función fiscalizadora que debe continuar realizando tanto la Contraloría General de la República, como la Defensoría del Pueblo.

En los últimos diez años el Perú destinó en promedio el 4 % de su PBI para educación, en tanto que países como Uruguay y Brasil, se aproximan al 5 %. El nuevo modelo educativo híbrido exigirá una mayor inversión orientada a la sostenibilidad de los recursos y a los objetivos educativos que se pretenden alcanzar. Participación activa de sectores involucrados directamente como el Ministerio de Transportes y Comunicaciones (MTC), Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), gobiernos locales y regionales; y, de manera indirecta, como el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), Ministerio de Salud (MINSA), Ministerio del Interior (MININTER), Ministerio de Energía y Minas (MEM), OSIPTEL, entre otros.

De nada servirá cumplir con los requerimientos antes planteados, si no consideramos, además, fortalecer la capacidad institucional de estas instituciones públicas involucradas, para diseñar, adaptar y facilitar el cumplimiento de los objetivos que persigue la educación híbrida. Aquí también implica sensibilizar, concientizar y empoderar a los servidores públicos (no docentes), a los funcionarios y tomadores de decisiones respecto a la necesidad de transitar hacia un modelo que nos abre mejores oportunidades de desarrollo de cara a los exigentes retos del futuro no tan lejano.

De otro lado, por lo menos en su primera etapa, la educación híbrida debería mantener la estrategia multicanal con la participación de los medios de comunicación convencionales (televisión, radio, impresos). Consideremos que todo cambio debe ser gradual. Además, estos medios son cercanos y de mayor familiaridad con los escolares.

Sesiones de aprendizaje y monitoreo: El modelo híbrido exigirá que en la planeación de la estrategia se defina claramente las actividades y contenidos que se implementarán en cada entorno educativo (presencial y remoto), a fin de mejorar la experiencia en ambos planos. Seguramente exigirá repensar la actual Currícula Nacional. Además de monitorear los progresos de los alumnos, incluso en este aspecto, herramientas tecnológicas como ciertos programas informáticos o la revolucionaria Inteligencia Artificial (IA) pueden ser un gran apoyo.

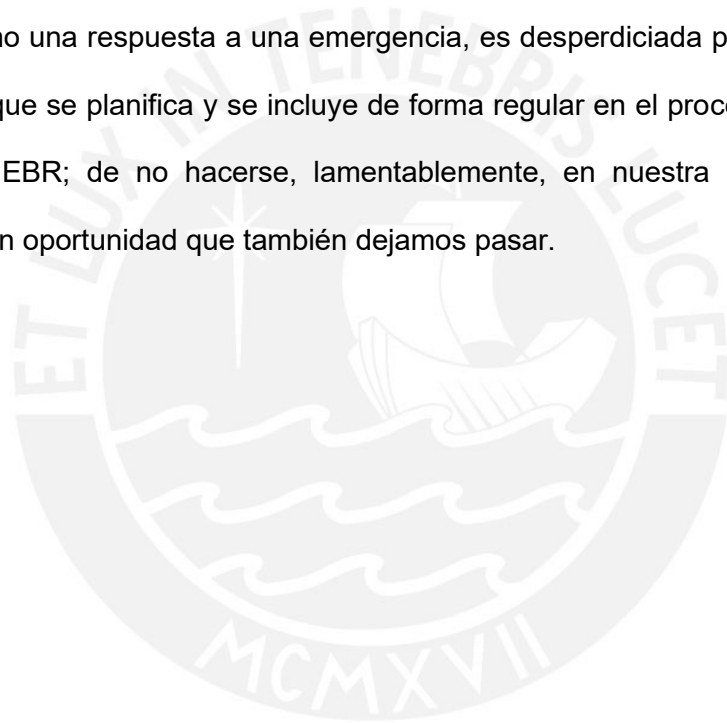
Entonces, se requerirá establecer protocolos adecuados de monitoreo de los aprendizajes y avances de los estudiantes, para poder ajustar y/o adaptar las metodologías, contenidos, horarios, dinámicas, etc.

Cabe precisar que, como habíamos anotado anteriormente, más importante que dotar de tecnologías a los actores del sistema educativo e incorporarlas en los espacios físicos o virtuales; es necesario entender el por qué y de qué modo se emplearán estas herramientas tecnológicas, cómo pueden resultar ser un impulsor de pedagogías para potenciar los aprendizajes, disminuir las disparidades y empoderar a profesores y alumnos.

Esta propuesta de educación híbrida es un gran reto que no admite espera ni buenas voluntades de gobernantes de turno, porque, es cierto, su implementación no será fácil debido a las actuales limitaciones con las que contamos, y que muchas de ellas ya hemos venido comentando durante el desarrollo del estudio actual, como, por ejemplo, la falta de acceso a medios tecnológicos (computadoras, portátiles, tabletas o teléfonos móviles inteligentes) con mayor preponderancia en las zonas rurales, brechas digitales de acceso al servicio de internet, insuficiente

infraestructura tecnológica y de interconectividad, la alfabetización digital en docentes (de todas las generaciones), entre otros. Esto involucra, también, la modificación y actualización de normativas en la materia, asignación de mayores presupuestos, planteamiento de políticas públicas sobre la materia con horizontes a mediano y largo plazo, etc.

Esa es la discusión que está teniendo el mundo ahora mismo, tras la pandemia, y esa es la discusión que debe instaurarse en el país ahora. En la región ya está en el debate de sus autoridades ver cómo se montan sistemas de educación híbrida, porque la tecnología, si es entendida solo como una respuesta a una emergencia, es desperdiciada para todo el potencial que se tiene si es que se planifica y se incluye de forma regular en el proceso educativo de los estudiantes de la EBR; de no hacerse, lamentablemente, en nuestra historia se escribirá nuevamente, la gran oportunidad que también dejamos pasar.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, H. Arias E., Bergasmachi A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourg, Rivera, M., Scannone, R. Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo-BID.

<http://dx.doi.org/10.18235/0002337>

ANDINA. (07 de abril de 2020). *Aprendo en casa llegó a 4.3 millones de televidentes en primer día de clases a distancia*.

<https://andina.pe/agencia/noticia-aprendo-casa-llego-a-43-millones-televidentes-primer-dia-clases-a-distancia-792044.aspx>

Andrade, A. y Guerrero, L. (2021). *Aprendo en Casa: balance y recomendaciones*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Alarcón, L., Torres, K., Pasapera, S. y Carrasco, M. (2021). La radio y la televisión en “Aprendo en Casa”. Hallazgos por codificación abierta. *Contratexto*, (N°36), 119-147.

<https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5231>

Asociación Peruana de Empresas de Inteligencia de Mercados-APEIM. (2021). *Niveles Socioeconómicos 2021*. Consultado el 26 de noviembre de 2022.

https://apeim.com.pe/wp-content/uploads/2022/01/2021-APEIM-NSE-Presentacion_Comite-Vfinal2.pdf

Arce, H. (2020). *Percepciones de los docentes del nivel primaria de una Institución Educativa de la UGEL 04 sobre la Estrategia de Acompañamiento Pedagógico de la Educación Básica*

Regular [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15605>

Arvelaez, M. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) un instrumento para la investigación. *Revista Investigaciones Andina*, 16(29). 997-1000.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462014000200001

Ayala, E. y Gonzales, S. (2015). *Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Banco Mundial. (2023). *Resurgir fortalecidos: Evaluación de pobreza y equidad en el Perú*. Reporte general. Abril 2023). Grupo Banco Mundial.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099042523145515085/pdf/P176738041a16e0100a70e0c7343035f58e.pdf>

Barón, N. (S/F). *Conectivismo* (Reseña). Universidad de Colima.

https://portal.ucol.mx/content/micrositios/260/file/conectivismo_resena.pdf

Bazán, A., Quintero, M. y Hernández, A. (2011). Evolución del concepto de pobreza y el enfoque multidimensional para su estudio. *Qivera. Revista de Estudios Territoriales*, 13(1), 207-219.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40118420013>

Belloch, C. (s./f.). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación (T.I.C.)*. Universidad de Valencia. Recuperado el 20 de enero de 2023.

