









## **LA EDUCACIÓN EN TRANSICIÓN HACIA LA POST PANDEMIA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES**

© Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima - Perú.  
<http://cise.pucp.edu.pe/>

### **Editores**

Luis Sime Poma y Melissa Villegas Quispe

### **Correctora de estilo**

Loreta Alva Mansilla

### **Diseño y diagramación:**

Ana Lucía Saavedra Mavila

EDUCACIÓN EN TRANSICIÓN HACIA LA POST PANDEMIA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Primera edición digital, agosto 2023.

Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-07447

Reproducción: la información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

Este texto es publicado luego de un proceso de revisión por pares (doble ciego).

ISBN: 978-612-49159-1-8



# ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>Desarrollo de la Literacidad en la Infancia: Retos y Oportunidades en la Postpandemia.</b> Grupo de Investigación Desarrollo y Literacidad-LIED (CISE): Jessica Vargas-D'Uniam, Carmen Sandoval Figueroa, Giannina Bustamante Oliva y Flor Quispe Román	<b>9</b>
<b>La Dimensión Socioemocional del Acompañamiento Pedagógico en un Programa Formativo Durante la Pandemia.</b> Grupo de Investigación Educación y Desarrollo Infantil (CISE): Dina Castro Burgos, Patricia González Simon, Fabiola Lazarte, Luzmila Mendivil Trelles de Peña y Roxana del Valle Ballón	<b>33</b>
<b>Nuevos Escenarios para la Gestión Educativa. Lecciones Aprendidas a partir de la Pandemia.</b> Grupo de Investigación Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente-GEDEP (CISE): Rosa Tafur Puente y Edith Soria-Valencia	<b>58</b>
<b>Postpandemia: Impactos, Desafíos y Oportunidades de la Tecnología en la Educación Superior.</b> Grupo de Investigación Educación y Tecnologías-EDUTECH (CISE): Carol Rivero Panaqué, Elizabeth Flores Flores, Edith Soria-Valencia, Ana María Balbín y Mario Cartagena Beteta	<b>77</b>
<b>La Investigación Educativa en el Perú Durante el Contexto de la Pandemia del COVID-19.</b> Grupo de Investigación Formación y Actores de la Investigación Educativa- Forma-Invest (CISE): Luis Sime Poma, Carmen Diaz Bazo, Diana Revilla Figueroa, Igor Valderrama Maguiña y Yuri Castro Rodriguez	<b>109</b>



## INTRODUCCIÓN

La pandemia originada por el COVID-19 ha sido, sin duda, uno de los acontecimientos de mayor impacto en los sistemas educativos a nivel mundial. La transición gradual hacia un escenario de postpandemia merece ser problematizada por las comunidades académicas, considerando las consecuencias críticas acumuladas desde el inicio de esta emergencia sanitaria, pero también valorando los aprendizajes que los diferentes actores de la educación han desarrollado. Esta transición plantea desafíos y oportunidades en las distintas dimensiones que atraviesan el campo de la educación escolar y superior.

Desde el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-CISE, unidad adscrita al Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, nos proponemos contribuir a esta reflexión problematizadora de las implicancias de la pandemia a partir de las contribuciones de los diferentes grupos de investigación afiliados a nuestra unidad.

En el primer capítulo, los miembros del grupo de investigación Literacidad y Educación abordan la situación de la literacidad en la infancia en el contexto de pandemia a partir de una revisión de la literatura. Las autoras, Jessica Vargas-D'Uniam, Carmen Sandoval, Giannina Bustamante y Flor Quispe, realizan un análisis de publicaciones académicas internacionales sobre las principales tendencias en las prácticas de enseñanza dirigidas a la educación inicial en el periodo 2020-2022. En los hallazgos, las autoras destacan los recursos empleados y la participación de los actores educativos como aspectos claves que permitieron promover el desarrollo de la literacidad en las niñas y los niños durante la educación remota y que requieren fortalecerse ante el retorno de la educación presencial.

El segundo capítulo, que continúa el enfoque centrado en la educación inicial, está a cargo de representantes del grupo de investigación

Desarrollo y Educación Infantil. En esta parte, las autoras Dina Castro, Patricia González, Fabiola Lazarte, Luzmila Mendivil y Roxana del Valle, presentan un estudio empírico sobre las percepciones docentes de educación inicial en el programa acompañamiento pedagógico- Proyecto Cometa realizado en el Distrito de Ventanilla-Callao, ejecutado en pleno transcurso de la pandemia, durante el año 2021. El capítulo se enfoca en el aspecto socioemocional que es considerado una dimensión clave del acompañamiento pedagógico a través de los testimonios de las docentes implicadas.

El tercer capítulo corresponde a la contribución de integrantes del grupo de investigación Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente-GEDEP. Desde una mirada puesta en la gestión escolar, las autoras, Rosa Tafur y Edith Soria-Valencia, describen las desigualdades educativas que se agudizaron durante la pandemia, frente a lo cual brindan recomendaciones para la mejora de los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes ante el retorno a la educación presencial. Entre sus aportes, se hace énfasis en la necesidad de replantear los procesos de aprendizaje y enseñanza a partir de la incorporación de las tecnologías digitales y la mejora de la conectividad en las instituciones educativas, cuestiones sustanciales para estos tiempos.

En el cuarto capítulo, los autores a cargo, Carol Rivero, Elizabeth Flores, Edith Soria-Valencia, Ana María Balbín y Mario Cartagena del grupo de investigación Educación y Tecnologías-EDUTECH, enfocan su análisis en la integración de las tecnologías en la educación superior. A través de un análisis documental, los autores discuten las tendencias actuales y los desafíos, como oportunidades, de la incorporación de las TIC en la transición a la postpandemia. De esta manera, el capítulo hace un recorrido por las propuestas pedagógicas virtuales empleadas, para luego abordar los desafíos derivados de la incorporación de las TIC, y la necesidad de fortalecer políticas para su incorporación en las instituciones educativas de nivel superior.

El último capítulo incluye el estudio documental realizado por el grupo de investigación Formación y Actores de la Investigación Educativa (Forma-Invest). Los autores, Luis Sime, Carmen Díaz, Diana Revilla, Igor Valderrama y Yuri Castro, presentan, por un lado, las restricciones de los actores en el país para demandar y acceder a fondos públicos para la

investigación educativa durante la pandemia y, por otro lado, un análisis sobre las características de la investigación educativa realizada en el país en el periodo 2020-2022 a partir de 131 fuentes académicas.

Los autores compilados en este texto han logrado aprovechar y dialogar con fuentes académicas nacionales e internacionales, así como normas y reportes de instituciones, para repensar la educación desde la peculiaridad temática de cada grupo y plantear una reflexión actualizada y fundamentada que ayude a construir un campo de estudio emergente en torno al binomio pandemia-educación. Finalmente, el conjunto de estudios presentados en esta publicación es el resultado de un esfuerzo conjunto de los grupos de investigación afiliados al CISE y que gracias también al apoyo del Departamento Académico de Educación ha sido posible concretarlo a través de este libro.


Luis Sime<sup>1</sup> y Melissa Villegas<sup>2</sup>

---

1 *Director del CISE-PUCP. Docente principal del Departamento Académico de Educación. Doctor en Ciencias Sociales de la Radboud Universiteit Nijmegen-Holanda. Coordinador del Grupo de Investigación Formación y Actores en Investigación Educativa (CISE-PUCP).*

2 *Coordinadora del área de investigación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP). Graduada de la Maestría en Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.*





## DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EN LA INFANCIA: RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA POSTPANDEMIA

### Grupo de Investigación Literacidad y Educación - CISE<sup>3</sup>

Clara Jessica Vargas-D'Uniam  
Carmen María Sandoval Figueroa  
Giannina Bustamante Oliva  
Flor Quispe Román

---

<sup>3</sup> El grupo de investigación Literacidad y Educación por sus siglas LIED se creó en el año 2020 y está conformado por 9 integrantes, entre docentes y estudiantes que se interesan por los estudios de literacidad en el campo educativo. Sus líneas de investigación son: Literacidad en las diferentes etapas de desarrollo humano, Literacidad y aprendizaje (escuela, familia, espacios culturales y sociales), Literacidad y TIC, Literacidad y literatura infantil. La coordinación del grupo está a cargo de la Mg. Carmen Sandoval, docente del Departamento de Educación. Para mayores detalles del grupo visitar: [https://cise.pucp.edu.pe/grupos\\_investigacion/grupo-de-investigacion-literacidad-y-educacion-lied/](https://cise.pucp.edu.pe/grupos_investigacion/grupo-de-investigacion-literacidad-y-educacion-lied/)

Este estudio aborda los temas de desarrollo de la literacidad emergente, los aprendizajes de lectura y escritura en los primeros grados escolares y la literatura infantil en el contexto de pandemia a través de una revisión bibliográfica. Con este propósito, se analizaron publicaciones académicas internacionales, especialmente entre los años 2020 y 2022, acerca de los temas mencionados. Se pretende mostrar las tendencias respecto de las prácticas de enseñanza, el empleo de recursos, las decisiones institucionales y la participación de los agentes educativos que permitieron asumir los retos de la crisis sanitaria en el ámbito de la educación.

Palabras clave: pandemia COVID-19, literacidad emergente, literatura infantil, lectura, escritura, educación infantil y educación primaria.

### 1. Introducción

La crisis sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19 durante los años 2020 y 2021 ha afectado los diferentes ámbitos de la sociedad y, de manera particular, a la educación en todos sus niveles (Sucena et al., 2021; Werker, 2021). Una de las consecuencias de esta crisis fue el cierre de las escuelas debido a la cuarentena impuesta por los gobiernos y el paso obligado de una educación presencial a una educación a distancia. Esta situación trajo como resultado un impacto significativo en las diferentes dimensiones del desarrollo de los niños del nivel inicial y primario, tales como comunicación y lenguaje, juego, socialización, afectividad, entre otros (Castillo y Sandoval, 2022). Todos los estudiantes se vieron, entonces, obligados a adaptarse a nuevas formas de aprendizaje a través de las pantallas o de los diversos medios de comunicación. Estos cambios impactaron también en los docentes y las familias, quienes se encontraban ante un escenario nuevo e incierto (Calderón et al., 2021).

Ello se llevó a cabo en las diversas áreas curriculares y, en este capítulo, nos centraremos en la reflexión sobre las siguientes temáticas vinculadas al área de Comunicación: desarrollo de la literacidad



emergente, aprendizajes de lectura y escritura en los primeros grados escolares y literatura infantil.

Este escenario ha planteado a los estudiosos de la educación una serie de interrogantes todavía pendientes de responder: ¿cómo ha impactado la pandemia en las experiencias de literacidad emergente en los niños de educación inicial?, ¿cómo la pandemia del COVID-19 ha incidido en los aprendizajes en lectura de los estudiantes de los primeros grados de primaria?, ¿cómo se han llevado a cabo las actividades literarias en el contexto de la educación remota?, ¿cuáles han sido sus incidencias en el contexto de la pandemia?, ¿cuáles son los retos que esta situación ha generado?, y ¿qué perspectivas de estudio se erigen con respecto a la literacidad y la educación? Es intención de las autoras reflexionar y plantear algunas respuestas frente a las interrogantes presentadas.

## 2. Metodología

Este trabajo consiste en una revisión de la literatura enfocada en la búsqueda bibliográfica de publicaciones académicas internacionales realizadas entre los años 2020 y 2022 acerca del tema en cuestión. Con ese fin, se analizaron publicaciones sobre la literacidad emergente, los aprendizajes en lectura y escritura en primaria, y la literatura infantil en el contexto de la pandemia. Las fuentes fueron consultadas en idioma español, inglés, francés y portugués, y la procedencia de estas corresponde a países del continente americano y el europeo. Complementariamente se han revisado otras fuentes que presentan una teoría que da soporte a las ideas analizadas.

Se seleccionaron publicaciones a partir de palabras clave donde se incluyeran las siguientes expresiones: pandemia del COVID-19, literacidad emergente, literatura infantil, lectura, escritura, educación infantil y educación primaria.

Por su naturaleza, el estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, pues consiste en la revisión y selección sistemática de información recopilada, seguida del análisis y la interpretación correspondiente en torno a la temática planteada.

### 3. Desarrollo de la Literacidad Emergente en Contexto de Pandemia

La literacidad emergente puede ser entendida como el despliegue de habilidades que los niños alcanzan para darle sentido a lo escrito desde sus primeros años de vida. Se trata, entonces, de prácticas precoces de literacidad que se dan en diversos espacios como la familia, la escuela, la biblioteca, entre otros, que permiten a los niños entrar en contacto con el mundo escrito y facilitan la interacción con los textos impresos y digitales (Joigneaux, 2013). Los términos de literacidad emergente o precoz, utilizados con más frecuencia en la lengua inglesa como *early literacy* o *emergent literacy*, hacen referencia a “todas las prácticas y competencias vinculadas a lo escrito que son desarrolladas por los niños pequeños, inclusive antes que aprendan a leer en la escuela”<sup>4</sup> (Gélin y Joigneaux, 2019, p.170, traducción propia).

La literacidad en el nivel de educación inicial también puede ser entendida como las prácticas de escritura y lectura de tipo no convencional que realizan los niños a partir de las oportunidades que tienen para vincularse con lo escrito, e incluyen las experiencias que les brinda el contexto donde viven. De esta manera, el niño incorpora aspectos socioculturales en el proceso de adquisición de las habilidades de la lectura y escritura, que le permita interactuar con su medio (Rohde, 2015). Es importante tener en cuenta que las prácticas de lectura y escritura son diferentes en cada sociedad por el contexto sociohistórico, porque es entendida como una práctica cultural (Zavala, 2009).

De otro lado, en el marco de la escuela, las prácticas de literacidad que realizan los docentes del nivel inicial deben hacer énfasis en promover el lenguaje oral y escrito, así como el uso de los textos del entorno de los niños. Es fundamental considerar el vínculo entre la oralidad y las prácticas letradas, en tanto la oralidad es el pilar de la lectura y la escritura (Pujato, 2009). En este sentido, Medina (2016) sostiene que “el lenguaje oral se constituye como base y sustento para el desarrollo de habilidades de alfabetización” (p. 223).

---

4 “*Toutes les pratiques et les compétences liées à l’écrit que développent les jeunes enfants, parfois bien avant qu’ils apprennent à lire à l’école*”.



Por otra parte, en las prácticas de literacidad emergente, los niños realizan diversos procesos cognitivos de codificación y decodificación de la información para procesarla e interpretarla según su desarrollo evolutivo y la experiencia que tengan de explorar los textos. Pueden ser consideradas habilidades de literacidad emergente, por ejemplo, el desarrollo de la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto y su uso en la formación de palabras, así como la adquisición del vocabulario. Arrow y McLachlan (2011) sostienen que si estas habilidades se desarrollan desde el nivel de educación inicial, los niños tendrán más recursos para acceder al aprendizaje de la lectura y escritura convencional.

