

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**



Adaptación en instituciones educativas privadas de costo alto en Lima Metropolitana a la educación remota de emergencia en el contexto de la pandemia del COVID-19 (2020- 2021)

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller en Ciencias Sociales con mención en Sociología que presenta:

Paolo Gabriel Rodríguez Cohen

Asesor:

David José Antonio Sulmont Haak

Lima, 2021

## Resumen

Producto de la pandemia del COVID-19, el Perú se vio en la situación de tomar distintas medidas para contener el avance del virus. Un componente central de estas medidas fue la restricción de la educación presencial en todos los niveles de estudio y adoptar sobre la marcha procesos de implementación de una educación remota de emergencia. Sin embargo, no todos los colegios, docentes y familias se han adaptado de la misma manera a estos retos. Frente a esta situación, esta investigación tiene objetivo describir los procesos de adaptación de los maestros a los retos de la educación remota de emergencia en el contexto del COVID-19 (2020 - 2021) y evaluar en qué medida sus características, competencias y entorno organizacional de sus colegios facilitaron o complicaron dichos procesos. Para poder llevar a cabo este trabajo de investigación se precisa revisar literatura sobre innovación académica, adaptación remota de emergencia, competencia docente, estructura organizacional y cultura organizacional. El presente trabajo lleva a cabo 20 entrevistas a personal docente, administrativo y directivo en 2 instituciones educativas, quienes hubiesen participado del cambio de modalidad educativa. Las conclusiones del trabajo indican que –a la fecha-no existe una vasta literatura en la situación sanitaria educativa del momento. Los trabajos académicos se han concretado en analizar los cambios curriculares que supone la virtualidad, las relaciones docente-estudiante en el nuevo entorno desde los docentes, pero no desde la inferencia que tiene la estructura organizacional del colegio en este proceso. Al mismo tiempo, se ha encontrado que la adaptación remota de emergencia se ha planteado como una respuesta rápida ante las crisis y con una perspectiva de vuelta a la presencialidad. Por lo tanto, requiere de creatividad, apropiación y reflexión de los agentes educativos, para continuar el sistema educativo.

Palabras clave: Adaptación remota de emergencia, colegios, docentes, competencias en TIC, cultura organizacional

## Índice

1. Introducción .....	3
2. Problema de Investigación .....	4
2.1 Planteamiento .....	4
2.2 Pregunta general y preguntas específicas .....	5
2.3 Objetivo general y objetivos específicos .....	6
3. Estado del Arte .....	7
3.1 Cambios y requerimientos en la adaptación remota de emergencia .....	7
3.2 Marco organizacional y adaptación remota de emergencia .....	13
4. Conclusiones .....	17
5. Bibliografía.....	19



## 1. Introducción

A raíz de la pandemia del COVID-19, en todo el mundo los países se vieron en la crítica situación de tomar distintas medidas para contener el avance del virus, lo que implicó en la mayoría de los casos disminuir los contactos entre las personas e incrementar la distancia social. Un componente central de estas medidas fue la restricción de la educación presencial en todos los niveles de estudio y adoptar sobre la marcha procesos de implementación de una educación remota de emergencia. En el caso del Perú, según el Instituto Peruano de Economía citando a la ENAHO: “muestran que más de 400 mil alumnos dejaron de llevar clases durante el año pasado a raíz de la pandemia” (2021, p.1).

En este panorama de no presencialidad, la educación remota se volvió en la práctica la única opción para permitir la continuidad del servicio educativo. Para el sector público, el 6 de abril el Estado aplicó la estrategia “Aprendo en Casa” preparando y difundiendo contenidos a través de medios de comunicación tradicionales (radio, Tv) e Internet. (Unesco, 2020). En el caso de los centros privados buena parte de ellos trató de implementar plataformas virtuales para seguir ofreciendo el servicio educativo de manera remota. Según un estudio no probabilístico realizado por la Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación a inicios de la pandemia muestra que:

Para la enseñanza en vivo en línea, más del 56% de los profesores utilizan videollamada de WhatsApp y zoom fue utilizado por alrededor del 21% de los profesores. (...) Por último, Google Classroom y Microsoft Office 365 son las aplicaciones más populares para realizar una lección en el entorno virtual con un 60.31% y 14.86% respectivamente.(Morán, 2021,p.102)

## 2. Problema de Investigación

### 2.1 Planteamiento

Podemos decir que en cierta forma el desafortunado suceso de la pandemia supuso una oportunidad para la búsqueda y la adopción de innovaciones en la educación tradicional. Sin embargo, no todos los colegios, docentes y familias se han podido adaptar de la misma manera a estos retos (Picón, 2020). Frente a este contexto, el presente trabajo de investigación se propone comparar los problemas identificados por los docentes, describir su adopción de TIC en la educación, y evaluar cómo sus características sociodemográficas y competencias han influido en la adaptación de la educación remota; además, de analizar y comparar cómo sus entornos organizacionales afectaron en los procesos de adaptación remota de emergencia. Para este fin, precisamos comparar 2 instituciones educativas privadas de costo alto<sup>1</sup> en la zona de Lima Moderna<sup>2</sup>, las cuales deberán contar con 2 entornos organizacionales y con familias similares, en temas de nivel socioeconómico y que dispongan de buenos recursos para hacer frente a la educación de emergencia en pandemia.