<https://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>

Bobadilla, P. (2020). *La Gerencia Social en la Práctica, Modelos de Gestión en la Ejecución Efectiva de Políticas Sociales*. (Vol. 3). Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP.

<https://files.pucp.education/posgrado/wp-content/uploads/2021/03/03160729/libro-final-de-fundamentos-en-gs.pdf>

Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere-Artículos arbitrados*, 11(39), 613-621.

<http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n39/art05.pdf>

Castillo, L. y Huarancca, M. (2022). *Perú: Historia de dos pobrezas*. (Serie de documentos de trabajo. Mayo 2022). Banco Central de Reservas del Perú.

<https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Documentos-de-Trabajo/2022/documento-de-trabajo-006-2022.pdf>

Carias, F., Hernando, A. y Marín-Gutiérrez, I. (2021). Uso educativo de la radio en tiempos de pandemia en escuelas rurales chilenas. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* (146), 59-76.

<https://www.concortv.gob.pe/wp-content/uploads/2021/06/UsoEducativoDeLaRadio.pdf>

Carrasco, S. (2009). *Metodología de investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Editorial San Marcos.

Cátedra UNESCO patrimonio cultural y turismo sostenible USMP. (2020). *Educación y Pandemia. Una visión desde la Universidad*.

<http://catedraunesco.usmp.edu.pe/pdf/educacion-pandemia.pdf#page=35>

Caus, N. (s.f.). ¿Qué es la pobreza? *Manos Unidas*. Recuperado el 04 de diciembre de 2022.

<https://www.manosunidas.org/observatorio/pobreza-mundo/definicion-pobreza>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL. (2020). *Panorama Social de América Latina*.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150_es.pdf

Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes-CIMA. (2020). Estudiantes Afectados por el Cierre de Escuelas por el COVID-19. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado el 15 de setiembre de 2021.

https://cima.iadb.org/es/?_gl=1*wyhqp5*_ga*MTI4NDQ3OTc4Ni4xNjY5OTk1NDA2*_ga_9CQ7ER9V3F*MTY2OTk5NTQwNS4xLjEuMTY2OTk5NjAwNC42MC4wLjA.

Conde, A. (2020). *Adaptación de los recursos de la plataforma web “Aprendo en Casa” para la enseñanza del área de Comunicación en un aula de primer grado de un colegio público del Cercado de Lima* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional.

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19358/CONDE_VE_RA_ANA_ROCIO_Lic.1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Congreso de la República del Perú. (2003, 28 de julio). Ley N° 28044. *Ley General de Educación*.
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Congreso de la República del Perú. (2004, 16 de julio). Ley N° 28278. *Ley de Radio y Televisión*.
<https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/28278.pdf>

Congreso de la República del Perú. (2014, 09 de julio). Ley N° 30220. *Ley Universitaria*.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>

Congreso de la República del Perú. (2020, 19 de abril). Decreto Legislativo N° 1465. *Que establece medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de las acciones preventivas del gobierno ante el riesgo de propagación del COVID.19*.
<https://www.gob.pe/institucion/presidencia/normas-legales/482984-1465>

Congreso Constituyente Democrático. (1993, 29 de diciembre). *Constitución Política del Perú*.

<https://www.tc.gob.pe/wp-content/uploads/2021/05/Constitucion-Politica-del-Peru-1993.pdf>

Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. (2ª ed.).

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>

David, A. (2020). *Estudiantes abandonan la educación virtual – 10 razones*.

<http://www.mylifedesign.co/actualidad/estudiantes-abandonan-educacion-virtual/>

Definición.de. (2023). *Definición de credibilidad*.

<https://definicion.de/credibilidad/>

Dirección Regional de Educación-DREL. (2019). *Orientaciones para la organización y funcionamiento de las redes educativas institucionales públicas de Lima Metropolitana*.

https://www.dreim.gob.pe/interno/redeseducativas/RedesEducativas_ANEXO-1.pdf

Dirección Regional de Educación-DREL. (2020). *Aprendo en Casa. Cumple 100 días y continuará más allá de la emergencia sanitaria*.

<https://www.dreim.gob.pe/dreim/noticias/aprendo-en-casa-cumple-100-dias-y-continuara-mas-alla-de-la-emergencia-sanitaria/>

Dirección Regional de Educación-DREL. (s.f.). *Funciones de la DRELM*. Recuperado el 14 de abril de 2023.

<https://www.dreim.gob.pe/dreim/funciones/>

Ruiz, W. y Chunga, G. (2013). El desarrollo de las TIC en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. En Domínguez, J. y Rama, C. (Eds.), *La Educación a distancia en el Perú* (pp. 331-348). Primera edición. ULADECH Católica.

https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_a_distancia_en_peru.pdf

El Comercio. (2019, 11 de marzo). *Año escolar 2019: seis millones de escolares inician clases este lunes.*

<https://elcomercio.pe/peru/ano-escolar-2019-6-millones-escolares-inician-clases-lunes-noticia-615222-noticia/?ref=ecr>

El Comercio. (2020, 24 de agosto). *Internet en el Perú: estas son las operadoras que lideran las conexiones fijas.*

<https://elcomercio.pe/tecnologia/actualidad/internet-en-el-peru-estos-son-los-operadores-que-lideran-las-conexiones-fijas-osiptel-fibra-optica-telefonica-claro-wi-net-noticia/>

El Peruano. (2020, 14 de julio). *Aprendo en Casa: Estrategia de educación remota cumple 100 días con logros importantes.*

<https://www.elperuano.pe/noticia/99629-aprendo-en-casa-estrategia-de-educacion-remota-cumple-100-dias-con-logros-importantes>

El Peruano. (2022, 12 de diciembre). *Aprendo en casa continuará en el 2022 en sus tres plataformas. Recuperado el 14 de enero de 2023.*

<https://elperuano.pe/noticia/139353-aprendo-en-casa-continuara-en-el-2022-en-sus-tres-plataformas>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* (2ª ed.). Ediciones Morata.

Fondo de Las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF. (2020a). *COVID-19: Más del 95% de niños y niñas está fuera de las escuelas de América Latina y el Caribe.*

<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/covid-19-mas-del-95-por-ciento-ninos-fuera-de-escuelas-America-Latina>

Fondo de Las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF. (2020b). *Cada niño aprende. Estrategia de Educación de UNICEF 2019-2030*.

<https://www.unicef.org/media/64846/file/Estrategia-educacion-UNICEF-2019%E2%80%932030.pdf>

Fondo de Población de las Naciones Unidas -UNFPA. (s.f.). *El enfoque basado en los derechos humanos*.

<https://www.unfpa.org/es/el-enfoque-basado-en-los-derechos-humanos>

Galarza, K. (2020). *La televisión peruana ya no es útil para la educación*. Chiqaq Newz. <https://medialab.unmsm.edu.pe/chiqaqnews/la-televison-peruana-ya-no-es-util-para-la-educacion/>

García, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación virtual a distancia. *Revista Española de Pedagogía*, 69(249), 255-271.

https://www.jstor.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/pdf/23766395.pdf?refreqid=excelsior%3A3eb9fda2ed0799b407ab7ce3d4bc64d7&ab_segments=&origin=&acceptTC=1

Gastélum-Escalante, J. y Santiesteban, M. (2022). Enseñanza remota o educación virtual. Disyuntiva de las instituciones mexicanas de educación superior. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 14(2), 24-39.

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/2223>

Gentry, J., Molina, A. y Molina, P. (2020). El e-learning y la evolución en la enseñanza y aprendizaje de la educación. Superior. *Dominio de las ciencias*. 6(4), 491-500 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8385962>

Gestión. (2019^a, 22 de julio). *Perú es de los países de la región donde es más caro comprar una computadora*.