Esto indica que es relevante tener en cuenta que existen desigualdades con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, inclusive desde la etapa de la educación inicial, dado que las experiencias de literacidad emergente de los niños varían en los contextos de la escuela y la familia. En este apartado nos interesa, primero, indagar cómo ha impactado la pandemia en las experiencias de literacidad emergente en los niños de educación inicial, sobre todo a partir del cierre de las escuelas y la limitación para el uso de materiales escritos físicos en este contexto; y, en un segundo momento, reconocer las perspectivas de estudio que se abren con respecto al tema de la literacidad emergente.

La situación de emergencia sanitaria y el cierre de las escuelas han generado dificultades en el acercamiento de los niños a la lectura y escritura, así como han limitado sus posibilidades de interacción con materiales escritos que manipulaban en el aula de manera libre o dirigida, como por ejemplo, a través del uso de revistas, láminas o libros infantiles ilustrados; lecturas en voz alta; momentos de escritura o elaboración de trazos libres, entre otras actividades, que pueden ser consideradas como experiencias de literacidad emergente propias del ámbito de la escuela. Sin embargo, los docentes han creado mecanismos para poder realizar actividades de literacidad emergente más vivenciales y de experimentación directa con los niños en el contexto de las clases virtuales (Chen y Brotherson Adams, 2022).

Según Thibaut y López (2020), las prácticas de literacidad emergente que han desarrollado los docentes con los niños durante la pandemia han atravesado múltiples tensiones, dado que, en ocasiones, se han registrado algunas prácticas docentes inadecuadas, centradas en

aspectos mecánicos, directivos y repetitivos en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura. Por ejemplo, en cuanto a las habilidades de decodificación requeridas para el aprendizaje de la lectura, no se han realizado de manera adecuada en la interacción del niño con la maestra, así como con sus pares, privilegiando procesos de repetición de palabras y frases leídas, y no de inferencia. Asimismo, se han dejado de lado aspectos fundamentales como la contextualización de la lectura.

Las recientes investigaciones hacen hincapié en la necesidad de vincular los aprendizajes de la escuela con las prácticas sociales de lectura y escritura que los estudiantes experimentan de forma cotidiana en sus familias y en los contextos donde interactúan, las cuales se ven exponencialmente amplificadas en el contexto digital por el acercamiento constante de los niños a los dispositivos digitales.

Ayala-Mendoza y Gaibor-Ríos (2021) indican que uno de los problemas a consecuencia de la emergencia sanitaria fueron las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura que se han evidenciado en los niños debido al paso de la educación presencial a la modalidad a distancia, lo que ha requerido que se empleen recursos digitales que no necesariamente facilitaban estos procesos, así como ha exigido un acompañamiento arduo por parte de las familias, las que no estaban preparadas para asumir esta tarea, sobre todo cuando se trataba de aplicar estrategias que facilitaran el aprendizaje de la lectura y escritura en el hogar, lo que generó grandes brechas educativas entre los estudiantes.

Para los autores citados, una de las alternativas para enfrentar las dificultades detectadas fue trabajar de manera coordinada entre los docentes y las familias, potenciando experiencias de literacidad emergente con el uso de textos reales y de uso cotidiano de los niños, adaptados a sus necesidades e intereses, proponiendo actividades interactivas y motivadoras e incorporando la flexibilidad y adaptabilidad a los procesos de aprendizaje de cada niño.

En este sentido, los docentes han cumplido un rol fundamental en el aspecto de concreción curricular para adaptar experiencias de aprendizaje en el contexto de educación a distancia, como, por ejemplo, la planificación para poder desarrollar las habilidades lingüísticas iniciales que necesitan los niños para el desarrollo de la literacidad y que, posteriormente, potencian el desarrollo de habilidades más complejas

en el nivel primario. El impacto postpandemia nos invita a preguntarnos ¿cuál será nuestro punto de partida para cerrar esas brechas?, y ¿qué perspectivas de estudio se abren con respecto al tema de la literacidad emergente y educación?

Al respecto, Werker et al. (2021) mencionan que es necesario recuperar los espacios donde los niños realizan las interacciones sociales con su entorno inmediato, propiciando actividades o situaciones comunicativas reales, donde ellos tengan la oportunidad de escuchar y expresar sus sentimientos y emociones, usando el lenguaje en sus diferentes propósitos y funciones. Es necesario considerar el lenguaje oral como puente para el desarrollo de la literacidad emergente. Una de estas vías sería que los niños interactúen con los cuentos desde edades tempranas. Así, según el informe Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Minedu, 2015), la lectura de libros de cuentos con niños de educación inicial les permite desarrollar el lenguaje oral y alcanzar niveles altos de comprensión, lo que incluso impacta hasta la adolescencia.

Nazerian (2020) indica que la experiencia del desarrollo de la literacidad emergente en contexto de pandemia invita a reflexionar sobre la importancia de la coordinación con las familias para asegurar un adecuado acompañamiento a los niños en los procesos de interacción con los textos y el desarrollo de habilidades que necesitan potenciar para el aprendizaje de la lectura y la escritura, considerando inclusive una formación a los padres de familia para fortalecer sus propias competencias de literacidad, que les permitan orientar adecuadamente a sus hijos. Otro aspecto importante fue garantizar la accesibilidad al internet y al uso de dispositivos que permitieran que los niños recibieran sus clases. Es inexacto afirmar que todos los estudiantes hayan contado con el mismo nivel de accesibilidad o experiencia digital, lo que fue necesario complementar con llamadas telefónicas o el uso de otros medios de comunicación. Esta experiencia también implicó que los docentes desarrollaran su creatividad, proponiendo estrategias didácticas que facilitaran el aprendizaje de las letras y las primeras manifestaciones de escritura, el vocabulario y las lecturas.

Crew (2021) sostiene que la pandemia demostró que muchas familias no estaban preparadas para enfrentar el desafío de acompañamiento a los niños en sus procesos de aprendizaje, sobre todo en los aspectos

emocionales, de crianza, de alfabetización, entre otros. Las familias se han visto afectadas a nivel de la salud, la estabilidad laboral, las relaciones familiares, la pérdida de familiares por el COVID, entre otros problemas que han impactado fuertemente su vida cotidiana y, en ocasiones, las solicitudes de apoyo a la escuela han sido limitadas por la complejidad que representaban y la diferencia en las situaciones experimentadas por las familias. Así, se evidenció la necesidad de brindarles apoyo desde la escuela, sobre todo en lo que respecta al acompañamiento escolar que debían asegurar para sus hijos, así como en la generación de ambientes de aprendizaje adecuados en el hogar que potencien las habilidades de los niños. En cuanto a la literacidad emergente, Crew (2021) señala que fue importante involucrar a las familias en la escolarización de los niños, promoviendo actividades vinculadas a la literacidad emergente como cantar, hablar, dibujar, leer a los niños, contar historias, dibujar con ellos; centrándose en las fortalezas de las familias para potenciar el desarrollo de la literacidad de los niños.

Finalmente, sobre las perspectivas de estudio que se abren con respecto al tema podemos identificar múltiples cuestiones a estudiar, por ejemplo, el rol de acompañamiento de las familias en el desarrollo del lenguaje de los niños y el inicio del aprendizaje de la lectura y escritura; las experiencias de literacidad emergente que se brindan a los niños en el contexto de la postpandemia, tanto a nivel de la familia como en la escuela, así como en las actividades cotidianas; la adaptación y uso de recursos y materiales para el desarrollo de la literacidad emergente con niños de educación inicial; sistematizar las buenas prácticas en el contexto de la educación a distancia; investigar sobre el impacto de la pandemia en el desarrollo de habilidades para lectura y escritura; entre otros.



## 4. Pandemia y aprendizaje de lectura y escritura en los primeros grados

En relación con el desarrollo de los aprendizajes de lectura y escritura en los primeros grados de primaria, se han revisado y analizado cuatro fuentes correspondientes a informes institucionales y artículos académicos, publicados en inglés y en español (Martínez-Méndez, 2022; Renaissance Learning, 2021; Sucena et al., 2021; Werker, 2021). En todos los casos se trata de estudios enfocados en los aprendizajes logrados, trabajados o perdidos en estudiantes de primaria durante el periodo correspondiente a la pandemia.

La pregunta que ha orientado esta parte de nuestra revisión de la literatura ha sido ¿cómo la pandemia del COVID-19 ha incidido en los aprendizajes de lectura y escritura de los estudiantes de los primeros grados de primaria? La novedad del tema y el interés por el desarrollo de la lectura en las escuelas ha sido tan importante que se ha podido encontrar documentos procedentes de diversos países como México, Costa Rica, Estados Unidos o Portugal, entre otros. A continuación, presentaremos lo esencial de la revisión de algunos de ellos.

El reporte de invierno elaborado por Renaissance Learning (2021) en Estados Unidos señala el impacto del confinamiento en los aprendizajes en literacidad inicial, lectura y matemática de estudiantes de escuela. Al existir información previa a la pandemia, se pudo comparar cuantitativamente los logros de aprendizaje a lo largo del año escolar 2020-2021 con aprendizajes desarrollados en años anteriores. Al respecto, y de manera general, en una primera evaluación, se halló que los aprendizajes se encontraban en los niveles esperados. Sin embargo, en un análisis más fino, se observó diferencias en grupos de estudiantes afroamericanos, hispanos y de pueblos nativos del país (EE.UU.), a los que se sumaron niños con dificultades y aquellos que estaban aprendiendo el idioma inglés. Todos ellos presentaban índices de aprendizaje menores con respecto al grupo general.

Semanas después, a medida que se continuó evaluando el desempeño lector en un tiempo de confinamiento sostenido, los estudios indican o bien estabilidad o cierto decrecimiento de los niveles de aprendizaje en algunos grupos etarios de estudiantes. Así, la lectura en los cuatro primeros

grados de primaria (elementary school) no marca grandes diferencias con los resultados registrados antes de la pandemia en la misma época del año; sin embargo, a medida que se da la progresión de grados en el sistema educativo, las diferencias con respecto a años anteriores se marcan de manera decreciente. Esta disminución se produce a partir de quinto grado en proporción directa, a medida que se avanza hacia la secundaria.

Este estudio cuantitativo fue elaborado a partir de un test aplicado a gran escala (11 millones de estudiantes), del cual más de un millón de alumnos de primero a octavo grado rindieron el test Star Early Literacy o el test Star Reading para evaluar sus habilidades lectoras. La información recabada facilitó una serie de análisis estadísticos que ha permitido llegar a las conclusiones antes compartidas como producto de un estudio relevante para la educación en los Estados Unidos y en América.

Por otro lado, en México, Martínez-Méndez (2021) publicó un artículo correspondiente a una investigación cualitativa de tipo exploratorio-descriptivo en la que, mediante entrevistas a nueve docentes de escuela, recaba información sobre las prácticas docentes durante el periodo de pandemia. Siete de dichos profesores enseñaban en primero o segundo grado, por lo que el estudio ofrece información valiosa para nuestra revisión. Es así como la autora realiza un análisis referido a la enseñanza de la lectura y la escritura en la virtualidad en el marco del programa Aprende en Casa propuesto por las autoridades educativas mexicanas como respuesta al confinamiento.

Al estudiar el modo como los profesores habían realizado sus prácticas docentes para enseñar a leer y escribir, Martínez-Méndez encuentra patrones en las circunstancias de trabajo como la falta de acceso a internet (en estudiantes y docentes), la falta de recursos de los padres de familia para proveer conexión con fines educativos, la necesidad de acudir a llamadas telefónicas o el empleo de WhatsApp para brindar recursos de enseñanza-aprendizaje a sus estudiantes.

En el estudio mexicano, se halló que las estrategias empleadas para el aprendizaje de la lectura y la escritura resultaban ser muy distintas a las que se aplicaron en la presencialidad. Foros de lectura y escritura, ejercicios diversos (sopa de letras, memoramas, crucigramas en hojas de trabajo), creación de cuentos o supervisión de avances de lectura

oral por vía telefónica figuran entre las más aplicadas. Asimismo, una atención tendiente a ser personalizada (en vista de la disminución del número de estudiantes y de los medios aplicados para el seguimiento) y el trabajo docente en colaboración con los padres de familia agregan características a las circunstancias presentadas. El estudio deja como tarea a los investigadores poder corroborar la eficacia de los esfuerzos, medios y estrategias empleadas por los maestros para lograr los aprendizajes esperados en lectura y escritura; y también, identificar otros aprendizajes generados ante el cambio de circunstancias que contextualizaron a las escuelas durante los años 2020 y 2021.

En otro estudio latinoamericano, Murillo reporta “los rezagos producidos en los procesos de lectura y escritura en la educación primaria costarricense durante la pandemia” (2022, p. 71). Sostiene que en nuestros países es necesario evaluar con seriedad los efectos del cierre de escuelas sobre los niveles de comprensión lectora y producción textual, en la medida que se trata de aprendizajes prioritarios para la población en edad escolar.

Indica, además, que el cambio de espacio para desarrollar las actividades de aprendizaje puede haber incidido negativamente en el desarrollo de las competencias comunicativas, las cuales se trabajan en comunidad, contando con la interacción directa de docentes y estudiantes, donde la dinámica grupal enriquece la interacción y facilita la retroalimentación, tal como se ha señalado en la primera parte de este capítulo en relación con la literacidad emergente. De una manera distinta, la educación a distancia, en cambio, posibilita construir el proceso de comprensión “a partir de la secuencia de actividades que organice el docente y [según la cual, se realizará una] retroalimentación diferida” (p. 71). Esta didáctica no cuenta con las ventajas de la educación presencial; por lo tanto, los aprendizajes de la lectura y escritura requieren del diseño de una ruta secuencial; a lo cual podemos agregar que se necesita también el apoyo desde los hogares.

En el mismo artículo, Murillo (2022) presenta una experiencia de recuperación de aprendizajes básicos en lectura y escritura inicial, llevada a cabo por un grupo de estudiantes universitarias de la carrera de educación primaria con aprendices de primer grado o de aquellos niños que presentaran dificultades para la codificación y estuvieran cursando el nivel primario. A partir del éxito de esa experiencia, sugiere claves

para orientar la recuperación de aprendizajes. Finaliza proponiendo un replanteamiento de las actividades de lectura y escritura en el contexto postpandemia, las cuales recomienda trabajar diariamente con tareas específicas curricularmente correlacionadas.

Un estudio cuantitativo realizado en Portugal (Sucena et al., 2021) ayuda a comprender que la pandemia sorprendió de manera similar tanto a países desarrollados como en vías de desarrollo. Así, al este de la Península Ibérica también se debió enfrentar el déficit de dispositivos tecnológicos para que los estudiantes recibieran la enseñanza a distancia. Al inicio de la crisis, uno de cada cinco estudiantes portugueses no contaba con equipamiento para conectarse a internet y recibir clases a distancia. El Ministerio de Educación portugués gestionó la adquisición de 100,000 dispositivos. Sin embargo, aun contando con los medios económicos suficientes, las dificultades logísticas generaron que estos tardaran en llegar a su destino. A ello se añaden las dificultades de conectividad del servicio en los hogares donde hubiera niños en etapa escolar. Al respecto, los autores emiten una crítica al gobierno en el sentido de que no se atendió a tiempo las desigualdades en literacidad digital y acceso tecnológico, lo que impactó negativamente los aprendizajes. La consecuencia inmediata fue la pérdida de clases virtuales con el correspondiente retraso.