La idea detrás de esta selección es controlar variables (como el acceso a internet y a equipos informáticos), ya que pueden afectar los procesos de adaptación. En tal sentido, optamos por seleccionar casos similares para evaluar específicamente los efectos que pueden tener las competencias de los docentes, la organización interna y la cultura escolar en los procesos de adaptación. En otras palabras, al encontrarse tanto los colegios como las familias en una situación similar privilegiada el acceso a las tecnologías no sería planteado como una dificultad. Siguiendo al Instituto Peruano de Economía citando a la ENAHO: “En el 20% de hogares de ingresos más altos, el 59% de los alumnos reportó haber empleado una plataforma virtual o página web, en contraste con solo el 17% del quintil de ingresos más bajo” (2021, p.1). Por lo tanto, al controlar dichas barreras nos permite pensar en los objetivos anteriormente mencionados.

Al respecto de nuestro estudio, consideramos que es sociológicamente importante por los siguientes motivos. En primer lugar, nos referiremos a la necesidad

---

<sup>1</sup> Según el MINEDU (2019): 970 soles < P ≤ 1940 soles.

<sup>2</sup> Según el MINEDU (2019): Lima Moderna: Barranco, Jesús María, La Molina, Lince, Magdalena del Mar, Miraflores, Pueblo Libre, San Borja, San Isidro, San Miguel, Santiago de Surco y Surquillo.

de información sobre las capacidades de los maestros en el manejo de TICs y la pandemia. Hasta la fecha se ha encontrado literatura anterior a la pandemia sobre las oportunidades que da la innovación tecnológica en la educación, sobre la “Sociedad de la Información” en la educación y sobre las capacidades de los maestros; mientras que, en la producción académica durante la pandemia se han encontrado producciones académicas referidas a la presencia de brechas y barreras digitales a las que se enfrentan los colegios rurales peruanos. Sin embargo, el vínculo de adaptación e innovación remota de los profesores durante el COVID-19 aún no ha sido estudiado de manera exhaustiva. Por lo tanto, se espera que nuestro estudio exploratorio pueda ahondar un poco en la situación de transformación a la que se han tenido que enfrentar y exponer los maestros de ciertos sectores del país. Al mismo tiempo, se espera que la presente tesina pueda servir como insumo metodológico y como fuente secundaria para futuros estudios que se interesen en profundizar la adaptación a la virtualidad en los otros niveles de educación; por ejemplo, desde la educación superior universitaria y en la educación superior técnica.

Finalmente, consideramos nuestro estudio relevante, ya que puede aportar nuevas entradas a los estudios en Sociología de la Educación. En primer lugar, gracias al carácter de comparación efectuada entre dos colegios y sus respectivos profesores; en otras palabras, por ser una investigación multinivel, se espera identificar cómo las diferentes culturas organizacionales y formas de organización de cada uno de los colegios inciden en los problemas, estrategias y resultados que encontraron los maestros para adaptarse a la virtualidad. En segundo lugar, los objetivos descritos de esta tesis nos permiten realizar un ejercicio de investigación para poder establecer comparaciones en categorías sociológicas clásicas como la agencia y estrategias de los maestros.

## 2.2

### Pregunta general y preguntas específicas

¿De qué manera las competencias de los maestros y las características de las instituciones educativas en las que trabajan han configurado diferentes formas de adaptación a la educación remota durante el contexto de la pandemia del COVID-19 (2020- 2021)?

- ¿Qué problemas experimentaron o enfrentaron los profesores para la adaptación remota de la educación en su centro educativo?

- ¿Qué soluciones pusieron en práctica los profesores para la adaptación remota de la educación en su centro educativo?
- ¿En qué medida las competencias y características de los maestros (formación; especialidad; entorno familiar; edad y género) han ayudado o dificultado a la adaptación a la educación remota?
- ¿Cómo fue el proceso entre directivos, profesores y administrativos para poner en práctica las estrategias de educación remota en los colegios?
- ¿De qué manera el entorno organizacional de la institución se relaciona con la calidad de adaptación e innovación académica de los maestros en el entorno remoto?

### 2.3

#### Objetivo general y objetivos específicos

Describir los procesos de adaptación de los maestros a los retos de la educación remota de emergencia en el contexto del COVID-19 (2020 - 2021) y evaluar en qué medida sus características, competencias y el entorno organizacional de sus colegios facilitaron o dificultaron esos procesos.