<https://gestion.pe/tecnologia/peru-paises-region-caro-comprar-computadora-273786-noticia/?ref=gesr>

Gestión. (2019b, 05 de febrero). *Perú ocupa el lugar 113 en el ranking de velocidad de conexión a internet global.*

<https://gestion.pe/tecnologia/peru-ocupa-lugar-113-ranking-velocidad-conexion-internet-global-257794-noticia/?ref=gesr>

Gestión. (2020, 26 de abril). *Colegios privados tienen plazo hasta el próximo 02 de mayo para presentar sus planes de recuperación ante UGEL.*

<https://gestion.pe/peru/coronavirus-peru-colegios-privados-tienen-plazo-hasta-el-2-de-mayo-para-presentar-planes-de-recuperacion-ante-ugel-covid-19-nndc-noticia/>

Gestión. (2021, 22 de enero). *Importación de computadoras en Perú creció un 50% en el año 2020 por teletrabajo y teleeducación.*

<https://gestion.pe/economia/importacion-de-computadoras-en-peru-crecio-50-en-2020-por-teletrabajo-y-teleeducacion-noticia/?ref=gesr>

Growth Hacking Now. (s.f.). *Metodologías de Enseñanza Virtual: por una educación de calidad para todos.* Recuperado el 09 de abril de 2023.

<https://growthhackingnow.com/blog-marketing/metodologia-elearning/>

Grupogear. (2024, 02 de julio). *Le presentamos la matriz de enfoques transversales.*

<https://grupogear.com/pe/blog/categoria/presentamos-matriz-enfoques-transversales/#:~:text=Los%20enfoques%20transversales%20son%20aquellos,presentar%20en%20el%20proceso%20educativo>

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica.* FORGE.

Guerrero, L. (2021, 13 de marzo). *Webinar “El ABC de las competencias”* [video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=BiP-KbR91RA>

Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, (1), 111-122.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169414>

Heinze, G., Olmedo, V. y Andoney, J. (2017). Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las residencias médicas de México. *Revista Acta méd. Grupo Ángeles*, 15(2), 150-153.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-72032017000200150

Hernández, C., Arévalo, M. y Gamboa, A. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis & Saber*, 7(14), 41-69.

<https://www.redalyc.org/journal/4772/477249927002/html/>

Herrera, C. (2020). *Diseño y planeamiento gráfico de una Plataforma de Gestión de Aprendizaje basada en principios de Usabilidad y UX para la Escuela de Educación Continua de la Policía Nacional del Perú* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16682>

Ibañez, A. (2018). Migración, educación e interculturalidad: algunas reflexiones sobre el tratamiento de la diversidad en dos escuelas de San Juan de Lurigancho, Lima. *Revista Sílex: Educación Intercultural. Una apuesta por la justicia y equidad*, 08(1), 39-55.

<https://www.uarm.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/SILEX-Vol-8-1.pdf>

Instituto Cultural Ruricancho. (2018). San Juan de Lurigancho: Historia y presencia (1era edición). Gato Viejo Producción. Editorial.

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2019a). *Encuesta Nacional de Hogares-2018 (ENAHO)*. Recuperado el 13 de diciembre de 2022.

https://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/672/datacollection

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2019b). *Compendio Estadístico Provincia de Lima 2019*. Recuperado el 13 de diciembre de 2022.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1714/Libro.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2019c). *Acceso a los servicios básicos en el Perú, 2013-2019*. Recuperado el 13 de diciembre de 2022.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1756/

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2019c). *Informe Técnico: Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares. Trimestre Julio-Agosto-Septiembre 2019*. (Nro. 04). Recuperado el 07 de diciembre de 2022.

<https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/ticdiciembre.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2020a). *Informe Técnico: Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Trimestre Enero-Febrero-Marzo 2020*. (N° 02). Recuperado el 17 de diciembre de 2022.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_tics.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2020b). *Cifras de pobreza*. Recuperado el 24 de diciembre de 2022.

<https://www.inei.gob.pe/cifras-de-pobreza/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2022a). *Informe Técnico: Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Trimestre Octubre-Noviembre-Diciembre 2022*. (N° 01). Recuperado el 21 de diciembre de 2022. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-tic-iv-trimestre-2021.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2022b). La población de Lima supera los nueve millones y medio de habitantes. Recuperado el 05 de enero de 2023. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/lima-supera-los-10-millones-de-habitantes-al-ano-2022-13297/>

IPSOS. (2020). *Perfiles Socioeconómicos Perú 2019*. <https://www.ipsos.com/es-pe/caracteristicas-de-los-niveles-socioeconomicos-en-el-peru>

La República. (2019, 24 de mayo). *SJL tiene altos índices de pobreza*. Reportaje. <https://larepublica.pe/economia/530662-san-juan-de-lurigancho-tiene-altos-indices-de-pobreza/>

Latina Televisión. (2015). *40% de la población de SJL vive en extrema pobreza*. Reportaje [video]. YouTube. Recuperado el 14 de diciembre de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=llpklod-rAU>

Lazcano R. (2017). *Inclusión de comunidades geográficamente alejadas en México a través de las telecomunicaciones digitales y servicios de banda ancha* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Sistema de Información Científica Redalyc. https://www.redalyc.org/journal/104/10467403003/html/#redalyc_10467403003_ref10

Lévy P. (1995) *¿Qué es lo virtual?* Paidós. <http://www.kubernetica.com/campus/documentos/bibliografia/LEVY-Que-es-lo-virtual.pdf>

Lira, J. (2020). *Calidad educativa en Perú: dónde estamos y a dónde vamos*. Muro Llano.

<https://www.murollano.org/post/calidad-educativa-en-el-per%C3%BA-d%C3%B3nde-estamos-y-a-d%C3%B3nde-vamos>

Martínez-casasola, L. (2020, 27 de noviembre). *Enfoque por competencias: qué es, y las características de su modelo educativo*. Psicología y Mente.

<https://psicologiymente.com/desarrollo/enfoque-competencias>

Martínez, J., Tobón, S., López, E. y Manzanilla, E. (2019). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 233-258.

<https://www.redalyc.org/journal/1341/134166565011/html/>

Médicos sin fronteras. (2020, 12 de marzo). *¿Qué es una pandemia? ¿Cuál es la diferencia entre pandemia y epidemia?*

<https://www.msf.org.ar/actualidad/que-una-pandemiacual-la-diferencia-pandemia-y-epidemia>

Mejor con salud. (2023, 09 de julio). *Filosofía escolástica: significado e importancia histórica*.

<https://mejorconsalud.as.com/filosofia-escolastica/>

Mejía, P. (2020, 24 de abril). *Educación escolar a distancia, finanzas y fidelización en colegios privados del Perú*. Diario Oficial El Peruano.

<https://elperuano.pe/noticia/95045-educacion-escolar-a-distancia-finanzas-y-fidelizacion-en-colegios-privados-del-peru>

Ministerio de Economía y Finanzas (MEF). (2020, 18 de abril). *Presidente Vizcarra informa sobre la situación del Estado de Emergencia #Día34* [video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=im-pHWxeXZU>

Ministerio de Educación. (2015a). *Manual de Operaciones de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM)*. Consultado el 28 de abril de 2023.

<http://www.minedu.gob.pe/pdf/rm-n-215-2015-minedu.pdf>

Ministerio de Educación. (2015b). *Decreto Supremo N° 001-2015-Minedu. Aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del MINEDU.*

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1415132/Reglamento%20de%20Organizaci%C3%B3n%20y%20Funciones%20del%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf?v=1604373601>

Ministerio de Educación. (2016, 02 de junio). *Resolución Ministerial N° 281 - 2016-MINEDU. Aprueban el Currículo Nacional de la Educación Básica*. Normas Legales del Diario Oficial El Peruano.

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/173343/_281-2016-MINEDU_-_03-06-2016_04_55_25_-RM_N_281-2016-MINEDU.pdf?v=1591107505

Ministerio de Educación. (2019). *Censo Educativo Escolar 2019*. Escale.

http://escale.minedu.gob.pe/censo-escolar/-/document_library_display/oJ44/view/5336482;jsessionid=5f5c629bcac11988d640db31648f

Ministerio de Educación. (2020a). *Aprendo en Casa*. Recuperado el 17 de junio de 2020.

<https://aprendoencasa.pe/#/>

Ministerio de Educación. (2020b). *Censo Educativo Escolar 2020*.

<https://sites.minedu.gob.pe/censo/2022/04/28/censo-educativo-2020/>

Ministerio de Educación. (2020d, 12 de marzo). *Resolución Viceministerial N° 079-2020-MINEDU. Aprobar la actualización de la Norma Técnica denominada "Orientaciones para*

el desarrollo del Año Escolar 2020 en las Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica". Normas Legales del Diario Oficial El Peruano.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/459956-079-2020-minedu>

Ministerio de Educación. (2020c, 31 de marzo). *Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU*.