Las múltiples diferencias en las actividades de lectura de los niños en tiempo de pandemia acentuaron las diferencias sociales y cognitivas preexistentes a ese momento. No obstante las dificultades, el conocimiento pronto de los resultados de aprendizaje en lectura y escritura movilizó la realización de acciones de intervención favorecedoras de la atención a niños con estas carencias. Así, sobre la base de los resultados de investigación que indican que, si las dificultades en lectura temprana no son atendidas rápidamente, estas se generalizan en otros dominios arriesgando aprendizajes futuros (Raspin et al., 2019, citado por Sucena et al., 2021). Por ello, se propuso un programa de intervención para apoyar el desarrollo de habilidades lectoras de niños de segundo grado durante el año 2020.

El denominado Reading Skills Consolidation Program (RSCP), reportado en el artículo portugués, tenía como objetivo reforzar las habilidades prelectoras y habilidades lectoras de niños de inicial y de primer y segundo grado de primaria, fundamento para la lectura comprensiva



y la lectura fluida. Este estudio analiza el impacto del programa de apoyo al desarrollo de las habilidades relacionadas con la lectura, en el cual se buscó atenuar los efectos del cierre de escuelas luego de la pérdida de clases durante las semanas iniciales de la pandemia. Los resultados indicaron que, después de la intervención, los niños mejoraron sus habilidades lectoras significativamente. Ello denota que el programa mitigó los efectos del cierre de escuelas y la demora en que se recibiera los dispositivos para educación en los hogares, con lo que se aprende que los programas de intervención oportunos llegan a compensar las pérdidas de aprendizaje provocadas por el cierre de escuelas.

Durante el tiempo de pandemia, debido al traslado de los espacios educativos a los hogares, se dinamiza la participación de la familia como un agente educativo muy importante para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Seguidamente, trataremos acerca del rol de la familia en relación con los primeros años de escolaridad durante la crisis del año 2020.

#### **4.1. Familia y Primeros Aprendizajes Escolares**

En la medida en que el confinamiento trasladó la escuela a los hogares, los padres de familia debieron acercarse al trabajo escolar formal para apoyar a sus hijos. Es por ello que varios de los estudios revisados se refieren al rol de los padres de familia durante esta crisis. Sucena et al. (2021) afirman que un factor que se sumó a la problemática fue la desconfianza de los padres ante la educación a distancia, por tener ellos mismos también poco o nada desarrollada la literacidad digital. Así, sin la actuación de estos agentes educativos sería difícil que la educación llegara eficazmente a los niños de los primeros grados.

Por su parte, Martínez-Méndez (2021) añade que la falta de recursos de los padres de familia para proveer conexión para las clases hizo más compleja la situación, en vista de la pérdida de empleos que siguió a la pandemia y que los distintos gobiernos no pudieron suplir con rapidez suficiente.

Además, durante este periodo, se produjeron cambios en las relaciones entre los agentes educativos. De esta manera, “la pandemia estrechó el vínculo entre docentes y familias y demostró que el acompañamiento familiar fue mayor en las actividades de lectura que en las de escritura” (Martínez-Méndez, 2021, p. 76), ya que aquellas cuentan con mayor

experiencia para apoyar los procesos lectores, lo que no ocurre con la escritura. Este hallazgo abre posibilidades para que, desde las escuelas, se impulse la educación familiar hacia el desarrollo de prácticas de lectura en el hogar, generando la creación de “una línea de trabajo sobre educación familiar que alfabetice, al menos, en lectura” (p. 78). Por su parte, la escritura debe orientarse, desarrollarse y apoyarse de manera más sistemática en las mismas escuelas. Esto es una posibilidad para que lectura y escritura se entiendan como una tarea compartida.

Al haber recogido experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lectura o escritura en primaria durante el tiempo de pandemia, se ha podido comprobar que los inicios de la crisis desafiaron de manera similar a los sistemas educativos; sin embargo, las respuestas y medidas tomadas ante el reto han marcado las diferencias entre los logros y vacíos en los aprendizajes en literacidad durante los primeros grados de primaria. La prontitud en la atención a los estudiantes, las soluciones logísticas para dotar de los recursos necesarios a los aprendices, el ingenio de los docentes para destinar nuevos medios hacia el logro de aprendizajes, el trabajo coordinado con las familias, entre otros, forman parte de las soluciones que empiezan a delinear una nueva didáctica, de la cual es importante tomar lo más eficaz. Revisemos a continuación lo que ha significado la literatura infantil en el contexto de la pandemia.

## 5. La Literatura Infantil en Contexto de Pandemia

En este apartado nos centraremos en la reflexión acerca del trabajo de las actividades de literatura infantil con niños menores de 6 años, del sentido de la literatura infantil en el contexto de pandemia, del uso de medios y recursos, así como sobre el rol de la escuela y las familias. Con este propósito, nos hemos planteado las siguientes preguntas: ¿cómo se han llevado a cabo las actividades literarias en el contexto de la educación remota?, ¿cuáles han sido sus incidencias en el contexto de la pandemia?, y ¿cuáles son los retos que esta situación ha generado?

### 5.1. Sentido de la literatura infantil en el contexto de pandemia

La literatura, como todo arte, representa un espacio de comunicación y de expresión de sentimientos y emociones. En este sentido, puede ayudar

al lector “a captar ideas o sentimientos, a desarrollar la imaginación, a simular situaciones o estados de ánimo, a experimentar sensaciones [...]” (Cerrillo, 2016, p.14). Como señalan Baptista y Sá (2022), en los niños puede tener diferentes significados, desde la alegría y el disfrute, hasta la comprensión de los conflictos, porque brinda la oportunidad de conectarse con diversas situaciones y sentimientos, facilitando así su expresión y aceptación.

En el contexto de la crisis sanitaria, la literatura infantil ha tenido diversidad de usos y funcionalidades (Cordero, 2022). En algunos casos, ha sido un medio para canalizar temores y angustias producidos por la compleja realidad vivida a causa del confinamiento, de la enfermedad y de las muertes acaecidas en el seno de las familias, adquiriendo así un carácter terapéutico. Al respecto, Petit (2001) alude a la dimensión reparadora de la lectura, que “puede ser crucial en etapas de la vida en la que debemos reconstruirnos” (p. 67), ante situaciones de duelo, enfermedades, accidentes, etc. Asimismo, ha sido utilizada con fines didácticos para enseñar a los niños sobre el virus y los cuidados que se deben tener para evitar la enfermedad y disminuir los riesgos de contagio (Cordero, 2022).

El mismo autor menciona que, en muchos países, hubo producción y difusión de textos literarios infantiles sobre diferentes temas para entretener a los niños en sus casas, lo que dio lugar al surgimiento de nuevos relatos, sobre todo en formato digital ante la imposibilidad de continuar con el trabajo de las editoriales e imprentas por causa del confinamiento.

De otra parte, la experiencia literaria vivida ha permitido estrechar vínculos afectivos entre padres o cuidadores y los niños, al dedicar un tiempo a la narración o lectura de historias para responder a las demandas de la escuela.

Estas situaciones colocan, una vez más, en el debate la función literaria y cómo se puede recuperar el sentido de la literatura infantil como una experiencia placentera y de disfrute basándose en sus funciones lúdicas y sobre todo literarias propiamente dichas, en las que el lector aprenda a leer literariamente, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que le aportará conocimientos culturales, análisis del mundo interior, juicio crítico y capacidad para interpretar la realidad exterior (Cerrillo, 2016, p.31).

Al respecto, Guimaraes (2013) expresa que todas estas funciones ponen en relieve la dimensión educativa que tiene la literatura infantil, y que supera un carácter instructivo a través de su función didáctica, tal como era en las primeras etapas de la literatura infantil. Así,

*la literatura infantil y juvenil cobra una relevancia mayor y ocupa un lugar privilegiado entre las propuestas escolares y familiares ya que se transforma en una de las principales herramientas para explicar a los niños este fenómeno sanitario y sus consecuencias, a la vez que sirve como estrategia para generar momentos de placer y entretenimiento en este escenario conflictivo y traumático (Cordero, 2022, p.36).*

## 5.2. La Literatura Infantil y el Rol de la Escuela y las Familias

Cordero (2022) señala que la pandemia ha significado la reconfiguración del rol de la escuela porque tuvo que asumir prácticas educativas diferentes, en las que la literatura hizo uso de recursos y herramientas virtuales, en el contexto de la educación remota.

Por su parte, Baptista y Sá (2022), en su investigación realizada en Minas Gerais (Brasil), con niños de entre 1 y 6 años de edad de una institución privada de Belo Horizonte, encontraron que la escuela comenzó a depender más de la participación de la familia y de su apoyo en la realización de las actividades. En realidad, fueron las familias quienes debían asumir la enseñanza en sus casas siguiendo las orientaciones de las docentes, lo cual puede ser considerado como una oportunidad para conocer y valorar más el trabajo docente con los niños pequeños, mientras que para las maestras significó un reto y una doble labor, ya que, además de la planificación de las actividades, debían orientar a los padres para actuar como mediadores en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Asimismo, el confinamiento ofreció oportunidades para que los padres y las familias puedan acercarse a los niños mediante la narración y lectura de cuentos, de hacerlo en espacios y tiempos flexibles, fortaleciendo lazos afectivos. El compartir los momentos de lectura en el ámbito familiar originó oportunidades de contacto afectivo y social intra e intergeneracional (Baptista y Sá, 2022; Cango-Patiño y Padilla-Celi, 2022). Sin embargo, esta situación no ha sido común a todas las

realidades, pues estas son muy variadas, y no todos los niños pudieron vivenciar este aspecto positivo en la realización de actividades literarias, constituyéndose así también en un motivo de desigualdad.

### 5.3. Medios Utilizados en las Actividades Literarias

Debido a la imposibilidad de movilización, se recurrió a la educación remota en la cual se tuvo que implementar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, haciendo uso de estrategias virtuales, lo que modificó la manera de interactuar con los niños pequeños, y constituyó un gran reto al tener que buscar las estrategias más adecuadas para responder a sus necesidades (de juego, movimiento, exploración, posibilidades de acción y de expresión, etc.), así surgió la interrogante de cómo hacerlo a través de plataformas y medios digitales, y ello se tornó más complejo debido a las limitaciones en la preparación y actualización de las docentes en el manejo de la tecnología.

Es decir, la virtualidad irrumpió “en la vida cotidiana que condujo a que los textos literarios lleguen fundamentalmente a través de las pantallas: computadoras, teléfonos celulares, tablets y televisores” (Cordero, 2022, p.36). Y estos han sido los “transmisores de los relatos leídos, ilustrados o acompañados de materiales audiovisuales, de la transcripción del texto o de la fotografía del libro” (Cordero, 2022, p. 36).

Las clases remotas fueron realizadas a través de diversas herramientas digitales, como Zoom y Google Classroom, EVA, Edmodo, Moodle, etc. (Cango-Patiño y Padilla-Celi, 2022).

Asimismo, se trabajó con videos con la narración de historias previamente seleccionadas, se formaron grupos de WhatsApp conformados por la docente y los padres de familia, en los que se brindó orientaciones acerca de las actividades para los niños, se enviaron libros en PDF, incentivando a los padres a leer de manera afectiva y placentera, tal como señalan Amaro y Zaikievicz (2020) en su investigación realizada en Campo Grande (Brasil) en el marco de un proyecto con niños de 4 a 10 años de edad.

Dichas prácticas educativas en formato virtual utilizaron diferentes materiales audiovisuales digitales, y las actividades se desarrollaron de manera síncrona y asíncrona. Las lecturas eran realizadas por las



profesoras a través de grabaciones de videos, y luego eran enviadas para que las familias las puedan reproducir junto con los niños, teniendo la flexibilidad para escoger el lugar y la hora más apropiada para ellos (Bapista y Sá, 2022). Asimismo, Cordero (2022) menciona que se hizo uso de textos leídos en formato de audio, producción de cuentos animados, videos de lectura de un libro con imágenes, etc.

Baptista y Sá (2022) señalan en su investigación que la participación de los padres se puede considerar como una oportunidad para prepararlos en el apoyo al aprendizaje de sus hijos. Por ejemplo, explicándoles los criterios de selección de las historias cuando se presentaban las actividades, brindando información sobre la calidad de las ilustraciones y los temas abordados, así como orientándolos en la búsqueda de materiales de consulta en internet.

Este escenario también constituye un motivo de desigualdad, particularmente en los contextos menos favorecidos en los que las familias no cuentan con acceso a la conectividad ni a los medios tecnológicos. A fin de atender esta falta de oportunidades, en una investigación realizada en Ecuador con niños de 4 y 5 años, y 15 maestras de tres instituciones públicas de Loja (Cango-Patiño y Padilla-Celi, 2022) se evidencia que, además del aprendizaje virtual que se llevó a cabo a través de diferentes herramientas digitales, en los casos de la falta de acceso a la tecnología, se hizo uso de material impreso diseñado por las maestras, quienes elaboraron fichas de aprendizaje con las actividades diarias. De esta manera, los estudios sobre el tema demuestran que se hizo uso de diversos recursos materiales y virtuales, así como también se contó con la participación de diversos agentes educativos.

Finalmente, sobre este último apartado se pueden destacar algunas ideas. Primero, en cuanto al sentido de la literatura infantil en el contexto de pandemia, se señalan las funciones terapéutica y didáctica, lo cual ha sido bastante útil para trabajar el desarrollo y la recuperación emocional de los niños en un contexto tan duro, así como para abordar un tema complejo vinculado al virus, al contagio y a sus consecuencias, entre otros aspectos. Sin embargo, es importante no limitar la literatura infantil a estas funciones, sino verla en todas sus dimensiones, sobre todo en los aspectos literarios, estéticos, de disfrute y del placer de leer para la vida.

Segundo, en relación con el rol de la escuela y de las familias en la promoción de la literatura infantil, la participación de aquellas fue mucho más activa, como mediadores de lectura, lo cual deja como reto el mantener a los padres motivados e involucrados en las actividades para fortalecer los aprendizajes y estrechar vínculos afectivos, pero esta situación no se puede generalizar, ya que en muchos contextos también ha sido una situación de desigualdad, que se vio agudizada por la complejidad de la situación vivida.