- Describir qué problemas identificaron los profesores para la adaptación a la educación remota de emergencia en su centro educativo
- Describir los procesos de adopción de estrategias pedagógicas y herramientas tecnológicas (TIC) para la educación remota de emergencia que llevaron a cabo los docentes.
- Evaluar en qué medida las características sociodemográficas (género, edad, entorno familiar) y las competencias de los docentes (formación, especialidad, experiencia profesional) influyeron en esos procesos de adaptación a la educación remota.
- Analizar y comparar cómo diferentes entornos organizacionales de los colegios afectan los procesos de adaptación a la educación remota de emergencia.
-

### 3.

### Estado del Arte

#### 3.1 Cambios y requerimientos en la adaptación remota de emergencia

Producto de la pandemia por COVID- 19 la educación peruana ha enfrentado un clima de cambios y modificaciones para mantener en carrera al sistema educativo. Este proceso supuso un cambio de modalidad de una educación presencial a una educación remota de emergencia que, según Bustamante (2020), dicho modelo tiene puntos de discrepancia con respecto a la educación a distancia tradicional, puesto que esta última se la ha entendido como un estado permanente de la educación; es decir, ha estado planificada organizacionalmente con este propósito, mientras que, la educación a distancia de emergencia tiene como punto de partida un pronto retorno a la modalidad presencial y formas de respuesta ante la crisis (Hodges, 2020). Además, como menciona Bustamante: “esta idea [de volver a las clases preexistentes] también es compartida por padres y estudiantes, tal como lo ha revelado una encuesta reciente del Ministerio de Educación sobre su programa «Aprendo en casa»” (2020, p.7). Por estas razones, este nuevo momento de la educación peruana- y a nivel global- si se piensa ser evaluada a nivel de los maestros debe observarse desde sus prácticas pedagógicas emergentes, sus experiencias que generan los docentes en el modelo que se van construyendo, sus competencias y habilidades para responder a un proceso de enseñanza virtual a la cual no estaban preparados, y las nuevas funciones de la interacción entre estudiantes y docentes (Figallo, 2020). La construcción de este modelo educativo ha requerido de incentiva y creatividad del personal docente para dar respuesta a los problemas del medio. Con esto en mente, revisaremos las definiciones, formaciones y criterios que se presentan en la innovación educativa.

Las innovaciones educativas, a diferencia de las reformas educativas que generan cambios en la estructura del sistema educativo y modifican a gran escala su organización; estas están más asociadas con la práctica de los maestros para aumentar la producción o calidad del servicio educativo en su organización escolar (Lamas Aicon, 2012). La condición básica detrás de la innovación educativa, recae en su evaluación y valoración en función de los objetivos y metas de la institución educativa, las cuales no son transferibles a otras. A su vez, las formas en que se forman las innovaciones educativas en los colegios pueden ser dadas desde la formación docente; las prácticas reflexivas del docente para conducir los cambios; desde la organización de la escuela, influenciada por el clima escolar, la cultura de la



escuela y la influencia del equipo directivo en el punto de las modificaciones; y a través de las comunidades de docentes, que emprenden los aprendizajes de la nueva experiencia mediante la participación (Lamas Aicon, 2012).

Al mismo tiempo, cuando se piensa sobre los criterios que caracterizan una innovación educativa, tenemos: la novedad, como elemento que mejora el contexto educativo; la intencionalidad, como la planeación que se ha ido modificado en la práctica de la innovación; la interiorización, como la apropiación de la innovación desde los miembros del colegio; la creatividad, como el uso de recursos para responder a mejorar el servicio y formular nuevas metas; la sistematización, como la estandarización de procesos para evaluar y reflexionar sobre la innovación; la profundidad, como el grado de efecto que tuvo la innovación en la organización educativa; la orientación a los resultados, desde la innovación como medio y no como resultado; la permanencia, desde los cambios que generan la innovación en la normalidad escolar (personas y sistema); la cultura, desde la articulación de la innovación y las cualidades de la cultura escolar como la colaboración de los individuos como de las redes, y la administración de conflictos (Ortega Cuenca et al., 2012); la diversidad de agentes, como la posibilidad de la propia red escolar para enfrentar multidimensionales; y la pertinencia, como la consideración de innovar adecuadamente según el contexto socioeducativo. Tras haber presentado cómo se entienden las innovaciones y dónde radica su significancia para el entorno educativo, nos toca preguntarnos ¿en qué aspectos de la educación remota de emergencia se debieron formar innovaciones?

Partiendo de que en la educación a distancia las características del aprendizaje tradicional se modifican desde la fuente principal de información, que cambia del profesor y el libro hacia los recursos de internet; sobre el formato de información, que se pasa del texto hacia los contenidos multimedia; sobre la presentación, que cambia del modo lineal a la hipermedia; sobre el tipo de interacción, en que vemos el paso de lo sincrónico a lo asincrónico/sincrónico; sobre el espacio de interacción, en que tenemos el cambio del aula hacia el tiempo/espacio en la red; y desde el énfasis instruccional y los objetivos, cuando pasamos de la adquisición del conocimiento predefinido a la construcción de conocimientos negociables (Castaño-Garrido,2003); podremos revisar cómo varían los roles de los agentes en la educación, los contenidos impartidos y las interacciones entre docentes-estudiantes y los propios estudiantes.