Disponen el inicio del año escolar el 6 de abril de 2020, a través de la implementación de la estrategia denominada "Aprendo en casa", y aprueban otras disposiciones. Normas Legales del Diario Oficial El Peruano.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466108-160-2020-minedu>

Ministerio de Educación. (2020e, 25 de abril). *Resolución Viceministerial N° 093-2020-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. Normas Legales del Diario Oficial El Peruano.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/535987-093-2020-minedu>

Ministerio de Educación. (2020f, 26 de abril). *Resolución Viceministerial N° 094-2020-MINEDU*.

Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de Educación Básica. Normas Legales del Diario Oficial El Peruano.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>

Ministerio de Educación. (2020g, 04 de mayo). *Resolución Ministerial N° 00184-2020-MINEDU*.

Disponer que el inicio de la prestación presencial del servicio educativo a nivel nacional en las instituciones educativas públicas y de gestión privada de Educación Básica, se encuentra suspendido mientras esté vigente el estado de emergencia nacional y la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/544627-184-2020-minedu>

Ministerio de Educación. (2020h, 11 de octubre). Resolución Viceministerial N° 193-2020-MINEDU. Aprobar el documento normativo denominado "Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19".

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1263564-193-2020-minedu>

Ministerio de Educación. (2022). *Plan Estratégico Sectorial Multianual, PESEM 2016-2026 del Sector Educación*. Recuperado el 16 de abril de 2023.

<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/pesem.php>

Ministerio de Educación. (2023). *Información institucional*. Recuperado el 20 de marzo de 2023.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/institucional>

Ministerio de Educación. (s.f.). *¿Qué son los enfoques transversales?* Recuperado el 05 de diciembre de 2022.

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/afiche-enfoques-transversales-05-04-17.pdf>

Ministerio de Salud. (2020a, 30 de enero). *Alerta Epidemiológica Código AE-003-2020* [Reporte].

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/582036/AE003.pdf>

Ministerio de Salud. (2020b, 08 de febrero). *Alerta Epidemiológica Código AE-006-2020* [Reporte].

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1232825/Alerta-Epidemiologica-N006-de-Coronavirus.pdf>

Mora, F. (2010). Papel del tutor virtual en la educación a distancia. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 1(2), 104-119.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573316>

Mora, F. (2022). Evaluación de los aprendizajes en el *e-learning*, el reto en la educación a distancia. *Revista Ensayos pedagógicos*, XVII(1),183-210.

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/17005/25050>

More, R. y Velasco, A. (2018). *Las características personales y pedagógicas del tutor virtual en la intervención de un programa de formación en ciudadanía en modalidad a distancia* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional.

<https://www.studocu.com/pe/document/pontificia-universidad-catolica-del-peru/sistemas-de-informacion-2/more-barrantes-velasco-tapia-1/18554390>

Nalvarte, H. (09 de abril de 2017). *Enfoques Transversales* [video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=0DxO5SUwGzU>

Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.

Núñez, A. y Chancusing, A. (2022). Herramientas tecnológicas como tendencia en la educación media en tiempos de COVID-19: Revisión teórica. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información*, (N°E50/2022), 142-154.

<https://www.proquest.com/docview/2725643283/fulltextPDF/EB8A3DB1446540B1PQ/3?accountid=28391>

Nussbaum, M. (2021). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Organización Panamericana de la Salud-OPS. (s.f.). *Enfermedad por el Coronavirus (COVID-19)*.

<https://www.paho.org/es/enfermedad-por-coronavirus-covid-19#:~:text=La%20caracterizaci%C3%B3n%20de%20pandemia%20significa,un%20gran%20n%C3%BAmero%20de%20personas.>

Organización de las Naciones Unidas-ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Organización de las Naciones Unidas-ONU. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Organización de las Naciones Unidas-ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de las Naciones Unidas-ONU. (s.f.). Valores Universales. Principio uno: Enfoque basado en los Derechos Humanos. Recuperado el 05 de diciembre de 2022. <https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/human-rights-based-approach#:~:text=El%20enfoque%20basado%20en%20los%20derechos%20humanos%20requiere%20principios%20de,capacidades%20de%20los%20titulares%20de>

Organización de las Naciones Unidas-ONU. (s.f.). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización Mundial de la Salud-OMS. (2020). *WHO COVID-19 dashboard*. Recuperado el 14 de agosto de 2020. <https://covid19.who.int/>

Organización Mundial de la Salud-OMS. (s.f.). *Coronavirus*. Recuperado el 12 de julio de 2020. <https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus>

Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>

Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO.
(2008). *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes.*

https://www.campuseducacion.com/blog/wp-content/uploads/2017/02/Normas_UNESCO_sobre_Competencias_en_TIC_para_Docentes.pdf

Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO.
(2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC.*

<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-competencias-tic-docentes-version-3-2019.pdf>

Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO.
(2020). *El derecho a la educación.*

<https://www.unesco.org/es/right-education>

Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (s.f.).
El Derecho a la educación.

<https://www.unesco.org/es/education/right-education>

Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (s.f.).
Liderar el ODS 4 - Educación 2030.

<https://www.unesco.org/es/education/education2030-sdg4>

Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (s.f.).
Atención y educación de la primera infancia.

<https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

Pérez, L. (2020). Formación en *e-learning* para el magisterio: perspectivas del convenio entre la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). *Academia y Virtualidad*, 14(1), 101-116.

<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/4932/4596>

Perú Educa. (2020, 04 de julio). *Aprendo en casa TV Inicial 3, 4 y 5 años* [video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=RniwRMgWqGE&list=PL-dv4qIVsWUKIREZTcsBEDvTSAyMDUWiG&index=26>

Pineda, J., Ramos, V. y Valencia, C. (2019). *Análisis de los factores que influyen en la implementación del programa educativo del colegio San Juan Apóstol promovido por la asociación sin fines de lucro Solidaridad en Marcha que busca mejorar el nivel educativo de los alumnos del nivel inicial en el pueblo joven de Villa Cerrillos en el distrito de Cerro Colorado* [tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15992?show=full>

Presidencia de la República. (2019, 22 de noviembre). *Decreto de Urgencia N° 014-2019. Decreto de Urgencia que aprueba el presupuesto del sector público para el año fiscal 2020*. Diario Oficial El Peruano.

<https://www.mef.gob.pe/es/por-instrumento/decreto-de-urgencia/21192-decreto-de-urgencia-n-014-2019-1/file>

Presidencia de la República. (2020a, 11 de marzo). *Decreto Supremo N° 008-2020-SA. Declárese en Emergencia Sanitaria a nivel nacional, por el plazo de noventa (90) días calendario y dicta medidas de prevención y control del COVID-19*. Diario Oficial El Peruano.

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/605928/DS_008-2020-SA.PDF

Presidencia de la República. (2020b, 15 de marzo). Decreto de Urgencia N° 026-2020-PCM.

Decreto de Urgencia que establece diversas medidas excepcionales y temporales para prevenir la propagación del coronavirus (COVID-19) en el territorio nacional. Normas Legales del Diario Oficial El Peruano.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/566447/DU026-20201864948-1.pdf>

Presidencia de la República. (2020c, 15 de marzo). Decreto Supremo N° 044-2020-PCM.

Decreto Supremo que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19. Normas Legales del Diario Oficial El Peruano.

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/566448/DS044-PCM_1864948-2.pdf

Presidencia de la República. (2020d, 19 de abril). Decreto Legislativo N° 1465. *Decreto*

Legislativo que establece medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de las acciones preventivas del gobierno ante el riesgo de propagación del COVID-19. Normas Legales del Diario Oficial El Peruano.

<https://www.gob.pe/institucion/presidencia/normas-legales/482984-1465>

Presidencia de la República. (2020e, 10 de setiembre). *Decreto de Urgencia N° 106-2020.*

Decreto de Urgencia que establece medidas complementarias para garantizar la continuidad de la prestación del servicio educativo en las instituciones educativas públicas de educación básica.

https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/Decretos/Urgencias/2020/DU-106-2020-OF.pdf

Quinteros C. y Migone, D. (2020, 27 de abril). *¿Cómo aprende la Gen Z y qué esperan de la educación?* Instituto para el Futuro de la Educación.