Tercero, en las investigaciones se menciona el aumento de textos infantiles en formato digital, a través de redes sociales y canales virtuales, y por medio de una variedad de recursos y herramientas que pueden ser aprovechadas para integrarse en las actividades literarias. Sin embargo, no es posible pensar que esta es una situación común a todas las realidades, ya que hay zonas en las que se vivieron muchas limitaciones y se ampliaron las brechas digitales. En ese sentido, será necesario proponer alternativas de trabajo con los niños que habitan en lugares sin acceso a la conectividad y que no se vieron favorecidos por la diversidad de recursos digitales.

## 6. Conclusiones

Durante la pandemia, todos los países enfrentaron la emergencia sanitaria con los consecuentes cambios y desafíos para la educación. Las experiencias de éxito indican que, cuando se responde a las necesidades de aprendizaje con la rapidez propia de un tiempo de urgencia, es posible continuar avanzando en el desarrollo de los resultados previstos.

El desarrollo de la literacidad es fundamental para asegurar que los niños desplieguen habilidades comunicativas y lingüísticas que les permitan dar sentido a lo escrito. Esta habilidad se desarrolla desde temprana edad, a partir de la exposición a las prácticas precoces de literacidad, que incluyen los espacios de la familia y la escuela, donde es importante trabajar de manera colaborativa e imbricada contando con los diferentes actores educativos.

La pandemia, el cierre de las escuelas y las clases remotas evidenciaron las dificultades que enfrentaron los niños para el desarrollo de la literacidad en el medio virtual, porque el acercamiento a la lectura y escritura necesita de experiencias vivenciales de interacción con los libros y materiales escritos donde ellos puedan explorar, formular hipótesis, conversar sobre lo escrito, así como también plasmar sus primeras escrituras y comunicar sus producciones. Se trata, entonces, de una puesta en práctica de lo escrito que se ha visto limitada en el entorno virtual y que ha representado un desafío para los docentes, en tanto se vieron en la necesidad de adaptar metodologías y experiencias de aprendizaje innovadoras para hacer frente a esta situación.

El rol de la familia ha sido un factor importante en la promoción de la literacidad, en tanto tuvieron una participación activa y la responsabilidad de poner en práctica experiencias de aprendizaje sobre lectura y escritura que eran trabajadas desde la escuela asumiendo el reto de adaptar los contenidos a los entornos socioculturales propios. Esta nueva realidad presenta como desafío, en el retorno a la presencialidad, mantener motivadas y comprometidas a las familias en el acompañamiento de este proceso con la finalidad de fortalecer los aprendizajes y estrechar vínculos afectivos.

Así, la pandemia ha evidenciado nuevas relaciones entre escuela y familia. Los estudios demuestran que, desde los hogares, es posible

activar y promover de manera importante el desarrollo de la lectura, en tanto que desde la escuela se requiere asumir la enseñanza de la escritura inicial. Ello implica considerar la facilidad en el empleo de recursos y conocimientos con que cuentan los respectivos agentes para que, a través de una comunicación fluida con las familias, los docentes brinden orientaciones necesarias y efectivas, de modo que repercutan en los aprendizajes de la lectura y escritura en los niños de los primeros grados.

Las nuevas formas del trabajo docente para la enseñanza de la lectura y la escritura exigieron el empleo de las TIC. Así, los docentes debieron hacer uso de recursos tecnológicos variados como plataformas virtuales y, en mayor medida, de WhatsApp. A ello se integró el uso pedagógico de recursos didácticos, los que fueron adecuados al formato virtual a partir de experiencias anteriores, siempre con una alta carga lúdica visual y auditiva en el contenido para promover los aprendizajes. A estas experiencias se suma la integración de recursos didácticos a través de nuevas vías; se utilizaron las redes sociales, los canales virtuales, variedad de recursos y herramientas que deben seguir siendo aprovechados y potenciados para desarrollar los aprendizajes. Sin embargo, el uso de las TIC no fue homogéneo, lo que generó brechas en el acceso y oportunidades que tuvieron los niños para aprovechar la educación remota. Esto queda como un desafío que debe ser atendido desde las instancias nacionales correspondientes, y no solo asumido por los docentes.

Uno de los retos de la postpandemia es reflexionar e investigar en torno a la formación de los docentes, así como en relación con la promoción de la participación de las familias en la escuela, teniendo en cuenta las experiencias vividas y los aprendizajes logrados durante la pandemia para que sean potenciados en la nueva normalidad educativa.

## REFERENCIAS

- Amaro, D., y Zaikievicz, A. (2020). Relato de Experiência de um trabalho educativo envolvendo Literatura Infantil e tecnologias digitais em meio à pandemia. *Educação. Tecnologias digitais em cenários de transição: Múltiplos olhares para aprendizagem*, 2 (1),1-8. <https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11894>
- Arrow, A., & McLachlan, C. (2011). The emergent literacy approach to effective teaching and intervention. *Perspectives on Language and Literacy*, 37, 1-16. [https://www.researchgate.net/publication/275643905\\_The\\_emergent\\_literacy\\_approach\\_to\\_effective\\_teaching\\_and\\_intervention](https://www.researchgate.net/publication/275643905_The_emergent_literacy_approach_to_effective_teaching_and_intervention)
- Ayala-Mendoza, A. E., y Gaibor-Ríos, K. A. (2021). Aprendizaje de la Lectoescritura en Época de Pandemia. *Retos de la Ciencia*, 5(e), 13-22. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.02>
- Baptista, M., y Sá, A. (2022). Educação Infantil no contexto da pandemia: a literatura como direito das crianças. *Revista Linhas. Florianópolis*, 23 (51), 64-88. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22023/14387>
- Cango-Patiño, G., y Padilla-Celi, C. (2022). La literatura infantil para el desarrollo del lenguaje oral en los niños de Educación Inicial en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 1200-1214. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3642>
- Calderón, M.J., Rocha, M., Sánchez, L.M., Arzate, J., Luna, N., y Castorena, A. (2021). Estrategias educativas ante la pandemia por Covid 19: una experiencia desde la educación inicial. *Archivos en Medicina Familiar*, 23 (3), 147-152. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2021/amf213h.pdf>
- Castillo Miyasaki, I. E., y Sandoval Figueroa, C. M. (2022). Influencia de la pandemia en la interacción y juego de los niños de educación



inicial. *Revista Andina De Educación*, 5(2), 1-8. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.1>

Cerrillo, C. (2016). *El lector literario*. FCE

Cordero, L. (2022). Reflexiones en torno a la literatura infantil y juvenil en tiempos de COVID-19 (o la LIJ sale al rescate). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(17), 32-47. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/688>

Chen, J., y Brotherson Adams, C. (2022). Facilitating Preschoolers' Emergent Literacy Development Through a Digital Library, *Childhood Education*, 98(1), 64-71. DOI: 10.1080/00094056.2022.2020553

Crew, M. (2021). *Revisión de la literatura sobre el impacto de COVID-19 en las familias e implicaciones para el entorno de aprendizaje en el hogar. Informe de investigación*. National Literacy Trust.

Gélin, O., y Joigneaux, C. (2019). Littératies précoces à l'école maternelle différenciation et inégalités. *Recherches*, (71), 169-184.

Guimaraes, R. (2013). Las funciones de la literatura infantil en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(3), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1080>

Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, 185, 177-161. <http://journals.openedition.org/rfp/4345>

Martínez-Méndez, K. (2021). Leer y escribir en tiempos de pandemia. *Educación y Ciudad*, 41, 71-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2530>

Medina, L. (2016). Hablando, la gente también comprende lo que lee: La relación oralidad-escritura en las prácticas de aula para la comprensión lectura y el aprendizaje de las disciplinas. En J. Manzi, y M. P. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformaciones de las prácticas docentes* (pp.221-262). Ediciones UC.

Ministerio de Educación del Perú (2015). *El Perú en PISA 2015 Informe nacional de resultados*. Minedu.

- Murillo, M. (2022). Pandemia Covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo. *Revista electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 71-90. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=led>
- Nazerian, T. (2020). *The Pandemic Pivot, The Impact Of Covid-19 On Early Literacy Instruction*. International Literacy Association (ILA). <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/resources-by-topic/literacy-and-the-covid-recovery>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. FCE.
- Pujato, B. (2009). *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?* Ediciones Homo Sapiens.
- Renaissance Learning. (2021). *How kids are performing. Tracking the midyear impact of covid-19 on reading and mathematics achievement*. (Special report series. Winter 2020–2021).
- Rohde, L. (2015). *The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context*. SAGE Open.
- Sucena, A., Silva, F., y Marques, C. (2021). Reading skills intervention during the Covid-19 pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(45), 1-6. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01059-x>
- Thibaut, P., y López, M. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad. *Educação e Pesquisa*, 46 (1), 1-21.
- Werker, J. F. (2021). *Impact of COVID-19 on Language and Literacy in Canada*. Royal Society of Canada.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (Ed.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.



# LA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO EN UN PROGRAMA FORMATIVO DURANTE LA PANDEMIA

## Grupo de investigación Desarrollo y Educación Infantil (CISE)<sup>5</sup>

Dina Castro Burgos  
Patricia González Simón  
Fabiola Lazarte Chávez  
Luzmila Mendivil T. de Peña  
Roxana del Valle Ballón

<sup>5</sup> El grupo de investigación Desarrollo y Educación Inicial afiliado al CISE se creó en el año 2021 y está conformado por 15 integrantes; principalmente docentes del departamento de Educación. Sus líneas de investigación abordan el tema de políticas educativas dirigidas al desarrollo infantil temprano, área pedagógica, área del trabajo con los padres y la comunidad, área de la gestión institucional, área de la calidad educativa en educación inicial y área de la formación docente en la educación inicial. La coordinación del grupo está a cargo de la Dra. Clara Jessica Vargas D'Uniam. Para mayores detalles visitar: [https://cise.pucp.edu.pe/grupos\\_investigacion/grupo-de-investigacion-desarrollo-y-educacion-infantil/](https://cise.pucp.edu.pe/grupos_investigacion/grupo-de-investigacion-desarrollo-y-educacion-infantil/)



## INTRODUCCIÓN

El contexto generado por la pandemia impactó en todas las dimensiones humanas. Latinoamérica fue uno de los territorios más aquejados al albergar siete de los 10 países con mayor índice de mortandad, siendo el Perú uno de los países más afectados (Cruz Castanheira y Monteiro da Silva, 2021). Aunado a ello, la fatiga social producto del confinamiento más extenso generó un impacto en todos los órdenes y, en particular, en la salud física y mental de la población.

De otro lado, pese a los esfuerzos del Ministerio de Educación (Minedu), el panorama en el campo educativo fue poco auspicioso. La vida escolar fue abruptamente interrumpida y los docentes vieron trastocadas sus prácticas, por tanto, el ejercicio profesional se vio sensiblemente modificado. Al respecto, un estudio reciente señala: “La pandemia ha afectado la vida de los maestros de manera similar a la manera en que ha afectado la vida de los estudiantes y sus familias” (Reimers, 2021, p.14). De allí la importancia de focalizarse en la realidad docente.

Los tres informes desarrollados en el año 2021 por el Instituto de Analítica Social e Inteligencia Estratégica – Pulso PUCP, el Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria PUCP y la Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente del Ministerio de Educación destacan la necesidad de atender el bienestar socioemocional de las y los docentes, puntualizando, además, que, por razones de género, la mayor afectación compete a las docentes en ejercicio: “La afectación del bienestar socioemocional y la salud mental de las y los docentes durante la pandemia —expresada en estrés, ansiedad y depresión— muestra diferencias por género, ya que es mayor para las docentes mujeres” (Pulso PUCP y Minedu, 2021, p. 13).

En este contexto, la docencia se vio especialmente presionada a responder bajo condiciones nunca antes previstas. Los procesos y estrategias educativas a todo nivel se tuvieron que repensar. Entre estas, el acompañamiento pedagógico como estrategia formativa, que se enfoca en la experiencia percibida por la acción de “ser acompañados” por personas específicas. Cabe destacar que sentirse acompañados,



escuchados, comprendidos fue una demanda afectiva común en la mayoría de las personas, si no todas, durante la pandemia. En atención a esta situación se consideró oportuno profundizar en la dimensión socioemocional del acompañamiento docente abordado desde un programa formativo en servicio dirigido a docentes de educación inicial, quienes son responsables de la atención integral en un período crucial del desarrollo humano.

De esta manera, este capítulo plantea como ejes de discusión la percepción de las docentes de educación inicial en servicio, que fueron parte del Proyecto Cometa, profundizando en el rol que tuvo el acompañamiento pedagógico del que participaron en el año 2021 a través de las siguientes interrogantes: ¿cómo se implementó la estrategia formativa? Y, más específicamente, ¿en qué consistió el acompañamiento pedagógico en el contexto de crisis sanitaria?, ¿qué valor tuvieron los componentes socioemocionales del mismo para las docentes?

Los testimonios se recogieron a través de dos grupos focales en los que participaron ocho de las 16 docentes a quienes fue dirigido el programa formativo en servicio del Proyecto Cometa, desarrollado en el distrito de Ventanilla durante la pandemia. De esta manera se espera que estas reflexiones sumen valor a una estrategia pedagógica no solo centrada en cómo mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino también en el desarrollo personal y profesional del cuerpo docente a fin de ofrecerles un espacio de soporte socioemocional que ayude a sostener los esfuerzos por una educación de calidad.



## 1. Educación en Tiempos de Pandemia

Durante la pandemia la población docente fue una de las más exigidas para no detener el servicio, debido a que la educación es un derecho humano que se buscó sostener a través de la virtualidad desde el inicio de la emergencia sanitaria. La demanda de una pronta adaptación a la enseñanza remota hizo que las instituciones públicas y privadas presionaran a sus docentes a seguir enseñando a través de las “pantallas”. En la educación pública, el programa televisivo Aprendo en Casa, junto a fichas de actividades en línea, así como las Rutas de Aprendizaje que el Minedu tenía en su web y los grupos de WhatsApp reemplazaron el salón de clases. No obstante, las competencias digitales docentes y la conectividad no estaban garantizadas. A ello se suman los contagios y las pérdidas humanas de las primeras olas pandémicas, que afectaron sensiblemente a toda la comunidad educativa.

La pandemia sumió a las personas en lo que hoy la Organización Mundial de la Salud denomina fatiga pandémica (Venegas Tresierra y Leyva Pozo, 2020), la cual, por supuesto, se vio intensificada en aquellos profesionales que trabajaban en labores específicas de servicio a otras personas. Esto generó —y continúa desarrollando— cuadros depresivos en los docentes y equipos directivos de los establecimientos educacionales: frustración, pérdida de sentido de su labor y baja en la percepción de autoeficacia (CIAE, 2020; Lloyd, 2020), lo que ocasionó, a nivel mundial, la creación de muchos establecimientos como instancias de apoyo emocional y tecnológico para dichos profesionales (Sánchez Sordo, 2020).

Frente a este panorama, el cuerpo docente tuvo que responder en paralelo a la demanda profesional, personal y familiar del momento. No tuvo tiempo para prepararse. En ese contexto, contar con acompañamiento pedagógico podría haber sido la diferencia entre paralizarse ante la incertidumbre, andar con temor e inseguridad o continuar con ánimo, confianza y certeza.