En principio, los nuevos roles que asumen los estudiantes (“nativos digitales”) son de protagonistas en su propio aprendizaje, teniendo que presentar mayores niveles de autodisciplina para dirigir su formación y lograr las metas de aprendizaje; mejorando sus capacidades de autoaprendizaje, para ser más activos, autónomos y autoexigentes; orientando su análisis de manera crítica y reflexiva, de modo que, el alumno pase de un agente receptivo de conocimientos a uno activo en la construcción de saberes; y finalmente, desde el trabajo colaborativo que exige mayores intercambios entre los estudiantes en pro de enriquecer sus experiencias y brindar retroalimentaciones (Rugeles Contreras et.al , 2015).

Sin embargo, los esfuerzos del estudiante no serían suficientes para el aprendizaje, si docente no asumiera la posición de tutor para ayudar a superar los nuevos retos afectivos y cognitivos que implican la nueva modalidad. Para observar la clasificación de funciones tutoriales a distancia, emplearemos una tabla de Argoitia (2021) que sintetiza los análisis de García (2001). La función orientadora, brinda vías de contacto y estrategias del profesor con el alumno para animarlo y orientarlo ante las dificultades del proceso educativo; la función académica, cuando el maestro colabora con la comprensión de los objetivos de la clase, elabora recursos educativos para el proceso educativo y evalúa bajo una perspectiva formativa; la función técnica, cuando el docente usa herramientas tecnológicas para la enseñanza aprendizaje; la función organizativa, desde el contacto de los maestros con los directivos y docentes para la nueva modalidad; la función social, que propicia la intervención del docente en la interacción del grupo de estudiantes para fortalecer el intercambio de ideas entre ellos; y la función afectiva, para mantener una comunicación cercana del profesor con los estudiantes para conocer sus sentires y experiencias de la modalidad remota.

En la modalidad remota de emergencia se han realizado cambios sobre los medios, los contenidos académicos y las evaluaciones. Sobre las formas de llevar las clases, retomamos lo antes mencionado sobre el cambio de la temporalidad mediante encuentros sincrónicos y asincrónicos, la transmisión del conocimiento a partir de medios remotos (como internet y comunicaciones tradicionales); y sobre los formatos compartidos; es decir, del texto académico al contenido multimedia. No obstante, consideramos importante revisar las transformaciones de implementación del currículo, las cuales no han variado exclusivamente desde el uso plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes, sino también porque existen aprendizajes y competencias que toman mayor relevancia en el actual contexto

(CEPAL, 2020). Al mismo tiempo, la CEPAL (2020) considera importante que se deben priorizar valores y competencias prioritarias como: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio, y las competencias socioemocionales, de salud y de resiliencia. Y con respecto a la adaptación de los procesos de evaluación, mencionan que es necesario calcular la oportunidad y la utilidad de la evaluación para otorgar la retroalimentación a los estudiantes, monitorear sus aprendizajes y los efectos de las estrategias desplegadas en el contexto actual, con miras a la reapertura de escuelas.

El objetivo de estas posibles modificaciones recae en la posibilidad de mantener los procesos de aprendizaje. Sin embargo, distintos contenidos van a implicar distintas formas de aprenderlos. La primera ruta para hacerlo es a través del “hacer para entregar”, la cual se limita a generar evidencias sobre el tiempo en que se ha tenido un producto y se pueda evaluar. Mientras que, en la ruta del “hacer para aprender” se persigue que el estudiante se adueñe del conocimiento y trabaje un nuevo anclaje de la información recogida (Mendoza Castillo, 2020). Gracias a esta perspectiva, se puede entender que no está relacionado trabajar con muchos contenidos en el aula y esperar un aumento de calidad. Puesto que, como menciona Mendoza Castillo (2020), la información en este contexto debe ligarse de tal manera que el conocimiento quede ligado a la propia vida del estudiante, esto debió a que en la realidad de la pandemia los contenidos quedan en riesgo de verse descontextualizados, estereotipados y apresurados por la situación de descontrol en que vivimos.

Más allá del aumento en el uso de TIC que supone la nueva modalidad, es importante señalar que esta – “ni por asomo”- desplaza las interacciones de contenidos, alumnos y profesores, sino por el contrario establece una nueva participación de estos elementos (Moreno Almazán, 2014). De modo que, para revisar este tercer elemento de cambio en la adaptación remota de emergencia, seguiremos las propuestas de interacción de Anderson y Kuski (2007) en la educación a distancia:

- De la interacción docente-estudiante, se debe propiciar el diálogo y contacto entre ambos tanto de manera sincrónica como de manera asincrónica, con el objetivo de generar aprendizajes interesantes para los estudiantes.
- Sobre la interacción estudiante-estudiante, son importantes, puesto que la construcción de aprendizajes requiere un trabajo en conjunto y se pueden motivar entre ellos mismos por seguir aprendiendo en la distancia.