<https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/generacion-z-expectativas-educacion/#:~:text=%E2%80%9CEI%20acercamiento%20del%20aula%20a,l%C3%ADnea%20en%20%C3%A9poca%20de%20pandemia%E2%80%9D.>

randstand.es. (2023). *Qué es el e-learning y cómo funciona.*

<https://www.randstad.es/tendencias360/que-es-el-elearning/>

Real Academia Nacional de Medicina de España. (2023). *Pandemia.*

https://dtme.ranm.es/buscador.aspx?NIVEL_BUS=3&LEMA_BUS=pandemia

Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Pandemia. Diccionario de la lengua española.*

Vigésimotercera edición. Actualizado al 2021. Espasa.

<https://www.rae.es/>

Ríos, J., Matas, A., Gómez, E. (2011). Investigación sobre el uso de la televisión por estudiantes, de educación, de universidades, de unidades hispanoamericanas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(15), 305-323.

<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev151COL4.pdf>

RPP web. (2021, 05 de julio). *Precios de laptops subieron hasta en un 10% ante alza del tipo de cambio.*

<https://rpp.pe/economia/economia/precios-de-laptops-subieron-hasta-en-10-ante-alza-del-tipo-de-cambio-noticia-1345770>

SANJUANDELURIGANCHO.COM. (s.f.). *Ubicación y límites.*

<https://www.sanjuandelurigancho.com/servicios-e-informacion/ficha-tecnica/ubicacion-y-limites/>

Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 143-159.

<https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/>

Segura, A. y Gallardo, M. (2013) Entornos virtuales de aprendizaje: nuevos retos educativos. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(13), 260-272.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/11995>

Serbia, J. (2007). Diseño, Muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *HOLOGRAMÁTICA*, 3(7), 123-146.

http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf

Sistemas Máster. (s.f.). *Definición de Digital*. Sistemas Master Magazine.

<https://sistemas.com/digital.php>.

Statista Research Department. (2022). *La educación a distancia en América Latina-datos estadísticos*.

<https://es.statista.com/temas/8141/la-educacion-a-distancia-en-america-latina/#topicOverview>

Sen, Amartya. (2020). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta. Traducción de Esther Rebasco y Luis Toharia.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría para la era digital*. Traducido por Diego E. Leal Fonseca.

https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf

Tippe, S. y Soto, S. (2021). Política educacional para una modalidad *e-learning* en la universidad a partir de la pandemia. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2). 1-12.

<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/1306/1394>

Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *EDETANIA*, (46), 63-80.

<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/161/136>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF. (2020, 23 de marzo). *COVID-19: Más del 95 por ciento de niños, niñas y adolescentes está fuera de las escuelas en América Latina y el Caribe*.

<https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/covid-19-mas-del-95-por-ciento-de-ninos-y-ni%C3%B1as-esta-fuera-de-las-escuelas>

Universidad Peruana de Los Andes. (2021, 03 de junio). *Renovación Urbana. San Juan de Lurigancho-Lima*.

https://issuu.com/lizzi19/docs/preentrega_taller_de_dise_o_vii-2021


Yamakawa, P. (2020). Conectividad en el Perú después del COVID-19. *Gestión*.

<https://gestion.pe/opinion/conectividad-en-el-peru-despues-del-covid-19-noticia/>

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN:

1.- ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

	
UNIDAD DE POST GRADO PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ	
MAESTRÍA EN GERENCIA SOCIAL	
<p>PROYECTO: Factores que limitan el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa” en escolares de escuelas públicas de nivel primaria del distrito de San Juan de Lurigancho, en el marco de la crisis sanitaria por la Covid-19</p>	
GUÍA DE ENTREVISTA N° 2 (GE02)	
Fecha de entrevista	
Unidad de análisis	Docentes (5)
Nombre del entrevistado/a	
Centro educativo	
Grado y curso (s) a cargo	
Cantidad de alumnos a cargo	
Dimensiones de las variables	<ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad comunicacional a la estrategia de educación a distancia “Aprendo en casa”. - Accesibilidad tecnológica a la estrategia educativa AeC. - Accesibilidad cognoscitiva a la estrategia educativa AeC. - Aproximación de los contenidos de la estrategia educativa “Aprendo en Casa” con el Currículo Nacional. - Articulación entre autoridades del sector Educación, directores de escuela y los docentes. - Valoración de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa” por parte de los docentes. - Credibilidad sobre la estrategia educativa AeC.

Introducción:

La presente entrevista forma parte del trabajo de investigación de la maestría en Gerencia Social que vengo desarrollando, y que tiene como fin indagar sobre los factores que limitaron el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en Casa” en los escolares que cursan el grado de nivel primaria en escuelas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho, en el marco de la crisis sanitaria por la COVID-19.

Por ética profesional y de investigación, sus datos personales serán totalmente confidenciales (es decir no aparecerán en el informe de investigación) y, por lo tanto, no lo comprometerá de ninguna manera con agentes externos.

El cuestionario es de respuestas abiertas. No hay respuesta buena ni mala. Siéntase en total libertad de expresar lo que piensa y cree, respecto a determinada pregunta.

PREGUNTAS:

- 1.- ¿Cómo se sentía respecto a su nivel de preparación como docente para migrar a la virtualidad de la educación impartida a los estudiantes?
 - ¿Cuál era su nivel de dominio de la computación, con el manejo de equipos?
 - ¿Cuál era su dominio respecto al manejo de la internet, el cómo navegar, y sacarle el máximo provecho a esta herramienta?
 - ¿Cómo estaba su manejo de software, programas (como Zoom, meet, teams, etc.), aplicativos de celular como WhatsApp o Telegram y/o plataformas educativas?
- 2.- Sabemos que el cambio de las clases presenciales a las virtuales, fue de un momento a otro, cuando ello ocurrió, ¿cuál era su disposición económica en ese momento para, quizá, adquirir nuevos equipos de computación, celular de gama alta, mayor paquete de navegación de Internet, una cuenta Premium en Zoom u otro aplicativo, cámara web o micrófonos, etc. para comenzar a dictar sus clases de la mejor manera?
- 3.- Cuéntenos, ¿Cómo fue el proceso de capacitación por parte del MINEDU o la UGEL 05 para que usted pueda desarrollar de manera óptima las clases virtuales durante la pandemia por la COVID-19?
- 4.- ¿Cómo usted analiza la manera en que los niños y sus padres se tuvieron que adaptar a las clases virtuales, asumiendo que ellos tampoco estaban preparados para llevar clases virtuales?
- 5.- ¿Coméntenos qué tan complicado resultó para usted, con el paso a las clases virtuales, cumplir con lo que demanda la actual currícula nacional, respecto al curso o cursos que le correspondía tener a cargo?
- 6.- ¿Describame cómo fue la relación con los padres de los alumnos durante el desarrollo de las clases virtuales?
 - ¿Qué nivel de soporte considera que resultaron ellos (los padres) tanto para los niños como para usted en el proceso del desarrollo del aprendizaje de los menores?

7.- ¿Cómo se enteró usted de la existencia de la estrategia de educación a distancia “Aprendo en casa” que lanzó el gobierno, una vez producida la pandemia?

¿Quizá a través de una mesa de trabajo con autoridades de la UGEL o el Minedu? ¿Qué nivel de participación tuvo usted en la elaboración de los contenidos de Aprendo en casa?

¿Ha revisado los contenidos que ahí se imparten? De ser así, ¿qué opinión pedagógica le merece? ¿En qué grado llegó a utilizar para sus clases, y de qué plataforma: TV, radio o internet? ¿Le parece que los contenidos son acordes a la malla curricular de los alumnos? ¿O tal vez ha escuchado a algún colega suyo o los padres de familia referirse a la estrategia Aprendo en casa? ¿Qué comentaron?