## 1.1 ¿Qué se Entiende por Acompañamiento Pedagógico y Cómo Ha Evolucionado en el Perú?

Para el Proyecto Cometa, el acompañamiento docente constituye: “la principal estrategia de formación y fortalecimiento de capacidades de los docentes en servicio, que considera el aprendizaje teórico-práctico basado en las experiencias cotidianas de cada docente” (Sembrando Juntos, 2021a), toma como referentes los principios propuestos por la Unesco (2019) para el desarrollo profesional: aprendizaje contextualizado, aprendizaje activo, reflexión y retroalimentación sobre la práctica, trabajo colegiado y colaborativo, manejo disciplinar y sostenibilidad a partir de objetivos claros.

Resulta interesante reseñar y reflexionar acerca de la evolución normativa que ha seguido el acompañamiento pedagógico, el cual refleja cambios en los enfoques conceptuales respecto de esta estrategia a través de los años.

En los últimos 30 años, tanto en el Perú como en el resto de Latinoamérica, se ha pasado de una visión de supervisión y rendimiento de cuentas a una de colaboración y horizontalidad para compartir tantos aciertos como desaciertos, reflexionando de manera conjunta sobre las mejoras a aplicar. Durante la década de los noventa persistió el entendimiento del desarrollo personal y profesional del docente como un medio para alcanzar los logros de aprendizaje de los estudiantes. En esta lógica, se valoraron las capacitaciones a través de talleres específicos, los contenidos relevantes y la contextualización en la escuela como lo central del proceso de acompañamiento (Unesco, 2019; Minedu 2019a; Minedu, 2021).

En este sentido, la escuela es elegida como el escenario ideal para acompañar pedagógicamente al docente. Se desarrollaron programas en Ecuador, Chile, Argentina y Colombia; unos enfocados en la mejora conjunta de la calidad educativa, otros focalizados en superar la repitencia en los primeros años, en mejorar la atención de escuelas rurales multigrado, en atender las características de la población adulta, tanto como en las problemáticas de violencia escolar. Así, se desarrollaron programas contextualizados para realidades específicas.

En este contexto, el MINEDU-Perú, apostó por el acompañamiento pedagógico como la principal estrategia de formación y de fortalecimiento de capacidades de docentes en servicio (Minedu, 2019a). Si bien el acompañamiento pedagógico se inició con el Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA) en el 2008, recién en el 2016 se aprobó la normativa que establecía esta estrategia en la Educación Básica Regular, llegando a institucionalizarse luego para todos los niveles y modalidades como eje de la formación en servicio.

Es importante citar aquí la definición que, en la Resolución de Secretaría General N.º 008-2016, se le otorgó al acompañamiento pedagógico:

*Una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, la misma que mediada por el acompañante, promueve en los docentes —de manera individual y colectiva— la mejora de su práctica pedagógica a partir del descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, en torno a la conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (Minedu, 2016, p. 7)*

Como se aprecia, esta definición de acompañamiento pedagógico enfatizó la función profesional docente, asociada a los resultados de aprendizaje. Vale decir, se diseñaron como intervenciones formativas para fortalecer la labor profesional del docente que conduce a mejoras en los aprendizajes logrados. Se reporta el desarrollo de las siguientes intervenciones de acompañamiento pedagógico en diferentes modalidades educativas:

1. El Plan Nacional de Capacitación Docente – Plancad (1995-2001)
2. El Programa de Educación en Áreas Rurales – PEAR (2004-2007)
3. El Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje – PELA (2008-hasta la actualidad) que contó con el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente – Pronafcap (2007-2014), con el Programa de Formación Docente en Servicio (2015-2020), con el Programa de Formación y Capacitación Permanente (2021) y que actualmente se cuenta con el Sistema Integrado de Formación Docente en Servicio (2021-actualidad)

Las primeras intervenciones suponían un conjunto combinado de acciones, tales como “talleres de capacitación (dos al año), visitas al

docente (cuatro al año) y núcleos de fortalecimiento y seguimiento (cuatro al año)” (Unesco, 2019, p. 18). La combinación de acciones formativas fue un avance; no obstante, eran homogéneas, masivas, descontextualizadas, presentes solo por un año y se “monitoreaban” para “verificar” su cumplimiento. En un principio, la característica de la relación docente-acompañante era unidireccional y vertical, se “supervisaba” la acción del docente y reportaba el cumplimiento de metas. No hubo mención a la vivencia socioemocional del docente en relación con el servicio en dicho contexto.

Sin embargo, a partir del PEAR se ve un avance significativo, producto de una estrategia colaborativa con “grupos de interaprendizaje en redes educativas rurales” y visitas de acompañamiento en el aula que incluyen los compromisos “conversados” (Unesco, 2019, p. 18).

Con el inicio del Pronafcap (2007) se formaliza la importancia del acuerdo conversado, un espacio de reflexión en la práctica que conduce a acuerdos. Podemos decir que es desde entonces que se toma con mayor importancia la dimensión socioemocional del docente y la reflexión conjunta pasa a formar parte de las estrategias formativas. Esta dimensión se veía favorecida en las visitas de monitoreo y las asesorías, en un esquema combinado con cursos teórico-prácticos y pasantías. El avance estuvo en la visión de formación continua y no temporal, así como en la apertura a los espacios de reflexión conjunta.

El PELA, por su parte, en su primera etapa (del 2008 al 2012) se centró en la mejora de los aprendizajes en lectoescritura y matemáticas, integrando a las direcciones regionales y locales (DRE y UGEL) a cargo de las acciones formativas. La segunda etapa (2013 al 2016) incorpora las lecciones aprendidas en la primera etapa (especialmente en lo referido a mejorar las orientaciones pedagógicas y capacitar al personal idóneo de acompañantes). Se mantiene vigente este programa y en el 2021 se creó el cargo de acompañante pedagógico en la carrera pública magisterial (Minedu, 2021).

El monitoreo y acompañamiento pedagógico son considerados como procedimientos sistemáticos y permanentes que buscan “comprobar la efectividad y eficiencia del proceso pedagógico en el aula” (Minedu, 2021). El maestro competente es central, y el acompañamiento está enfocado en los logros asociados a su calidad de servicio. El acompañamiento

buscaría fortalecer sus capacidades en una relación de ayuda, de modo que pueda aprovechar de la mejor manera los espacios y recursos de la institución educativa.

Aun cuando no hay una alusión explícita acerca de la importancia de acoger la dimensión socioemocional del docente ni el acto de acompañar a la “persona” en su labor profesional, es posible apreciar un mayor valor del espacio de reflexión, de autoevaluación, de afianzar las capacidades para reforzar la autonomía en la respuesta a los desafíos de cada contexto. Si bien se toma en cuenta el desarrollo profesional docente dotándolos de recursos y oportunidades de capacitación, la atención al desarrollo socioemocional del docente (sus sentimientos y pensamientos) no es atendida en especial, sino su valor para la calidad del trabajo esperado.

Es con el paso de los años y las lecciones aprendidas que el concepto de acompañamiento se enriquece de la experiencia y se apuesta por un docente como agente empoderado, con iniciativa y autonomía, con quien se dialoga y se reflexiona en conjunto.

Como se aprecia, ha habido una evolución favorable tanto del desarrollo personal como profesional del docente. Una mirada a la evolución de los modelos de desarrollo profesional docente y las evidencias en las evaluaciones de los mismos ha permitido el planteamiento de principios para el desarrollo profesional docente, destacando el aprendizaje situado, activo, reflexivo, crítico, colaborativo y sostenido. Desde esta perspectiva, la realidad de cada escuela es considerada, a la par se refuerza la apropiación de lo aprendido para generar confianza y la dinámica del trabajo compartido y sostenido en el tiempo favorece la colaboración permanente entre los actores; como resultado, se genera una comunidad de aprendizaje (Unesco, 2019).

Para el periodo 2020-2022, en el cual se dio la crisis sanitaria, hubo un avance en la conceptualización de acompañamiento pedagógico, vinculándolo a la gestión de la escuela. Se plantea que el acompañamiento pedagógico

*[...] Está mediado por el acompañante pedagógico y se articula a la gestión de la institución educativa a través del liderazgo pedagógico del director y/o subdirector. El acompañamiento pedagógico contribuye al desarrollo profesional autónomo de los docentes y a la disminución de brechas de los aprendizajes de los estudiantes. (Minedu, 2019b, p. 6)*



Desde esta perspectiva se dispone de protocolos y manuales de acompañamiento que han servido de mucha ayuda para que las instancias encargadas Direcciones Regionales de Educación (DRE) y Unidades de Gestión Local (UGEL) puedan llevarlo a cabo, sobre todo en las zonas rurales, en las escuelas multigrado y en poblaciones monolingües (Minedu, 2019b). Esta estrategia privilegia la contextualización tanto como la reflexión conjunta, orientando a la mejora de las prácticas en un ambiente de diálogo y trabajo compartido que incluye a los directivos de las instituciones educativas.

Aun así, no se logra visibilizar el componente socioemocional en el acompañamiento pedagógico. Reconociendo que la naturaleza humana es integral y que la persona es una unidad inquebrantable, es necesario reconocer la dimensión afectiva, además de la profesional, en el trabajo docente. El docente es un actor con emociones y pensamientos que, en tiempos de emergencia sanitaria, estuvo sujeto a fuertes presiones laborales, así como familiares, requiriendo no solo recursos para su labor, sino también espacios de acogida personal.

Es esta la dimensión en la que se centra la presente reflexión. En ese sentido, el modelo de las escuelas Fe y Alegría, instituciones educativas públicas, ofrece una perspectiva valiosa en este análisis al considerar el acompañamiento pedagógico como uno de los ejes fundamentales de su propuesta y es justamente esta dimensión socioemocional del docente la que se acoge, respeta, empodera y asiste para el logro de comunidades educativas que juntas aprenden y emprenden (Del Valle et al., 2017).

Uno de los pilares de dicha propuesta pedagógica de acompañamiento es el mismo que la comunidad educativa aplica para la relación con sus demás miembros (padres de familia, directivos, alumnado, comunidad local):

- **Acoger:** la escuela como comunidad que acoge a todos por igual, valorando la diversidad como riqueza lo cual es un valor fundamental.
- **Acompañar:** la centralidad en el crecimiento de la persona desde una relación horizontal donde se asume que el aprendizaje es mutuo.
- **Empoderar:** centrado en la importancia de afianzar la autonomía funcional y el liderazgo participativo del docente, quien siente que se cuenta con su aporte y se confía en sus capacidades.

- **Actuar:** centrado en una comunidad que actúa de manera conjunta facilitando recursos y estrategias para la meta común.

El común denominador es la participación en comunidad, es el sentimiento de inclusión y reciprocidad, es el sentido compartido. Se trata de una dimensión socioemocional en el acompañamiento pedagógico que transmite confianza al docente y este se siente considerado, escuchado. Otro denominador común es la continuidad, se trata de un proceso permanente que año a año se vuelve a experimentar. Como resultado, se afianzan los aprendizajes logrados, se empoderan los actores y se fortalece el sentido de comunidad.

Una estrategia del acompañamiento que es necesario resaltar es la retroalimentación. En la literatura, este tipo de retroalimentación se denomina prospectiva o proactiva (*feedforward*), donde se refuerza el avance a fin de contribuir a una mentalidad de crecimiento (Harapnuik, 2020). Como señala el mismo autor, retroinformar constructivamente significa:

- **Considerar** al receptor (docente), no solo al mensajero (acompañante)
- **Afianzar** la mentalidad de crecimiento
- **Construir** una relación de confianza que refuerza las competencias personales como la autoestima
- **Crear** un ambiente que promueve la autonomía e iniciativa

Una retroalimentación constructiva refuerza lo logrado y promueve el aprendizaje continuo.

## 2. El Acompañamiento Pedagógico en el Proyecto Cometa

Atendiendo a la realidad de los centros de educación inicial, así como del cuerpo docente, y con el propósito de transformar la práctica pedagógica del mismo, surge el Proyecto Cometa, emprendido por la ONG Sembrando Juntos, que toma como ejes la concepción de infancia como ser activo protagonista, la importancia de la calidad de las interacciones entre las docentes y las niñas y los niños, la promoción de sus habilidades comunicativas y de lenguaje, así como el trabajo con padres de familia. Este programa formativo en servicio se desarrolló en instituciones educativas públicas del proyecto especial Ciudad Pachacútec, distrito de Ventanilla, Callao, constituido por población en condición de vulnerabilidad. Cabe destacar que este es el distrito con el menor índice de desarrollo humano de la región Callao, Perú (INEI, 2019).

Las líneas de acción del Proyecto Cometa se desprenden de la “Teoría del Cambio 2021” (documento interno), la cual identifica que “gran parte de los problemas educativos residen en el hecho que los y las docentes de instituciones educativas públicas de educación inicial no generan interacciones de calidad” (Sembrando Juntos, 2021b).

Es importante anotar que el Proyecto Cometa está basado en la filosofía socioconstructivista desarrollada por la pedagogía Reggio Emilia y presenta una estrategia de intervención multimodal que incorpora el acompañamiento pedagógico, con otras estrategias tales como talleres, pasantías, reuniones pedagógicas virtuales y webinars. Se desarrolla en el contexto de crisis sanitaria, por ello la práctica educativa se brinda bajo la enseñanza remota, apoyada en la mediación de los padres de familia, es decir, en escenarios y condiciones diferentes a las habituales. Si bien esta realidad tenía entonces más de un año de presencia mundial, su influencia en la dinámica social y educativa alcanzaba repercusiones a niveles micro y macro que afectaron el desarrollo y aprendizaje infantil. De esta manera, la pandemia constituyó un factor cuya presencia incidió en el aumento de vulnerabilidades en los sectores menos favorecidos de la sociedad. Esta es la realidad de los participantes del Proyecto Cometa.

De acuerdo con la propuesta del Proyecto Cometa, el acompañamiento pedagógico constituye la estrategia central en la promoción de la

vincularidad a través de las interacciones de las docentes con los niños y con los padres de familia. Del mismo modo, apoya la toma de decisiones relativas a la planificación, proceso de implementación y de la evaluación pedagógica. Dada la actual coyuntura, incorpora modalidades asincrónicas (videos grabados por las docentes), sincrónicas (Zoom, Google Meet o WhatsApp) y mixtas, y se realiza cada 15 días.

Los testimonios que se obtuvieron en dos grupos focales realizados entre agosto y diciembre del 2021 a docentes de educación inicial participantes de este proyecto permiten un acercamiento a la percepción de las docentes sobre su experiencia con el acompañamiento, así como la identificación de los componentes claves de este proceso, los que a continuación se describen.