- De la interacción estudiante-contenido, se busca aumentar los recursos educativos, principalmente, por el uso de tecnologías, pero estas deben de estar de acuerdo a las competencias de los estudiantes y deben permitir que mantengan el interés.
- De la interacción profesor-contenido, “el maestro debe planear y producir nuevos objetos de enseñanza y presentarlos de diversas maneras con la finalidad de mantener la motivación de sus estudiantes, responder a sus necesidades y generar aprendizajes significativos” (Argoitia, 2021,p.12).
- De la relación de profesor a profesor, se pueden mejorar las prácticas a distancia, ya que las capacitaciones de TIC no suelen ser externas, sino la primera fuente de ayuda proviene desde los mismos maestros.
- De la relación contenido a contenido, se explica sobre la capacidad y uso de fuentes secundarias en línea por los enseñantes y estudiantes.

Como se ha referido en líneas anteriores, la adaptación remota de emergencia requiere de innovación por parte de los miembros de las instituciones educativas, y a su vez, requiere de nuevas formas de pensar los contenidos, las interacciones y los roles. Ahora, ¿cómo es que se pueden explicar estas transformaciones que deben realizar los docentes? Esa es la pregunta que trataremos de responder a través de las competencias individuales de los maestros y el entorno de sus instituciones.

Siguiendo a Marcelo (2001) las competencias necesarias para el desarrollo de la modalidad a distancia son: Las competencias tecnológicas, como el dominio de destrezas básicas para guiar el proceso educativo a través de recursos visuales, escritos, multimedia y auditivos. Las competencias didácticas, que permitan generar ambientes de aprendizaje autónomo que resulten atractivos e innovadores. Y las competencias tutoriales, que se basan en generar estrategias para las nuevas condiciones y características de los alumnos, como darles seguimiento a su proceso y aceptar propuestas de mejora a la modalidad. Sobre estas competencias, entraremos en mayor detalle de las habilidades tecnológicas.

Según un estudio de Tejedor y Muñoz-Repiso (2006) sobre las competencias tecnológicas de los profesores de diferentes centros educativos en Salamanca (España) en tres niveles de manejo<sup>3</sup>, se encontró que:

---

<sup>3</sup> El nivel básico, que supone poseer habilidades personales pero emplearlas en el aula. El nivel intermedio, se caracteriza por la utilización de las tecnologías en el aula, como un recurso pedagógico y de comunicación entre

- Los conocimientos que tienen los profesores de primaria y secundaria no son suficientemente profundos para abordar con éxito la integración de las TIC en el ámbito escolar.
- Son pocos los maestros que superan el nivel elemental de usuario para sacar provecho de la tecnología para replantearse su práctica profesional en el aula: haciendo uso de materiales digitales, diseñando sus propios recursos y planteando actividades donde el Internet es un recurso de conocimiento y un lugar de expresión para los alumnos.
- Las actitudes de los maestros por las tecnologías se encuentran en una fase de altas expectativas sobre las tecnologías y su potencial didáctico para la innovación; sin embargo, en la mayoría de los centros el uso de las TIC no se ha generalizado.
- Cambiar las rutinas de práctica educativa de los maestros es muy difícil, “porque necesitan sentirse seguros y la tradición en las tareas escolares les proporciona sentimiento de dominio de la situación” (Tejedor & Muñoz-Repiso, 2006).

Otro estudio realizado en Madrid realizado por Fernández-Cruz y Fernández Días (2016) permitió establecer el perfil de formación docente en TIC del profesorado de 80 colegios y 1.433 profesores de la capital española; se encontró lo siguiente. Los profesores que tienen más edad (56-66 años) y con mayor experiencia docente, poseen un perfil de formación docente en TIC mucho menor que aquellos profesores son más jóvenes o con menor experiencia, siendo aquellos que tienen entre 20 y 25 años los que obtienen mejor perfil. En segundo lugar, el grado de diferencia para el manejo de TIC en educación para hombres y de mujeres no es significativo. En tercer lugar, se muestra que no existen grandes discrepancias entre el perfil del maestro de Primaria con respecto al profesorado de Secundaria. Sin embargo, los profesores de Secundaria tienen un mejor perfil en comparación con los de primaria. En cuarto lugar, se ve que la titulación inicial no incide en un mejor o peor perfil de formación docente, sino la formación continua (long life learning). En cuarto lugar, “aquellos profesores de la rama científico-tecnológica han mostrado mejores competencias digitales” (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016), siendo los docentes de las áreas de Tecnología y Ciencias Experimentales los que poseían un mejor perfil de formación

---

profesores. El nivel avanzado, supone lo anterior y la posibilidad de adoptar una función de coordinación a nivel de centro en el uso de las tecnologías, ayudando al desarrollo profesional de los demás maestros

docente en TIC. Finalmente, se muestra que en cuanto a la predisposición y la actitud hacia las TIC, hay indicios que revelan que el perfil docente en TIC es mayor en aquellos profesores que creen en la utilidad de las tecnologías en la educación y un convencimiento de su utilidad para mejorar la enseñanza-aprendizaje.