GUÍA DE ENTREVISTA N° 1 (GE01)

Fecha de entrevista	
Unidad de análisis	Padres de familia (10)
Nombre del entrevistado/a	
Lugar de residencia	
Dimensiones de las variables	<ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad tecnológica a la estrategia educativa AeC. - Accesibilidad comunicacional a la estrategia de educación a distancia “Aprendo en casa”. - Accesibilidad geográfica a la estrategia de educación a distancia “Aprendo en casa”. - Accesibilidad económica a la estrategia de educación a distancia “Aprendo en casa”. - Accesibilidad cognoscitiva a la estrategia educativa AeC. - Aproximación de los contenidos de la estrategia educativa AeC con el Currículo Nacional de Educación Básica - Credibilidad sobre la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa” por parte de los padres - Valoración de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa” por parte de los padres
Introducción	<p>La presente entrevista forma parte del trabajo de investigación de la maestría en Gerencia Social que vengo desarrollando, y que tiene como fin indagar sobre los factores que limitaron el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en Casa” en los escolares de nivel primaria en escuelas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho, en el marco de la crisis sanitaria por el Covid-19.</p>

Por ética profesional y de investigación, sus datos personales serán totalmente confidenciales (es decir no aparecerán en el informe de investigación) y, por lo tanto, no lo comprometerá de ninguna manera con agentes externos.

El cuestionario es de respuestas abiertas. No hay respuesta buena ni mala. Siéntase en total libertad de expresar lo que piensa y cree, respecto a determinada pregunta.

PREGUNTAS

- 1.- ¿Coméntenos cuál era su nivel de conocimiento tecnológico previo a la llegada de la educación virtual impartida a sus hijos a causa de la Pandemia por la Covid19?
 - ¿Cuál era su nivel de dominio de la computación, con el manejo de equipos?
 - ¿Cuál era su dominio respecto al manejo de la internet, el cómo navegar, y sacarle el máximo provecho a esta herramienta?
 - ¿Cuál era su nivel de manejo de software, programas para reuniones (como Zoom, google meet, stream yard, etc.), aplicativos de celular como WhatsApp o Telegram y/o plataformas educativas?
- 2.- ¿Con cuántos y de qué tipo de equipos tecnológicos (como celular con acceso a paquetes de datos o sin él, computadoras, cámara web, micrófono, incluido un ancho de banda de internet), contaba usted en casa para que sus hijos retomen sus estudios, pero ya de manera remota (virtual)?
 - ¿Cuántos hijos tiene y, ¿cuántos se encontraban en edad escolar cuando se iniciaron las clases virtuales en el año 2020?
 - ¿A cuánto ascienden los ingresos monetarios mensuales en su hogar?
 - Con qué servicios contaba en aquel momento su hogar (marzo del 2020) ¿Agua, luz, Tv. por cable, telefonía fija, internet?
- 3.- ¿Cómo evaluaría el comportamiento y predisposición de su hijo/a para llevar sus clases de manera virtual, frente a una computadora o celular? ¿Qué complicaciones usted pudo detectar?
- 4.- ¿Percibió o notó usted que el profesor/a de su hijo, no estaba familiarizado con las nuevas tecnologías y por ende no pudo desarrollar una enseñanza adecuada en el año escolar?
- 5.- Desde el desarrollo de la educación virtual y el inicio de las clases ¿Cuál fue el grado de comunicación que tuvo con el profesor/a de su hijo para juntos llevar a cabo el aprendizaje del escolar? ¿Qué complicaciones o limitaciones de comunicación hubo, en su opinión?
- 6.- ¿Cómo calificaría, en líneas generales, al profesor/a de su hijo, respecto al nivel de preparación tecnológica y dominio de la misma para llevar a cabo su curso o clases de manera virtual luego del brote de la pandemia?
- 7.- En esa línea ¿Cómo usted evaluaría el desarrollo del aprendizaje de su hijo durante el año escolar 2020?

8.- Coméntenos cómo fue la relación y nivel de atención entre las autoridades del plantel educativo y usted, ante las dificultades, seguramente presentadas, por la educación virtual y/o algún reclamo por el desempeño de los docentes.

9.- ¿Cómo se llegó a enterar usted de la existencia de la estrategia de educación a distancia “aprendo en casa” que desarrolló el gobierno en el año 2020 para la educación virtual de todos los escolares, a causa de la pandemia?

- ¿Cuántos de su hijo(os) desarrolla(n) sus clases o usaron los contenidos de “Aprendo en casa”? ¿A través de que medio: TV, radio o internet?

10.- ¿Cuál fue el nivel de coordinación que tuvo usted con el centro educativo y/o el profesor/a para poder utilizar los contenidos de la estrategia educativa “Aprendo en casa” para las clases y aprendizaje de su hijo/a?

11.- En caso usted haya revisado los contenidos de “Aprendo en casa” y de qué manera lo presentan los actores, ¿llegaron a captar la atención de su hijo/a? ¿Educativamente, cómo los calificaría para contribuir con el aprendizaje de su hijo/a?

GUÍA DE ENTREVISTA N° 3

Fecha de entrevista	
Unidad de análisis	Directores de centros educativos públicos (3)
Nombre del entrevistado/a	
Centro educativo	
Dimensiones de las variables	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación de los contenidos de la estrategia educativa “Aprendo en Casa” con el Currículo Nacional. - Articulación entre autoridades del sector Educación, directores de escuela y los docentes. - Implementación de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa”. - Valoración de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa” por parte de los docentes. - Credibilidad sobre la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa” por parte de los padres.
Introducción	
<p>La presente entrevista forma parte del trabajo de investigación de la maestría en Gerencia Social que vengo desarrollando, y que tiene como fin indagar sobre los factores que limitaron el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en Casa” en los escolares de nivel primaria en escuelas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho, en el marco de la crisis sanitaria por el Covid-19.</p>	

Por ética profesional y de investigación, sus datos personales serán totalmente confidenciales (es decir no aparecerán en el informe de investigación) y, por lo tanto, no lo comprometerá de ninguna manera con agentes externos.

El cuestionario es de respuestas abiertas. No hay respuesta buena ni mala. Siéntase en total libertad de expresar lo que piensa y cree, respecto a determinada pregunta.

PREGUNTAS

1.- ¿Cuál fue el nivel de coordinación y las características que esta tuvo entre el Ministerio de Educación y/o la UGEL 05 con ustedes (autoridades del centro educativo) para el inicio de la educación a distancia a través de las nuevas tecnologías y la virtualidad?

- ¿Cuál fue la solicitud que recibió por parte del Minedu o la UGEL 05 respecto al uso e incorporación dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos de la estrategia de educación a distancia “Aprendo en casa”? De la misma manera, ¿de qué forma esta solicitud fue trasladada a los docentes?

- ¿Cómo se enteró usted de la existencia de la estrategia de educación a distancia “Aprendo en casa” que lanzó el gobierno una vez llegado la pandemia (2020)?

¿Quizá a través de una mesa de trabajo con autoridades de la UGEL o el Minedu? ¿Qué nivel de participación tuvo usted en la elaboración de los contenidos de Aprendo en casa?

¿Ha revisado los contenidos que ahí se imparten? De ser así, ¿qué opinión pedagógica le merece? ¿Observa que está acorde la malla curricular para cada grado educativo?

2.- ¿Cuál fue el nivel y tipo de apoyo, ya sea brindando facilidades con paquetes de datos de internet o acceso a equipos tecnológicos, o con capacitaciones que se pudieron haber brindado a los docentes, ya sea por el Minedu, la UGEL 05 o ustedes (autoridades del colegio), para que ellos (los docentes) desarrollen su curso y año escolar de la mejor manera posible?

3.- ¿Qué tipo de monitoreo, seguimiento y/o acompañamiento se dio por parte del centro educativo a los docentes para saber cómo iban desarrollando su curso (clases) de manera virtual?

- ¿Cómo iban cumpliendo con lo que estipula el Currículo Nacional y/o su sílabo?

4.- ¿Durante el desarrollo de la educación virtual (desde el 2020) recibió quejas o solicitudes por parte de los padres de familia para una mejora en el desempeño de los docentes y su metodología de enseñanza en el marco de la educación virtual?

5.- ¿Cómo estuvo la deserción escolar el año 2020, respecto al año anterior?

¿Cuántos se llegaron a matricular ese año, respecto al año anterior? ¿Cuánto fue el porcentaje de repitencia ese año escolar?