## 2.1. La Motivación, Factor Clave en el Desarrollo Personal y Profesional

La motivación es un proceso psicológico que impulsa a la persona a realizar y sostener un comportamiento determinado ya sea para incrementar un desempeño en particular o una satisfacción personal (Franco-López et al., 2018). Son factores internos o externos los que influyen en el desarrollo de la motivación. Algunos estudios han demostrado que los docentes pueden sufrir de episodios de angustia cuando hacen frente a situaciones de alta incertidumbre y al no saber cuán efectivo es su trabajo con los estudiantes (Franco-López et al., 2018), lo que puede afectar su motivación.

Con respecto a los factores motivacionales que llevan a las docentes a participar en el proyecto, predominan los factores internos como el interés por el desarrollo profesional y el fortalecimiento de sus capacidades, el deseo de ganar experiencia y la necesidad de contar con más herramientas para mejorar su práctica pedagógica.

*Tenía un poco la expectativa de sí innovar también, pero también de ser acompañada [...] siempre uno termina la universidad pero sabe que en el camino hay que ganar experiencia y en ese camino de ganar experiencia con los niños uno nunca deja de aprender [...] seguir empapándome de experiencias de otras maestras que también trabajan con niños [...] pero básicamente el Proyecto Cometa es una modalidad, se podía decir, un poco más distinta con una mirada al niño de libertad, de darle más autonomía, que si bien nosotras lo*

*tenemos presente, siempre estamos aprendiendo de ellos [...] (D5)*

*[...] que me dieron alcances, herramientas que me ayudarán a tener una mejor comunicación, una mejor interacción con los niños. (D6)*

*[...] es una oportunidad para poder de repente actualizarnos más nuestros conocimientos y poder actualizarnos también, y estar al día, como se dice, a la vanguardia de todos los cambios que hay actualmente con lo que es el trabajo virtual. (D4)*

Estos testimonios revelan la atención a diversas necesidades de las docentes: socioemocionales (enfrentamiento de la soledad), fortalecer sus competencias profesionales y sentirse capaces y empoderadas.

## 2.2. “Me He Sentido Abrumada”

Otro aspecto importante es que las docentes se han sentido abrumadas por la sobrecarga de trabajo, que ha excedido su horario laboral habitual. Esto surge a consecuencia de la demanda de los padres a través de consultas constantes por la preocupación del aprendizaje de sus hijos en el contexto de la modalidad virtual. Así como también por la gran necesidad de aprender, en un tiempo corto, a usar aquellos aspectos tecnológicos requeridos para el trabajo remoto en casa.

*En mi caso, creo que una barrera ha sido también, aparte de la virtual, que hemos tenido que aprender y enseñar a los padres [...] un poco complicado por ese lado, como no tenemos un horario en sí, por más que lo pongamos, siempre hay una mamá que nos llama, nos consultan en diferentes horarios; eso limita que podamos darle un tiempo reducido a los módulos que nos han puesto, revisar información extra. (D7)*

*[...] casi el 80 % de mis clases (fueron) por WhatsApp porque era muy difícil conectarnos por Zoom [...]. (D8)*

Como se aprecia, persiste una percepción de invasión del espacio personal y manejo del tiempo, lo que les genera no solo zozobra sino también una sensación de incompetencia.

Un segundo aspecto que abrumó a las docentes es el referido al conflicto generado por las demandas del Proyecto Cometa, y los derivados de la capacitación ofrecida por la instancia administrativa (UGEL) del sector educación. A ello se sumó la disponibilidad de una amplia oferta formativa, lo que trajo como resultado que se sintieran sobrepasadas.



*Yo he estado bombardeada de tantos cursos, de tantas reuniones, a veces de un momento a otro, que me han limitado a reprogramar los momentos de acompañamiento. (D8)*

En este proceso, al estar los padres presentes en casa y poder intervenir en los momentos de clase, ellos son percibidos como un factor de frustración en el proceso de enseñanza y las interacciones que se generaban bajo esta modalidad.

*En algunos momentos ha sido frustrante o limitante la actitud de los papás, porque ellos dictaban, soplaban las cosas y no permitían que ellos mismos (los niños) interactúen, y enseñarles a los papás es todo un proceso. (D8)*

Estos testimonios dan cuenta de cómo, en el contexto de pandemia, las docentes tuvieron que enfrentar diversos retos con los niños, e incluso con las familias, para los cuales no estaban preparadas. Esto les generó un estrés adicional al habitual en su función docente.

### **2.3. “Necesitaba que Alguien me Acompañe”**

Uno de los mayores retos y quizá el más importante para las docentes durante la pandemia fue pasar de un modelo presencial a un modelo a distancia, donde el uso de la tecnología se volvía la herramienta más importante en los procesos de aprendizaje de los niños. En este contexto, surgen muchos miedos con respecto a su práctica docente e inseguridades sobre cómo afrontar este nuevo reto. De esta manera, el acompañamiento pasa a ser un proceso sumamente valorado por las docentes y un espacio de reflexión sobre estos nuevos desafíos que se presentan con respecto a la virtualidad. Como lo menciona Kohls-Santos (2020), haciendo referencia al trabajo de Boaventura de Sousa Santos, “estamos viviendo la pedagogía cruel del virus, porque de una manera muy difícil y dolorosa, nos vemos obligados a salir de la comodidad y reaprender a vivir y organizarnos como sociedad” (p. 32). Las docentes expresan este malestar así:

*Una limitación ha sido la virtualidad [...] definitivamente no es lo mismo algo presencial que algo virtual. El factor humano, el poder relacionarnos, compartir, tener una mirada más profunda de los niños, con las compañeras [...] nos ha limitado la virtualidad, tanto a mí como a los niños, a poder interactuar más fluidamente de lo que quisiéramos que fuera. (D8)*

En este testimonio es clara la percepción de falta de interacción humana. Cabe destacar que la profesión docente se constituye como una carrera vincular. Frente a ello, la sensación de soledad y necesidad de acompañamiento se manifiesta como una demanda.

Sánchez Sordo (2020) plantea que la pandemia ha generado una serie de cambios en las rutinas que afectan la vida personal y profesional de las maestras, viéndose obligadas a adaptar sus métodos y estrategias educativas, lo que les genera dudas, miedos y estrés. Al respecto, las docentes señalan:

*Quería saber sobre los nuevos cambios o modalidades que hay con el trabajo virtual ahora, de qué forma teníamos que trabajar con los niños, y si está cumpliendo mis expectativas, todavía no a la totalidad, porque ya mi monitora ya me conoce y ya sabe cuáles son mis inquietudes, pero ahí va, poco a poco. (D4)*

*En la modalidad virtual es muy distinto a trabajar presencial y trabajamos nosotros en proyectos y trasladar eso a lo virtual [...] Necesitaba que alguien me acompañe, me ayude y me oriente, porque nadie te lo está diciendo si lo estás haciendo bien, cómo estamos llevando el ritmo para trabajar que el niño sea más explorador, libre [...] A mí me está ayudando el acompañamiento Cometa, cómo puedo yo llegar, que los niños puedan participar, también de esta modalidad virtual, sin perder ellos el protagonismo. (D2)*

*Necesito entrar a un grupo donde conozca cómo también otras maestras trabajan de manera virtual, no para copiarme, claro, sino para que sirva de un referente y no sentirme así tan sola. (D5)*

De modo reiterado, las docentes insisten en el sentimiento de soledad, así como la percepción de un trabajo para el cual no cuentan con las herramientas necesarias y, por ende, con el que no se sienten satisfechas.

Así mismo, las docentes destacan el acompañamiento como una estrategia clave en el logro de las competencias y el fortalecimiento de sus capacidades, ya que lo perciben como un espacio que las invita a reflexionar, reconocer sus fortalezas, debilidades y las oportunidades de mejora en su quehacer docente.

*He puesto en primer lugar el acompañamiento, porque a mí me ha servido muchísimo tener al lado mío una docente que me pueda ver en mi práctica diaria, en este caso por Zoom, por los encuentros virtuales, y darme cuenta de las cosas que son mis fortalezas y las que puedo mejorar. Y eso para mí ha sido bastante valioso y, al igual*

*que los demás aspectos, pero creo que el acompañamiento es un plus que tiene el Proyecto Cometa, a diferencia de otras instituciones que puedan aportar a las maestras. (D5)*

*Consideré el acompañamiento con la retroalimentación, porque me parece importante partir de nuestra propia experiencia, una reconstrucción de nuestra práctica pedagógica y un análisis de aspectos que de repente no he considerado y para los ojos de otra persona, en este caso mi acompañante, pueda ser que pueda ir mejorando. Entonces, me parece esa reconstrucción bastante buena y también el soporte que, a través del intercambio de ideas y experiencias que me comparte mi acompañante, pueda ir fortaleciendo esas debilidades. (D6)*

En este sentido, las docentes valoran en particular esta estrategia formativa, destacando el rol de la acompañante, quien les ofrece una mirada complementaria que las ayuda a mejorar sus prácticas.

## **2.4. “Conversamos en un Ambiente de Confianza”**

El acompañamiento aparece como un momento de “encuentro”, un espacio que fortalece las capacidades de las docentes, refuerza el sentimiento de confianza personal, las anima a ver sus logros, las orienta señalando oportunidades y las acoge en sus retos para ofrecerles apoyo. Un espacio que las escucha más allá de sus éxitos o fracasos. En ese sentido, se convierte en un verdadero soporte emocional, que, al centrarse en lo positivo para afianzar sus competencias, las libera de la sensación de culpa y angustia, para poder mirar hacia adelante y emprender las mejoras que sean necesarias. Puerta Gil (2016) señala que el acompañamiento es una acción intencionada que se fundamenta en la cercanía, la disposición para afectar y dejarse afectar, y que permite moldear sus expectativas.

*Cuando tenemos el acompañamiento, nos reunimos y ahí es cuando conversamos en un ambiente de confianza, porque no da la impresión de que están diciendo “lo has hecho así”, sino que fluye, es una conversación y te va abriendo las expectativas. Como dicen, te va abriendo los ojos, “ay, verdad, pude haber mejorado esto”, pero es un ambiente muy cálido y creo que la palabra exacta sería la confianza, no hay ese temor “ay, qué me va a decir”, sino que eso no, y ahí es como que más yo me pueda sentir fortalecida. (D2)*

Es la calidad humana del acompañamiento la que se valora, la constatación de que no las van a observar para juzgarlas, sino para

ayudarlas a ser mejores maestras. La calidad de la interacción entre la acompañante y la docente es clave, incluso utilizando estrategias virtuales para comunicarse, en la medida que la acompañante logra conectar emocionalmente con lo que está viviendo la docente, confía en sus capacidades y se convierte en un referente para la maestra. Así, el acompañamiento significa ponerse al lado del otro, guiando su actuar, escuchando sus necesidades, aportando perspectivas y compartiendo herramientas que lo ayuden en el desarrollo de sus competencias, e inclusive aportando al crecimiento personal además del profesional (Jaramillo et al., 2011).

*El acompañamiento me ha servido muchísimo, a tener al lado mío una docente que me pueda ver en mi práctica diaria, en este caso por Zoom, por los encuentros virtuales y darme cuenta de las cosas que son mis fortalezas y las que puedo mejorar. (D5)*

*Para mí ha sido muy saludable y me ha ayudado bastante el hecho de sentirme acompañada por diferentes etapas que me tocó a mí pasar de salud y el hecho de tener a mi acompañante en esa labor, me ayudó bastante en equilibrio emocional y en entender que estaba haciendo las cosas bien. (D8)*

En el contexto de pandemia por la COVID – 19, generar un ambiente de confianza en la estrategia de acompañamiento pedagógico se convirtió en un aspecto clave en los procesos de formación en servicio, que además brindó apoyo a la salud mental del docente. Como resultado, las maestras se sintieron empoderadas, valoradas, comprometidas y potenciaron sus cualidades personales y profesionales.

*Pienso yo que la confianza que se nos ha brindado y el acompañamiento hace que, en mi caso, como persona, me haya sentido a gusto y haya sentido de que puedo ir mejorando y que hago las cosas bien [...] Estamos dándole toques ya personalizados gracias a estos acompañamientos y talleres que hemos recibido y cambian nuestra mirada. Pienso yo que ha empezado con la maestra, en mi caso, que yo he ido cambiando [...], profundizado [...] (D8)*

El diálogo e intercambio de experiencias generado entre la acompañante y la docente favoreció la creación de un clima de confianza que resultó muy útil para generar cambios en las prácticas educativas.

## 2.5. “Me Retroalimenta, ese Momento para Mí Es Ideal”

Acompañar el proceso formativo requiere generar espacios de reflexión, construcción y reconstrucción de la práctica pedagógica a partir de la retroalimentación. Durante la pandemia, las maestras tuvieron la oportunidad de aprender a utilizar la tecnología; sin embargo, esta, en muchas escuelas, se convirtió en la protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado los espacios de interacción e interaprendizaje entre las niñas, los niños y sus docentes. Como lo señala Kohls-Santos (2021), la tecnología se está utilizando como una alternativa para la continuidad de la acción educativa, pero por sí sola no desarrollará los procesos de aprendizaje, es solo una herramienta.

Teniendo esto en cuenta, generar el espacio de retroalimentación para pensar juntos en cómo son los niños y qué requieren para aprender, permitió a las docentes realizar modificaciones en su práctica para mejorar las oportunidades de aprendizaje de las niñas y los niños. Al respecto, las maestras comentan:

*La retroalimentación nos da estrategias y nos hace ver en qué podemos mejorar nuestras prácticas. (D3)*

*Al principio mis juegos estaban orientados a potenciar el aspecto tecnológico en mis niños, a través de juegos interactivos, ya que nos encontramos en esta virtualidad, pero la retroalimentación que he venido recibiendo me hizo ver que también es necesario incorporar un poco de movimiento en los niños y ya empecé a ir cambiando mi propuesta a juegos más lúdicos, que ejecuten los niños acciones, como que combiné, hice una fusión entre lo interactivo y el movimiento en casa. (D6)*

Un proceso de retroalimentación que surge a partir de generar un clima de confianza, donde prima el diálogo cercano y respetuoso, con una actitud positiva, logra el impacto que se espera para mejorar la práctica pedagógica, como lo indica este testimonio:

*Después de que la acompañante entra a observar mis sesiones, porque hay como una conversación entre las dos donde me dice fortalezas, sugerencias, y como que dialogamos sobre mi trabajo, sobre la participación de los niños y como que hay un ambiente de confianza, que es lo que brinda por lo menos mi acompañante, brinda esa confianza, esa calidad, esa calidez, entonces como que, por lo menos, me siento a gusto; dialogar después de desarrollar mis*



*sesiones, ya que ella me retroalimenta; ese momento, para mí, es ideal. (D7)*

En el proceso de acompañamiento, la mediación pedagógica cumple su cometido cuando presenta desafíos que permiten experimentar el placer de aprender cosas nuevas, logra que se tome conciencia de las potencialidades y posibilidades, y promueve la autoevaluación y autorregulación (Puerta Gil, 2016). Para que esto se logre, generar el sentimiento de confianza entre acompañante y docente es fundamental.