Ahora, si bien estos estudios son anteriores a la pandemia y se encuentran fuera de la oferta de colegios de Lima Metropolitana, nos permite pensar en 2 puntos para la investigación. (i) Antes de la pandemia por COVID-19 hubo un reducido uso y poco manejo de TIC para la educación desde los maestros, lo cual se ha transmitido a la adaptación remota de emergencia; y (ii) desde los mismos profesores existen diferencias en sus competencias de TIC según la edad, las expectativas sobre las tecnologías, su formación continua y las áreas en que enseñan.

### 3.2 Marco organizacional y adaptación remota de emergencia

Otro punto que deseamos revisar en nuestra investigación son los marcos organizacionales de los colegios, ya que en estos espacios los maestros desarrollaron los procesos de adaptación e innovación al entorno remoto de emergencia. Por lo tanto, nos acercaremos a algunos conceptos que puedan explicar su medio laboral.

En primer lugar, veremos los factores que influyen la capacidad de una organización para cumplir sus objetivos (Marco, 2016):

- El entorno de la organización, se entiende que cuanto más estable sea el entorno, más rígida será la estructura y cuando más incertidumbre haya en el entorno, la estructura tenderá a ser más flexible.
- La tecnología, que incluye los conocimientos, la experiencia, las herramientas y las tecnologías de información y comunicación.
- Los procesos organizativos, que tienen influencia en la agilidad para la toma de decisiones, las formas de administración, las formas de control, y el procesamiento de información en relación a los momentos de cambios y adaptación frente al entorno.
- Las personas de la organización, quienes deben disponer de incentivos en la organización para que se mantengan como parte de ella.

La variabilidad de estos factores cambia de organización en organización, por lo cual, revisar e identificar estos elementos en los colegios seleccionados nos podrá dar cuenta de su propia capacidad para responder al entorno y formular innovaciones.

Por ejemplo, (i) según la rigidez o flexibilidad de la estructura previa a la pandemia se han dispuesto medidas para continuar con el servicio educativo; (ii) cada colegio ha dispuesto y empleado de sus propias herramientas y capacidades de sus maestros con respecto al manejo de TIC para la enseñanza; y (iii) producto de la pandemia los colegios han podido dar cuenta de nuevos procesos organizacionales para tomar decisiones y administrar ante el cambio.

En segundo lugar, revisaremos cómo se dan las relaciones de poder en las organizaciones. Según Pfeffer, el poder se define como: “la capacidad de influir en las conductas, de cambiar el curso de los acontecimientos, de vencer resistencias y de conseguir que la gente haga algo que de otro modo no haría” (Pfeffer, 1992, p.12). Sin embargo, como menciona Denis Sulmont (1999) las relaciones de poder en una organización no son resultados unilaterales de pura dependencia o de puro enfrentamiento, sino “expresan una interacción asimétrica entre la dirección hegemónica de la empresa y sus sectores dominados, en la que ambas partes persiguen objetivos estratégicos, se enfrentan y negocian” (1999,p.20). De modo que, por un lado la organización concede a algunos poder y autoridad legítima sobre otros, pero también establece canales de comunicación entre sus integrantes y las posibilidades de formar estrategias. (Crozier, 1990).

Además, las organizaciones de hoy en día se enfrentan a nuevas circunstancias del poder. Por un lado, hoy en día existe bastante ineptitud del sector privado como público para hacer cosas e implantar ideas y decisiones, lo cual se trata de un problema práctico. Esto ha generado que no sólo a que se clame por un nuevo liderazgo, sino a que también existan lamentaciones sobre la ausencia de liderazgo en muchas esferas. Pero ¿de dónde nace este problema práctico? Proviene del desarrollo de un «expertismo» y de una falta de voluntad política (Pfeffer, 1992). Por otro lado, Pfeffer (1992) menciona que la ambivalencia con respecto al poder, se ha generado gracias a los cambios en las normas sociales y la mayor interdependencia dentro de las empresas, por lo que, la autoridad tradicional se ha vuelto menos efectiva que antes y que sea más incierto desarrollar una visión común en organizaciones compuestas por miembros diversos.