GUÍA DE ENTREVISTA N° 8 (GE08)	
Fecha de entrevista	
Unidad de análisis	Especialista de la DRELM (01)
Entrevistado/a	
Cargo	
Dimensiones de las variables	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación de los contenidos de la estrategia educativa “Aprendo en Casa” con el Currículo Nacional. - Articulación entre autoridades del sector Educación, directores de escuela y los docentes.
<p>Introducción</p> <p>La presente entrevista forma parte del trabajo de investigación de la maestría en Gerencia Social que vengo desarrollando, y que tiene como fin indagar sobre los factores que limitaron el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en Casa” en los escolares que cursan el 1° y 2° grado de nivel primaria en escuelas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho, en el marco de la crisis sanitaria por el Covid-19.</p> <p>Por ética profesional y de investigación, sus datos personales serán totalmente confidenciales (es decir no aparecerán en el informe de investigación) y, por lo tanto, no lo comprometerá de ninguna manera con agentes externos.</p> <p>El cuestionario es de respuestas abiertas. No hay respuesta buena ni mala. Siéntase en total libertad de expresar lo que piensa y cree, respecto a determinada pregunta.</p>	
PREGUNTAS	
<p>1.- ¿Coméntenos cómo fue la coordinación y las características que esta tuvo entre el Ministerio de Educación y ustedes, para iniciar el año escolar pero a través de la educación a distancia y la virtualidad? ¿Qué tipo de apoyo hubo, considerando el paso de la presencialidad a la virtualidad?</p> <p>- ¿Cómo trasladó los acuerdos a los docentes? ¿O ellos también participaron de dichas coordinaciones?</p> <p>2.- ¿Cuál fue la solicitud que recibió por parte del Minedu respecto al uso e incorporación dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos, de la estrategia de educación a distancia “Aprendo en casa”? De la misma manera, ¿de qué forma esta solicitud fue trasladada a los centros educativos y/o docentes?</p> <p>- ¿Qué nivel de participación tuvo la DRELM o UGEL en la elaboración de los contenidos de Aprendo en casa?</p> <p>¿Ha revisado los contenidos que ahí se imparten? ¿Observa que esté acorde la malla curricular para cada grado educativo? ¿Qué opinión le merece la calidad de los contenidos y la manera de presentación por parte de los profesionales?</p>	

3.- ¿Cómo se efectuó el monitoreo, supervisión o seguimiento para el cumplimiento de los sílabos educativos por parte de los centros educativos?

GUÍA DE ENTREVISTA N° 9-10-11 (GE09-GE10-GE11-GE12)

Fecha de entrevista	
Unidad de análisis	Responsables de difundir los contenidos de “Aprendo en casa” en Internet, radio y tv. (03)
Nombre del entrevistado/a	
Responsable de difundir contenidos para qué grado escolar.	
Dimensiones de las variables	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación de los contenidos de la estrategia educativa “Aprendo en Casa” con el Currículo Nacional. - Articulación entre autoridades del sector Educación, directores de escuela y los docentes. - Valoración de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa” por parte de los docentes. - Credibilidad sobre la estrategia educativa AeC.

Introducción

La presente entrevista forma parte del trabajo de investigación de la maestría en Gerencia Social que vengo desarrollando, y que tiene como fin indagar sobre los factores que limitaron el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en Casa” en los escolares de nivel primaria en escuelas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho, en el marco de la crisis sanitaria por el Covid-19.

Por ética profesional y de investigación, sus datos personales serán totalmente confidenciales (es decir no aparecerán en el informe de investigación) y, por lo tanto, no lo comprometerá de ninguna manera con agentes externos.

El cuestionario es de respuestas abiertas. No hay respuesta buena ni mala. Siéntase en total libertad de expresar lo que piensa y cree, respecto a determinada pregunta.

PREGUNTAS GENERALES

(DEPENDIENDO DEL ÁREA FUNCIONAL DENTRO DEL MINEDU, SE REALIZARÁN PREGUNTAS ESPECÍFICAS)

1.- ¿Cuál es su perfil profesional y experiencia con la pedagogía y docencia? ¿Qué relación o vínculo tenía con el Ministerio de Educación previo a participar en la difusión de los contenidos de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa” que lanzó el gobierno a causa de la pandemia por la Covid19?

2.- ¿Cuál fue el nivel de capacitación y entrenamiento que recibió por parte del Ministerio de Educación para poder difundir los contenidos de la estrategia educativa a distancia

“Aprendo en casa”? o ¿De qué manera usted se preparó para ser parte de este nuevo formato de educación a distancia que lanzó el gobierno? ¿Tuvo orientación o acercamiento con algún(os) docente (s)?

- ¿Podría describirnos cuál fue el encargo o la solicitud que con mayor énfasis hacía el Ministerio de Educación para que los contenidos sean difundidos pedagógicamente de manera óptima?

- ¿Cuál fue el nivel de coordinación que tuvo y con quién o quiénes para retroalimentar los contenidos difundidos o la metodología empleada?

3.- ¿Cómo se determinaron los contenidos educativos a difundir en las diversas plataformas de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa”? ¿Cuál fue su nivel de participación?

4.- ¿Qué tipo de comentarios ha recibido respecto a la estrategia “Aprendo en casa”? ¿Considera que resultó de utilidad para los docentes y alumnos?

5.- ¿Qué opinión les merece la crítica respecto al por qué se emplearon actores y no docentes para presentar AeC?

6.- ¿Qué opinión les merece el que se puedan explotar más las herramientas tecnológicas en el campo educativo escolar?

7.- ¿Qué aspectos positivos rescatarían de su experiencia en AeC, y qué aspectos consideran podría mejorarse, en los casos que se continúe con este formato de educación digital?

GUÍA DE ENTREVISTA N° 4 (GE04)

Fecha de entrevista

Unidad de análisis

Nombre del entrevistado/a

Funcionario (s) del Ministerio de Educación (01)

Variables

Introducción

La presente entrevista forma parte del trabajo de investigación de la maestría en Gerencia Social que vengo desarrollando, y que tiene como fin indagar sobre los factores que limitaron el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en Casa” en los escolares de nivel primaria en escuelas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho, en el marco de la crisis sanitaria por el Covid-19.

Por ética profesional y de investigación, sus datos personales serán totalmente confidenciales (es decir no aparecerán en el informe de investigación) y, por lo tanto, no lo comprometerá de ninguna manera con agentes externos.

El cuestionario es de respuestas abiertas. No hay respuesta buena ni mala. Siéntase en total libertad de expresar lo que piensa y cree, respecto a determinada pregunta.

PREGUNTAS

1.-. Cuando usted llegó a la cartera, en 2020, ya la educación en el país se había trasladado a la virtualidad, y para ello el Ministerio había desplegado desde hace meses atrás una serie de acciones y estrategias. Y es de seguro que usted hizo un primer mapeo o estatus de cómo estaba avanzando la educación ¿En líneas generales cómo resultó ese primer análisis? Y ¿Qué aspectos quizá urgía mejorar para estar lo más cerca de los objetivos educativos que se perseguían?

2.- En abril de 2020 casi de golpe la educación se volcó a la virtualidad. Pero sabemos que desde la pre Pandemia, la brecha de acceso al internet y las tecnologías, incluso en la zona urbana como Lima, eran muy altas. ¿Se consideró ese factor al momento de establecer la estrategia Aprendo en Casa?

- ¿Qué pasaba con el recurso humano, con el docente? Quizá por más plan de datos, aún hay docentes que, por tema generacional seguramente, al uso de la virtualidad ¿existió alguna estrategia para capacitar a los docentes en el manejo de las tecnologías?

3.- Dentro de las estrategias que empleó el Minedu para la educación virtual, el producto principal de ello fue la estrategia de educación a distancia “Aprendo en Casa”. ¿Cómo surge la idea de hacer esta estrategia y cómo fue el proceso de su armado y posterior puesta en ejecución?

- ¿Quiénes armaban los contenidos? ¿Estaban acorde a la malla curricular de los grados educativos?

4.- ¿Existía alguna retroalimentación por parte del sector docente hacia los contenidos que se emitían en Aprendo en Casa?