### 3. Reflexiones Finales: Derroteros para Enfrentar la Adversidad: “Alzando Vuelo”

Tal como se ha analizado, durante la pandemia, la complejidad ha sido entonces al menos por tres vías: la primera, al no contar con los conocimientos e insumos básicos para la teleeducación; la segunda, que como nunca antes se debió trabajar codo a codo con madres, padres y apoderados para lograr el proceso de enseñanza/aprendizaje; y, la tercera, la cronicidad de esta crisis sanitaria, extendida por más de un año. (Hurtubia et al., 2021)

El contexto de pandemia, enmarcado en un momento de crisis muy fuerte en el sistema económico, social, ambiental, alimentario, político y también educativo y familiar, planteó el reto de aprender a vivir en incertidumbre.

Esta nueva situación lleva a reflexionar sobre lo que significa la educación en las circunstancias actuales y los ajustes que se requieren implementar en el sistema educativo. Especialmente, se manifiesta la necesidad de otorgar un espacio importante al aspecto socioemocional en la formación de las docentes, como parte del acompañamiento pedagógico.

Fue en las reuniones con sus acompañantes donde las docentes aprendieron la importancia de estimular el lenguaje con preguntas abiertas, donde aprendieron también que en grupos pequeños hay mayor oportunidad de interacción entre todos y, por tanto, se pueden lograr mayores intercambios verbales. Luego, al constatar en los hechos el impacto de ambas estrategias y ver a sus niños de 2 y 3 años hablando, dando sus opiniones, o intercambiando preferencias, se sintieron fortalecidas, agradeciendo la oportunidad de ser parte del Proyecto Cometa.

Así mismo, es gracias a la acogida que se percibe en las reuniones con su acompañante que las docentes aprenden a compartir tanto sus temores e inseguridades, como su deseo de tener mayores conocimientos. En ese sentido, las acompañantes tienen la oportunidad, a su vez, de identificar las expectativas de las docentes para buscar atenderlas en próximas reuniones. De esta forma, durante la pandemia, el trabajo remoto

no fue un obstáculo para desarrollar el acompañamiento realizado por el Proyecto Cometa. Esta estrategia formativa se constituyó en un espacio de crecimiento personal y profesional, que enfrentó proactivamente la soledad del trabajo docente mediante la actitud dialógica y la empatía de la acompañante.

Como resultado de este análisis y a fin de fortalecer el valor formativo del acompañamiento pedagógico, es posible reflexionar acerca de la necesidad de establecer el perfil idóneo del acompañante pedagógico a fin de seleccionar al personal acorde que pueda cubrir esta importante función. Las cualidades mencionadas por las docentes incluyen: empatía, escucha activa, dominio de contenidos teórico-metodológicos y asertividad.

De otro lado, si bien el acompañamiento pedagógico constituye un aspecto central, desde la perspectiva de las docentes participantes, la articulación de diversas estrategias de formación continua (talleres, reuniones, pasantías, lecturas) son componentes complementarios que aportan a la consolidación de los aprendizajes docentes. En este campo, la retroalimentación constructiva y continua constituye un componente eje en el fortalecimiento de la confianza y la mejora de las prácticas pedagógicas.

Las docentes que participaron de este programa formativo dan cuenta de la necesidad de compartir el plan de acompañamiento pedagógico, desde un enfoque socioconstructivista, con las autoridades de la institución educativa y con las autoridades locales. Ello redundará en beneficio de los encuentros pedagógicos y acuerdos de implementación, al estar articulados en la misma dirección.

Los diversos testimonios dan cuenta de cómo el acompañamiento pedagógico debe comprender la retroalimentación oportuna y el apoyo a la docente como factores que influyen en su percepción sobre la efectividad de su trabajo y en su motivación. Por el contrario, la incertidumbre de las docentes sobre la efectividad de su trabajo, que se va generando frente a una falta de acompañamiento y retroalimentación, puede generar mucha ansiedad y desmotivación.

Actualmente, el aporte de las neurociencias (National Scientific Council on the Developing Child, 2020) pone de relieve el valor emocional en los

aprendizajes, que es lo que sostiene el interés por seguir aprendiendo y favorece el recuerdo. Los diversos testimonios de las docentes dan cuenta de ello a través de la relación e interacción con su docente acompañante. En este sentido, es el sentimiento de acogida y bienestar emocional lo que se percibe, poniendo en evidencia que lo compartido se manifestó en la mejora de su práctica docente. Aquí debemos resaltar expresiones de las docentes asociadas a su participación en el Proyecto Cometa: “empoderada”, “confianza”, “compromiso”, “despegar, volar”, “superación”. Todas estas expresiones se encuentran vinculadas tanto a su crecimiento personal como profesional.

*Volar. La palabra volar porque siempre estamos pensando en seguir adelante, a pesar de lo que se nos pueda presentar en el momento. Nosotras siempre estamos a punto de despegar y siempre ir a lo más alto. (D1)*

*[...] es mi oportunidad, Proyecto Cometa, hay que despegar y despegamos con fuerza. (D1)*

Del mismo modo, asociado al acompañamiento pedagógico, mencionan las palabras “soporte”, “reflexión”, “interacción” e “innovación”. Así, el acompañamiento pedagógico requiere incorporar con urgencia el componente socioemocional, que dé sostén a la práctica docente y empodere a las maestras para innovar y responder adecuadamente a lo que las niñas, los niños y sus familias necesitan y les interesa para alcanzar un desarrollo pleno, para poder alzar vuelo y desplegar sus capacidades, es decir, para volar.

## REFERENCIAS

- Cruz Castanheira, H. y Monteiro da Silva, H. (22 de noviembre, 2021). Mortalidad por COVID-19 y las desigualdades por nivel socioeconómico y por territorio. *Redatam Informa 27*. <https://www.cepal.org/es/enfoques/mortalidad-covid-19-desigualdades-nivel-socioeconomico-territorio>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) (2020). *COVID – 19 Nuevos contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile*. Universidad de Chile, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Universidad Católica de Valparaíso, y EduGlobal: Red de Servicios para la Educación. <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/10/CIAE-COVID-VFinal-1.pdf>
- Del Valle, R., Sánchez, M. y Romero, L. (2017). *Comunidades Educativas de Fe y Alegría*. Fe y Alegría.
- Franco-López, J. A., Vélez Salazar, F. M. y López-Arellano, H. (2018). La motivación docente y su repercusión en la calidad educativa: Estudio de caso. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 151 – 172.
- Harapnuik, D. (30 de abril de 2020). *Feedforward vs Feedback. It's About Learning: Creating Significant Learning Environments* <https://www.harapnuik.org/?p=8273>
- Hurtubia Toro, V., Tartakowsky, V., Acuña, M., y Landoni, M. (2021). Espacios de contención y resiliencia en comunidades educativas frente al contexto de la COVID – 19 en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 113 – 123. <https://doi.org/10.35362/rie8624383>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2019). Encuesta Nacional de Hogares. INEI.
- Jaramillo, L., Osorio, M., y Narváez, V. (2011). El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación. *Revista Infancia Imágenes*,



10 (2), 111 – 118. <https://es.scribd.com/document/320286407/Dialnet-ElAcompañamientoEnLosProcesosDeMejoraDeLaPracticaE-4222624>

Kohls-Santos, P. (2021). Covid–19 y educación: experiencias y perspectivas docentes en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 31-44. <https://doi.org/10.35362/rie8624344>

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En Casanova, H. (Coordinador) *Educación y Pandemia. Una visión académica (1a ed, 115-121 pp.)*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.iissue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

Ministerio de Educación del Perú (Minedu) (2016). Norma que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la educación básica. Aprobado por Resolución de Secretaría General N° 008-2016-MINEDU

Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2019a). Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en la Educación Básica. Aprobada por Resolución Viceministerial N° 028-2019- MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2019b). Norma que establece disposiciones para el desarrollo del Acompañamiento Pedagógico en instituciones educativas focalizadas de la Educación Básica Regular, para el periodo 2020-2022. Aprobada por Resolución Viceministerial N° 290-2019- MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6777>

Ministerio de Educación del Perú (Minedu) (2021). Resolución Ministerial N° 231-2021-MINEDU.


National Scientific Council on the Developing Child (2020). Connecting the Brain to the Rest of the Body: Early Childhood Development and Lifelong Health Are Deeply Intertwined (Working Paper N° 15) [https://harvardcenter.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2020/06/wp15\\_health\\_FINALv2.pdf](https://harvardcenter.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2020/06/wp15_health_FINALv2.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *El acompañamiento pedagógico como*

*estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano.* Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes. Unesco.

- Pulso PUCP, Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria PUCP y Ministerio de Educación (2021). *Afectación del bienestar socioemocional (BSE) docente de servicios educativos públicos por la COVID-19 en el Perú.* (Informe de Evidencia sobre Educación y Salud Mental, N° 2). Instituto de Analítica Social e Inteligencia Estratégica - Pulso PUCP. [https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/182546/EVIDENCIAPULSO\\_0003.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/182546/EVIDENCIAPULSO_0003.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 1 – 6. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>
- Reimers, F. M. (2021) Educación y COVID-19: *Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor.* (Serie Prácticas Educativas N° 34). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, International Bureau of Education, International Academy of Education. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/34\\_educacion\\_y\\_covid-19\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/34_educacion_y_covid-19_spa.pdf)
- Sánchez Sordo, J. M. (2020). Intervención en línea para el aumento de la autoeficacia en habilidades docentes por Internet ante la contingencia del COVID-19. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 38(1), 125 – 145. <https://doi.org/10.14201/et2020381125145>
- Sembrando Juntos (2021a). *Proyecto Cometa: Resumen del Programa de Acompañamiento Docente 2021.*
- Sembrando Juntos (2021b). *Teoría del Cambio (Documento de trabajo).* Lima.
- Venegas Tresierra, C., y Leyva Pozo, A. (2020). La fatiga y la carga mental en los teletrabajadores: a propósito del distanciamiento social. *Revista Española de Salud Pública*, 94 (1), 1-17. <https://medes.com/publication/154948>





**NUEVOS ESCENARIOS  
PARA LA GESTIÓN  
EDUCATIVA.  
LECCIONES  
APRENDIDAS A PARTIR  
DE LA PANDEMIA**

**Grupo de Investigación Gestión Educativa y Desarrollo Profesional  
Docente-GEDEP (CISE)<sup>6</sup>**

Rosa Tafur Puente  
Edith Soria-Valencia

---

<sup>6</sup> El grupo de investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente se creó en el año 2019 y está conformado por estudiantes de pregrado y posgrado interesados en el tema de gestión educativa. Sus líneas de investigación son: organización escolar, calidad educativa, desarrollo profesional docente, evaluación institucional y clima institucional. Desde junio del 2019, el grupo GEDEP cuenta con el reconocimiento del Vicerrectorado de Investigación PUCP. La coordinación del grupo está a cargo de la Dra. Rosa Tafur. Para mayores detalles visitar: <https://investigacion.pucp.edu.pe/grupos/gedep/>

En los últimos dos años las instituciones educativas escolares peruanas cerraron sus puertas debido a la pandemia de COVID – 19, y los estudiantes se tuvieron que adaptar a recibir clases a distancia, y prescindir de la compañía de sus pares y de sus profesores. Así, de forma brusca se generó un tránsito a una modalidad a distancia, lo cual provocó una crisis en el sistema educativo pues, la nueva “aula sin aula” (Acosta, 2021) afectó el uso de medios tradicionales como la pizarra, las fotocopias, las consignas orales, entre otras. Se tuvo que incorporar una serie de cambios en la organización y en el desarrollo de las actividades pedagógicas (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020).

Hoy, que han regresado a las aulas de manera semipresencial o presencial, es necesario reflexionar en torno a las siguientes interrogantes: ¿qué retos tienen los docentes, y, en general, la gestión escolar para acogerlos nuevamente?, ¿qué aprendizajes se podrían aprovechar para mejorar la calidad de enseñanza que se ha brindado durante la educación a distancia?

El retorno semipresencial y presencial a las instituciones educativas después de un periodo de confinamiento invita a la gestión escolar a reflexionar sobre los cambios ocurridos en el marco de la educación a distancia. A continuación, se presentan algunas lecciones aprendidas que, desde este estudio, se consideran significativas.

## **1. Fortalecer la Intervención Activa de la Familia en la Gestión Educativa**

Las interacciones de los estudiantes en las aulas escolares favorecen el surgimiento de vínculos que enriquecen su vida y fortalecen la socialización; sin embargo, debido a la aparición del COVID–19, en los últimos dos años más de 8 millones de estudiantes han recibido clases a distancia sin el acompañamiento y la interacción cercana de sus pares, lo que originó cambios en sus emociones como niveles altos de ansiedad, tensión, impulsividad, entre otras. El mundo emocional de los estudiantes se ha trastocado.

Según un estudio realizado por Unicef (2020), la crisis del COVID–19 ha impactado en la salud mental de los adolescentes y jóvenes de Latinoamérica y del Caribe. Así, el 27 % de los participantes en el estudio



indicó sentir ansiedad, el 15 % dijo sentir depresión; y para el 30 %, la razón más importante que sigue influyendo en sus actuales emociones es la situación económica por la que están atravesando sus familias. Asimismo, los jóvenes concuerdan que su motivación ha decrecido en relación con las actividades que antes les interesaban (45 %) y que ha disminuido más al realizar actividades cotidianas (36 %).

Pero no solo los sentimientos en torno a situaciones presentes han sido afectados, su percepción sobre el futuro se ha tornado pesimista, particularmente en las jóvenes (43 %) frente a los jóvenes (31 %). Así, el 73 % de los encuestados sintió la necesidad de solicitar ayuda para mejorar su estado físico y mental, pero solo el 33 % logró cristalizar este deseo a través de la visita a centros de salud (50 %), centros de culto (26 %), y servicios en línea (23 %).

Ante el retorno a la semipresencialidad o presencialidad, ocurrida durante el presente año en el país, las situaciones arriba mencionadas representan un gran reto para las instituciones educativas escolares debido a la posibilidad de contagios, a las características emocionales de los estudiantes, y a su avance desigual en los aprendizajes. Estos retos obligan a las gestiones escolares a asegurar un entorno adecuado de convivencia, y a diseñar estrategias que promuevan relaciones interpersonales democráticas y respetuosas, dentro de un marco de cumplimiento de las indicaciones de bioseguridad.

En este escenario constituye un desafío para la escuela el construir “escenarios habilitadores” (Salazar, 2021) que favorezcan el conocimiento de nuevos espacios y el desapego en el caso de los niños que recién ingresen a las aulas; que permitan el reconocimiento entre quienes estuvieron en ellas hace algún tiempo; y, en general, que promuevan la expresión democrática de las emociones y las experiencias vividas. Es así que el desarrollo de las habilidades blandas debe ser el eje central en el retorno a la presencialidad. Además, resulta importante destacar que en este proceso existe el gran reto de lograr encontrar el equilibrio entre la necesidad de cercanía y de contacto de los estudiantes y el cumplimiento de los protocolos sanitarios que eviten el contagio.