Estas nociones del poder son pertinentes en la investigación de los colegios seleccionados, puesto que parten por reconocer desde qué voces y posiciones se presentan las innovaciones académicas; también, se parte por reconocer que estas adaptaciones tienen opción de negociación y querrela por parte de maestros,

administrativos y directivos ; además, este contexto invita a reflexionar que dentro de la pandemia la capacidad de liderazgo o de “llevar la batuta” es una acción que requiere de fuerte voluntad política ante la posibilidad de fracaso, y eso se puede evidenciar en la “significancia” de las propuestas de innovación que adoptan los miembros de la institución, en especial desde quienes ocupen cargos más altos y con mayores responsabilidades.

Finalmente, explayaremos la cultura organizacional. Para Robbins y Judge (2013), una organización demuestra un marco de valores, ideas, creencias, voluntades y sentimientos que sirven como modelos de las pautas y las formas de acción que deben mantener sus miembros. Al respecto Marcó complementa : “Las personas aprenden los valores, las creencias y los principios que conforman la cultura organizacional y la hacen propia, definen nuevas formas de actuar y de ver el mundo, dentro y fuera de la organización”(Marco:2016,p.100).

Las organizaciones tienen una diferencia cultural evidenciada en la fortaleza o debilidad de sus valores compartidos.

Cuanto más miembros acepten los valores fundamentales y mayor sea su compromiso, más fuerte será la cultura y mayores influencias habrá sobre el comportamiento de sus integrantes, ya que la intensidad y alto grado en que se comparten sus valores crean un ambiente con un gran control del comportamiento. (Robbins et. al, 2013, p.314)

Así, el éxito de una organización radica sobre una cultura organizacional fuerte, puesto que ofrece un propósito unánime, activa la lealtad, la cohesión interna, y el compromiso en el centro de labores.

Otra diferencia encontrada en las organizaciones son la flexibilidad o rigidez de sus culturas. Por un lado, las culturas adaptativas son flexibles y concuerdan con modelos estructurales más modernos, como las estructuras de equipos. Estas culturas promueven la participación de todos los miembros, a través de la creatividad, el debate, la innovación, la formación de sistemas de recompensa según el desempeño. Por otro lado, las culturas rígidas son propias de organizaciones con estructuras más próximas al tipo burocrático, con un toma de decisiones más centralizada, con liderazgos más formales en cadenas de mando, con sistemas verticales de comunicación y niveles mayores de formalidad, los cuales dificultan los procesos de cambio en el status quo de la organización. (Marco, 2016).

En base a la literatura revisada sobre cultura organizacional, hemos identificado algunos elementos que pueden explicar el proceso de innovación



educativa de los colegios particulares en época de pandemia: 1) Los marcos culturales así como la flexibilidad o rigidez de la cultura en los distintos colegios , pueden implicar aproximaciones distintas hacia el trabajo en equipo o hacia el trabajo individual, de modo que, estas perspectiva condicione la forma de desarrollo de las distintas innovaciones a la virtualidad. 2) La existencia de culturas más o menos fuertes, pueden indicar que tan próximos están los maestros a la filosofía y los valores de la institución, lo cual puede permitir una transición a la virtualidad más efectiva.



4.Conclusiones

En el medio peruano se observa una gran variabilidad de respuestas educativas ante la emergencia sanitaria, por ejemplo, reconocemos las desigualdades entre los estilos de gestión escolar (pública y privada), entre las zonas urbanas y rurales; y también, las podemos ver según las capacidades económicas y humanas de las propias instituciones educativas privadas para poder enfrentar al entorno remoto y las brechas digitales. Considerando esto es que se dio inicio a nuestro desarrollo de investigación; por lo cual, nos planteamos que en un entorno escolar urbano y “privilegiado”, tanto la cultura organizacional del mismo centro como las capacidades y características de los maestros puedan influir en las posibilidades de mejor adaptación (innovación) del colegio frente a la educación remota de emergencia. A partir de nuestra búsqueda bibliográfica hemos podido encontrar los siguientes aspectos.

En primer lugar, si bien existe un campo desarrollado sobre las innovaciones académicas en los tiempos anteriores a la pandemia, aún no hay mucha literatura enfocada directamente en la situación sanitaria del momento. Además, los propios trabajos académicos que han analizado los cambios curriculares que supone la virtualidad y las relaciones docente-estudiante en el nuevo entorno parten de la agencia misma de los docentes, más no de la inferencia que tiene la estructura organizacional del colegio en este proceso.

En segundo lugar, la adaptación remota de emergencia en el Perú se ha formulado como una forma de respuesta ante las crisis y con una perspectiva de vuelta a la presencialidad, por lo tanto, es un proceso que se ha ido configurado en su propio desarrollo. De modo que, ha requerido de inventiva, creatividad, apropiación y reflexión de los agentes educativos, para mantener en carrera el sistema educativo.

Finalmente, la adaptación remota de emergencia ha requerido de modificaciones de algunos aspectos para mantener su servicio. Podemos empezar desde el cambio del profesor y el libro hacia los recursos de internet; sobre los cambios de interacción, del paso de lo sincrónico a lo asincrónico/sincrónico; sobre los espacio de interacción, del cambio del aula hacia el tiempo/espacio en la red; y desde el énfasis institucional y los objetivos, de la adquisición del conocimiento predefinido a la construcción de conocimientos negociables. Al mismo, las innovaciones escolares en pandemia se han visto reflejadas en los cambios de rol en

la educación, los contenidos impartidos en las clases y las interacciones entre docentes-estudiantes y los propios estudiantes.