5.- Una de las críticas que se comenzó a hacer a Aprendo en Casa, o por lo menos las consultas, era que si efectivamente los contenidos que se daban ahí eran los adecuados acorde a la malla curricular para el grado determinado. Y dos, si las personas que trasmitían las clases eran las más adecuadas. ¿Eran fundamentadas estas dudas o críticas? ¿Llegaste a realizar algunos cambios a razón de ello?

6.- En líneas generales, ¿usted considera que, con toda la buena intención, ¿Aprendo en Casa fue suficiente o la mejor herramienta que se pudo poner a disposición de los docentes y alumnos para que, en la medida de lo posible, se cumpla con el óptimo aprendizaje de los mismos?

GUÍA DE ENTREVISTA N° 5-6-7 (GE05, GE06, GE07)

Fecha de entrevista	
Unidad de análisis	(Ex) Especialistas del Minedu (03)
Nombre del entrevistado/a	
VARIABLES	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación de los contenidos de la estrategia educativa “Aprendo en Casa” con el Currículo Nacional. - Concertación entre el Ministerio de Educación y los docentes

PREGUNTAS GENERALES
(DEPENDIENDO DEL MEDIO POR DONDE DIFUNDE, DEL GRADO RESPONSABLE E INCLUSO
DE LAS MATERIAS IMPARTIDAS, SE REALIZARÁN
PREGUNTAS ESPECÍFICAS)

¿Cuáles fueron los primeros alcances de la estrategia Aprendo en Casa, o que a usted le haya tocado desarrollar?

2.- ¿Cómo surge el proyecto, la idea de realizar Aprendo en Casa? ¿Se tomaron experiencias pasadas o de otros países?

3.- ¿Tiene la información de cómo surge Aprendo en Casa? ¿Cómo fue su armado inicial?

4.- ¿Y los contenidos pedagógicos cómo lo armaban? ¿Intervenían pedagogos, se reunían con docentes, u otros?

- ¿Los contenidos eran similares al margen de la plataforma por donde se difunda?

5.- Algo muy importante, y que también lo mencionabas, era que puede haber un gran esfuerzo en armar contenidos adecuados, de calidad y con pegada, pero ¿esos contenidos también hay que saberlo transmitir-comunicar al público?

- ¿Y la producción de estos programas recaía en el MINEDU o se le encargaba a un tercero?

- En el armado pedagógico de los contenidos, ¿no participaron docentes o directores de escuelas?

6.- ¿Los actores tuvieron alguna preparación especial, recomendación o tips para este tipo de presentaciones de contenidos educativos de Aprendo en Casa?

- Y respecto a la medición de si los contenidos están siendo captados por los niños, si los docentes están usando sus contenidos.


7.- ¿Y ustedes tuvieron acercamiento directamente con docentes o con directores?

8.- Sabemos que la currícula nacional de educación está creada para un desarrollo pedagógico presencial, ¿con el cambio a la virtualidad, se tuvo algún cuidado o cambio especial para armar los contenidos a fin de que no se desliguen de la currícula nacional?

9.- Durante la época álgida de la Pandemia, muchos cambios de gestión en el Minedu no hubo, ¿consideras que eso permitió que Aprendo en Casa tuviera una permanencia y trascienda a gestiones?

10.- Finalmente ¿qué cosas fueron las más complicadas de afrontar para poder cumplir los objetivos planteados?

2.- SESIONES DE FOCUS GROUP

	
UNIDAD DE POST GRADO PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ	
MAESTRÍA EN GERENCIA SOCIAL	
PROYECTO: Factores que limitan el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa” en escolares de escuelas públicas de nivel primaria del distrito de San Juan de Lurigancho, en el marco de la crisis sanitaria por el Covid19	
Instrumento	Guía técnica de recolección de datos cualitativos a través de Focus Group (GFG01)
Fecha de la actividad	
Unidad de análisis	Padres de familia con niños/as que hayan cursado estudios de nivel primaria en escuelas públicas de SJL durante la época de la pandemia por la Covid-19
Lugar	
Cantidad de participantes	De siete (07) a nueve (09) participantes en cada sesión.
Metodología	<i>Focus Group</i> de tipo tradicional, sesión única con un moderador, siete participantes. Se complementará con la técnica de respaldo audiovisual de los hechos. Las herramientas a utilizar son una guía de preguntas, material didáctico, cámara fotográfica y grabadora de voz.
Dimensiones de las variables	<ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad comunicacional a la estrategia de educación a distancia “Aprendo en casa”. - Accesibilidad geográfica a la estrategia de educación a distancia “Aprendo en casa”. - Accesibilidad económica a la estrategia de educación a distancia “Aprendo en casa”. - Implementación de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa.” - Credibilidad sobre la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa” por parte de los padres - Valoración de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en casa” por parte de los padres

Introducción:

El presente focus group forma parte del trabajo de investigación de la maestría en Gerencia Social que vengo desarrollando, y que tiene como fin indagar sobre los factores que limitaron el óptimo desarrollo de la estrategia educativa a distancia “Aprendo en Casa” en los escolares que cursan el grado de nivel primaria en escuelas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho, en el marco de la crisis sanitaria por el Covid-19.

Por ética profesional y de investigación, sus datos personales serán totalmente confidenciales (es decir no aparecerán en el informe de investigación) y, por lo tanto, no las comprometerá de ninguna manera con agentes externos.

No hay respuesta buena ni mala. Siéntase en total libertad de expresar lo que piensa y cree, respecto a determinada pregunta.

PREGUNTAS:

¿Cuántos hijos tienen en edad escolar y en qué grados se encuentran estudiando?

1.- Debido a la Pandemia, se tuvo que aprender habilidades tecnológicas: manejo de internet, de un celular, de la tablet. Manejo del *google meet*, del *Drive*, del YouTube, *WhatsApp*, videollamadas, etc. Es decir, todo lo tecnológico. Incluso el uso de una cámara web, luces, etc. Coméntenos, ¿Cuál fue su nivel de conocimiento y manejo de estas herramientas tecnológicas? ¿Cuán complicado le resultó?

- ¿Tenía en casa o tuvo que comprar una computadora?

- Y en cuanto al manejo de equipos. ¿Cómo el uso de la computadora?

- 2.- ¿Desde cuándo ustedes tienen el servicio de internet gratuito acá en su local comunal?
- ¿Alguno de ustedes compró o tuvo que comprar un celular adicional, computadora, o ponerse internet?
 - ¿Durante la pandemia todos contaban con algún televisor o radio en casa?
 - ¿Durante la Pandemia ustedes tuvieron algún problema con la electrificación?
 - ¿Todas ustedes tienen Internet en casa?
- 3.- ¿Cómo vieron la predisposición que tenían sus hijos para las clases virtuales?
- ¿Y con respecto a la predisposición de los profesores para sus clases?
 - En el caso de los profesores de sus hijos ¿notaron que se les complicaba el manejo de las tecnologías?
 - ¿Cómo fue la predisposición de los docentes para con la atención y seguimiento al aprendizaje de los alumnos?
 - ¿Y en algún momento ustedes se han tratado de contactar con los directores para emitirles alguna queja sobre el trabajo docente?
- 4.- Respecto a la estrategia Aprendo en Casa, ¿Los docentes les decían a ustedes que los niños miren Aprendo en Casa, de manera obligatoria u opcional?
- 5.- ¿Y el medio por el cual miraban Aprendo en Casa?
- 6.- ¿Y tienen alguna opinión sobre qué les pareció los contenidos? ¿Consideraron que iba acorde con lo que los niños tenían que aprender?
- 7.- Entonces, ¿les terminó de convencer la forma en cómo lo presentaban?
- 8.- ¿En qué medida o porcentaje sus niños observaron y usaron Aprendo en Casa, durante la Pandemia?
- 9.- ¿Qué fue lo más complicado para usted en la educación virtual de sus hijos durante la Pandemia?

3.- FICHA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

FICHA DE REGISTRO					
DÍA	HORA	PERSONAS	RELACIONES	LUGAR	ACTIVIDAD / OBSERVACIÓN

FOTOS DE ENTREVISTAS Y FOCUS GROUP A PADRES DE FAMILIA:



Asentamiento Humano Santa Rosita, SJL



Agrupación Familiar Ampliación U4A, SJL



Agrupación Familiar Balcones de Belén, SJL



Trabajo de campo, observación participante



Trabajo de campo, observación participante