Especialmente sobre estos tres últimos factores de cambio, esperamos dar a futuro mayores respuestas desde las competencias docentes y los entornos organizacionales de sus colegios, mediante la aplicación del trabajo de campo.



## 5.

Bibliografía:

Anderson, T. Kuskis, A. (2007). Modes of interaction. En: Moore, M. G. (Ed.). Handbook of distance education. (295-309) (2ª. Ed.) Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Argoitia, E. (2021). *Estrategias de regulación emocional para favorecer el proceso de adaptación a la educación a distancia en niños y niñas de 3er grado de educación primaria en una institución educativa pública de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el título de licenciada en educación con especialidad en educación primaria. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Benavides, M., & Cueto, L. (2009). La escuela, un espacio social fundamental para la democratización peruana: Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 123-16

Bustamante, R. (2020). Educación en cuarentena: Cuando la emergencia se vuelve permanente. *Grupo de Análisis para el Desarrollo*, 5, 12.

Castaño-Garrido, C. (2003). The change in the teacher's role: From traditional education to on line education. *Comunicar*, 11(21), 49-55. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C21-2003-07>

CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. 21.

Chávez, L. G. S. (2006). *La escuela, un espacio para la democratización peruana. un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa*. Tesis de licenciatura en Sociología.

Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1990). El actor y el sistema. Las Restricciones de la acción colectiva. Alianza Editorial Mexicana.

Fernández-Cruz, F.-J., & Fernández-Díaz, M.-J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales: Generation's Z Teachers and their Digital Skills. *Comunicar*, 24(46), 97-105. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>

Figallo R., F. (2020). Después de la educación presencial, ¿qué? *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 41-44. Recuperado de <https://doi.org/10.14482/esal.8.371.35>

García, L. (2001). La educación a distancia: de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Instituto Peruano de Economía. (2021, julio 6). Efectos del COVID-19 en la educación. Recuperado de <https://www.ipe.org.pe/portal/efectos-del-covid-19-en-la-educacion/>

Lamas Aicon, M. (2012). *Innovación Escolar: Un análisis histórico-cultural y sistémico-cambio. Tesis doctoral en Psicología de la Educación*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129908/mla1de1.pdf?sequence=3.xml>

Marcelo, C. (2001). «Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores», en Reunión Internacional sobre el uso de tecnologías de la información en el nivel de formación superior avanzada. Sevilla, 6-8 de junio.

Marcó, Federico; Héctor Aníbal Loguzzo y Javier León.(2016). Introducción a la Gestión y Administración en las Organizaciones

Mendoza Castillo, L. (1970). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 343-352. Recuperado de <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>

Ministerio de Educación , Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2019). Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/EB03.pdf>

Morán, R. C. D., & Corzo, E. del C. A. (2021). Aprendizaje a distancia e integración tecnológica por la pandemia del Covid-19 en Perú. *Revista Eduweb*, 15(1), 98-111. Recuperado de <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.01.9>

Moreno Almazán, O. (2014). Evaluación de la modalidad de interacción de la tutoría y los efectos en logro académico en entornos en línea. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1). Recuperado de <https://doi.org/10.5944/ried.18.1.13809>

Ortega Cuenca, P., Ramírez Solís, M. E., Torres Guerrero, J. L., López Rayón, A. E., Yacapantli Servín Martínez, C., Suárez Téllez, L., & Ruiz Hernández, B. (2012). Modelo de innovación educativa. un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1). Recuperado de <https://doi.org/10.5944/ried.1.10.1023>

Pfeffer, Jeffrey 1992. *El Poder en las Organizaciones. Política e influencia en una empresa*. McGraw Hill Madrid. PRIMARIA. 138.

Picón, M. L. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro educacional*, 34, 11-34.

Robbins, Stephen P y Timothy A. Judge.(2013). Comportamiento organizacional. México: Prentice Hall.

Rugeles Contreras, P. A., Mora González, B., Universidad de San Buenaventura, Metaute Paniagua, P. M., & Universitaria Remington-Uniremington. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132-138. Recuperado de <https://doi.org/10.22507/rli.v12n2a14>

Sulmont, Denis (1999). *La Empresa: una Mirada Sociológica*, Departamento de Ciencias Sociales, PUCP.

Tejedor, F. J. T., & Muñoz-Repiso, A. G.-V. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 21-43.

UNESCO. (2020). *El sistema educativo peruano: Buscando la calidad y la equidad durante los tiempos de COVID-19*. UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/sistema-educativo-peruano-buscando-calidad-y-equidad-durante-tiempos-covid-19>