Cabe anotar que los desafíos de la gestión escolar ante el retorno a clases de los estudiantes se extienden más allá de las aulas. Durante los años 2020 y 2021, la familia tomó gran protagonismo en el proceso



formativo de los alumnos. El apoyo de los padres de familia fue fundamental en el aprendizaje de sus hijos, pues ellos asumieron un rol activo en su acompañamiento (Acosta, 2021). Esta situación implicó que el hogar se constituyera en un espacio de aprendizaje informal, lo cual no limitó el acceso de los alumnos a nuevos conocimientos desde plataformas digitales (Valle Villamarín et al., 2022).

Esta experiencia puede ser aprovechada desde la gestión educativa para replantear la función de la familia en el proceso de acompañamiento de los alumnos y su vinculación con la escuela. Queda claro que la familia representa una oportunidad para optimizar el desarrollo pedagógico y social de los alumnos; por ello, se debe establecer una alianza estratégica con los padres de familia para que asuman con responsabilidad el compromiso de educar a sus hijos en casa siguiendo las orientaciones impartidas por los docentes (Valle Villamarín et al., 2022).

Según lo expuesto, se recomienda incluir en la gestión escolar un plan de acciones que permita brindar continuidad y sostenibilidad al apoyo que los padres de familia brindan a sus hijos. Bajo esta perspectiva, es necesario que padres y profesores conozcan la relevancia de su rol en el fomento del aprendizaje (Halpern Jelin et al., 2021), para, de esta manera, lograr reducir los posibles temores, inquietudes y preocupaciones de los padres de familia en relación con los aprendizajes de sus hijos y desarrollar un sentimiento de confianza en la atención integral que la escuela les brinda (Bedacarratx, 2021).

## 2. Promover una Cultura de Cambio en las Instituciones Educativas que las Conviertan en Organizaciones Innovadoras

Ante la pandemia del COVID – 19, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) realizó un estudio sobre sus efectos en la asistencia escolar y la vinculación real de los estudiantes a la escuela. Los resultados arrojaron que la asistencia escolar de estudiantes entre 6 y 23 años de edad, bajó un 1.7 % en el año 2020, lo que equivale a la salida de más de 3 millones de estudiantes del sistema educativo, principalmente en la educación superior, con 2.5 puntos porcentuales, seguida de la educación secundaria con 2.2 %. Asimismo, debido a la pandemia, la cantidad de jefes del hogar sin empleo aumentó; por ello, las bajas en asistencia escolar tendían a ser mayores en esos hogares (Figura 1).

Figura 1

### Cambio en asistencia escolar promedio en hogares cuyo jefe(a) de hogar no cuenta con empleo



■ Cambio en la tasa de asistencia escolar promedio en alumnos que residen en un hogar cuyo jefe no cuenta con empleo.

■ Cambio en la tasa de asistencia escolar promedio en alumnos que residen en un hogar cuyo o jefe sí cuenta con empleo.

Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo (2021, p. 19).

Como se observa en la Figura 1, las encuestas de hogares evidencian un cambio en la tasa escolar de alumnos cuyos padres de familia no cuentan con empleo, frente a otros que si lo tienen. En el Perú, la tasa de asistencia escolar promedio tiene una diferencia de 0.8 puntos porcentuales, y es mayor la inasistencia de los alumnos que pertenecen a hogares cuyos padres no tienen empleo.

Asimismo, las encuestas de hogares evidencian una disminución relevante de las horas dedicadas al estudio semanal. En algunos casos hasta el 50 % de los encuestados indicó que no estudiaba ninguna hora durante la semana. Este hecho puede redundar en un mayor riesgo de abandono escolar relacionado con las limitaciones económicas. La atención a esta realidad constituye un desafío que debe ser atendido desde diferentes sectores, procurando apoyos focalizados y temporales a las familias con dificultades económicas debido a la pandemia.

La situación anteriormente descrita constituye una señal de alarma en el retorno a la presencialidad escolar en nuestro país, puesto que afecta los resultados de la enseñanza y del aprendizaje. Por ello, las instituciones educativas deben replantear sus estrategias en ambos procesos (Herrera Pérez, 2018). Sin embargo, la pandemia no solo afectó a los estudiantes; los docentes tuvieron el gran desafío de adecuar los contenidos y la metodología de trabajo a una modalidad nueva debido a que gran parte de ellos no poseía conocimiento sobre educación a distancia y tampoco contaba con las habilidades en el manejo de recursos digitales. Estas situaciones se precisan en el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020), donde se señala que:

La necesidad de ajuste a las condiciones de la educación a distancia se ha traducido, asimismo, en un conjunto de responsabilidades y exigencias que aumentan significativamente el tiempo de trabajo que las y los docentes requieren para preparar las clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimiento a sus estudiantes en formatos diversos. (p. 10)

Es importante detenernos en la última línea de la cita y considerar que los nuevos formatos incorporados durante la pandemia exigieron cambios inmediatos y abruptos en la labor del docente, quien tuvo que reorientar la enseñanza y, a la vez, garantizar los aprendizajes de sus estudiantes.

Tal situación retó la creatividad y disposición de los docentes, quienes se vieron en la necesidad de tomar decisiones pedagógicas sobre la base de las condiciones y circunstancias que atravesaban sus estudiantes. Hoy, ya que los alumnos se encuentran asistiendo a clases presenciales, es pertinente que los docentes y directivos escolares reflexionen sobre los resultados de estas decisiones y consideren que incorporar sus experiencias didácticas en la ejecución de reajustes y cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es un proceso que requiere reflexión, pertinencia y tiempo para su realización (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011).

Las adaptaciones abruptas de los docentes a la nueva realidad educativa provocaron dificultades y tensiones en su quehacer pedagógico, generándoles desgaste emocional, agobio y estrés. Los directivos atendieron estos desafíos brindándoles respuestas institucionales y pedagógicas que permitieron atender las particularidades contextuales de cada entidad educativa (Avata et al., 2022).

Estas experiencias constituyen lecciones aprendidas que deben ser recogidas en la atención a los estudiantes en la “nueva normalidad” escolar. La nueva normalidad implica pensar en la ubicuidad del aprendizaje, para lo cual la gestión escolar tiene el reto de idear estrategias novedosas que integren los juegos digitales, que promuevan el uso de herramientas tecnológicas educativas para propiciar el acceso a la información y el desarrollo del pensamiento crítico, sin limitarse a un espacio y a un tiempo específico. Asimismo, se debe fomentar la paciencia y apertura para la escucha activa del otro, para la reflexión crítica y el interés por la lectura; de esta manera los aprendizajes se verán potenciados (Aparicio Gómez y Ostos Ortiz, 2021).

Luego de dos años de restricciones el regreso a las aulas debe promover una cultura de cambio en las instituciones educativas que las motive a flexibilizar sus métodos de funcionamiento, fortaleciendo su capacidad de adaptación a nivel local, regional, nacional y mundial (Guevara, et. al. 2021) para así, constituirse en organizaciones innovadoras que les permitan responder asertivamente a los nuevos escenarios globales y tecnológicos (Avata et al., 2022), al desarrollo de competencias que promuevan mayor productividad científica (Daza et al., 2020) y al fortalecimiento de la capacidad competitiva y operativa para transformar sus procesos internos en resultados beneficiosos (Avata et al., 2022).

Además de la incorporación de metodologías activas, se percibe la preocupación de las autoridades de las instituciones educativas por conocer los niveles de logro de los aprendizajes de los estudiantes, monitorear las clases de los profesores y acompañarlos para fortalecer su labor pedagógica, generando, así, una influencia positiva en el quehacer del docente (Chuqui Calderón, 2019; Pulido y Bermúdez, 2019; Pérez et al., 2019; Delgado Amado, 2018; Herrera Pérez, 2018; Hernández Jácquez y Ceniceros Cázares, 2018; Bravo Carrasco et al., 2017).

Actualmente, en plena actividad semipresencial y presencial en las instituciones educativas, se observa en los docentes cierta tendencia por volver a conducir la enseñanza desde las concepciones, metodologías y estrategias que utilizaron antes de la pandemia, lo cual interpela las lecciones aprendidas durante el marco de la educación a distancia e invita a preguntarse ¿cómo conducir la pedagogía, el currículo y la didáctica después de la pandemia?, ¿qué lineamientos seguir?, ¿cómo abordar las deficiencias que se generaron en el servicio educativo remoto?, ¿cómo resolver las debilidades identificadas en el manejo de las herramientas tecnológicas para interactuar en espacios virtuales?, ¿cómo orientar al docente para que desarrolle un rol en la mediación y evaluación para el aprendizaje? (Vega Ángeles, 2022).

Estas interrogantes requieren respuestas del equipo directivo de las instituciones educativas; pero, sobre todo, exigen contar con un plan de acciones orientado al acompañamiento que permita fortalecer las competencias del docente y lo oriente a integrar todo lo aprendido durante la pandemia a su labor cotidiana, para, de esta manera, generar un replanteamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Del mismo modo, estas acciones no deben ser distantes de las estrategias implementadas por el Ministerio de Educación que tienen como propósito enriquecer las competencias pedagógicas de los docentes.



### 3. Promover la Transformación Digital de los Sistemas Educativos: una Oportunidad para el Cambio

La brecha digital constituye un importante motivo de la persistencia de desigualdad tecnológica entre las regiones del país, así como de pérdidas de horas de estudio. La diferencia entre escuelas urbanas y rurales, públicas y privadas se acentuó durante la pandemia (Lugo y Delgado, 2020). Los estudiantes más pobres y las personas de avanzada edad sufrieron en mayor medida las consecuencias de no contar con interacciones de calidad con sus profesores debido al confinamiento. En los últimos dos años cerca del 40 % del alumnado no tuvo contacto con sus docentes en el seguimiento de las actividades escolares (BID, 2020). Esta crisis puso de manifiesto las desigualdades del sistema educativo peruano que van desde la falta de acceso a la banda ancha y a las computadoras, necesarias para la educación en línea, hasta la falta de empleo de entornos virtuales y de recursos pertinentes para el aprendizaje.

Debido al COVID-19, los estudiantes se vieron en la necesidad de quedar supeditados a sus propios recursos para continuar estudiando mediante el internet, la televisión o la radio. Esta situación se agudizó para los alumnos que pertenecen a grupos vulnerables pues vieron limitadas sus oportunidades de aprendizaje y, en muchos casos, tuvieron que salir del sistema educativo. También los docentes requirieron adaptarse a las nuevas formas de enseñar en entornos virtuales, de manera abrupta.

Como puede apreciarse, el gran desafío fue el adaptarse a los cambios inmediatos que se plantearon en la educación, los cuales tuvieron un carácter disruptivo y de alto impacto social, científico, tecnológico y cultural. Sin embargo, el reto no fue fácil por las limitaciones de conectividad. Los cambios que se desarrollaron a partir de la pandemia fueron sustanciales y, actualmente, se pretende replantear los modelos de formación profesional y las prácticas pedagógicas que inciden integralmente en la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Estas circunstancias presentan un enorme desafío al sistema educativo peruano, más aún considerando que la inclusión de plataformas virtuales en el área educativa que integra diversos medios, como las plataformas digitales de enseñanza y aprendizaje, recursos multimedia, aplicaciones de mensajería instantánea, programas

televisivos y radiales es una tendencia en toda América Latina para la generación de conocimiento, optimización de canales de información y beneficio de procesos administrativos en las instituciones educativas (Arango-Medina et al., 2020).

Las experiencias vividas en distintos contextos educativos latinoamericanos han puesto en agenda la necesidad de la transformación digital del sistema educativo peruano que permitirá integrar la tecnología a la vida institucional y pedagógica (Lugo e Ithurburu, 2019) como una oportunidad de cambio para revisar y actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la búsqueda de una mejora de la calidad (Lugo et al., 2020; Lugo e Ithurburu, 2019). Es así como se configura un nuevo contexto denominado postpandemia el cual nos anima a imaginar escenarios futuros de la educación digital en las escuelas (BID, 2020).

Cabe anotar que la aplicación de las tecnologías nos brinda una oportunidad de cambio social pues permiten definir un nuevo mapa contextual orientado hacia un proyecto común más inclusivo e igualitario que se puede hacer realidad desde la gestión en las escuelas (Lugo et al., 2020). En este sentido, es indispensable plantear políticas de integración TIC como herramientas imprescindibles para el desarrollo de acciones democráticas destinadas a garantizar el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes (Lugo e Ithurburu, 2019; BID, 2020).

Algunas recomendaciones que se desprenden de las oportunidades que genera la integración de las tecnologías a la dinámica escolar son las siguientes (Lugo y Delgado, 2020; Arango-Medina et al., 2020):

- a. Definir las políticas digitales institucionales en el contexto de postpandemia y determinar la gradualidad de su implementación. Es necesario que cada escuela identifique las fortalezas y debilidades que se manifestaron a partir de la pandemia.
- b. Establecer la ecología de dispositivos que configura cada escenario educativo, atendiendo las singularidades de cada institución educativa.
- c. Diseñar un currículum que integre explícitamente las tecnologías digitales, lo cual nos invita a repensar e incluir nuevos contenidos, estrategias, espacios y tiempos en la planificación educativa.
- d. Integrar competencias digitales para el ejercicio de una ciudadanía digital que permita la formación de ciudadanos críticos, creativos, con

habilidades cognitivas, capacidades y competencias acordes a los desafíos del siglo XXI.

Estos puntos constituyen recomendaciones generales, sin embargo, cada escuela debe construir propuestas contextualizadas a su realidad.

## 4. Impulsar la Creación de Redes de Cooperación

La pandemia ha producido grandes cambios en la sociedad, lo cual representa un desafío para la labor pedagógica del docente. Los dos años de trabajo en modalidad a distancia abrieron diversas posibilidades de conexión con el conocimiento y con personas de diferentes partes del mundo. El uso del Internet puso al docente frente al progreso científico y tecnológico, replanteando sus formas de enseñanza y generando nuevas exigencias producto de la inserción de la tecnología. Esta situación ha configurado nuevas pedagogías llamadas “emergentes” que plantearon la relación estrecha del aprendizaje con la tecnología.

En este escenario se han acentuado con mayor presencia las metodologías activas, como el design thinking el cual se utilizó como recurso y metodología para resolver problemas y, a la vez, como estrategia de creatividad a la distancia (Falla Avellaneda, 2021); el flipped learning que contribuye a promover la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes y que, a su vez, generó el desarrollo de buenas prácticas docentes (Moreno-Guerrero et al., 2021); la gamification que permite fortalecer la motivación y el interés de los alumnos por el propio aprendizaje a partir de los juegos (Villacís Macías et al., 2022); y las social media que están contribuyendo a afianzar el aprendizaje en red. Como se aprecia, surgió un conjunto de múltiples posibilidades que se han incorporado progresivamente en las prácticas pedagógicas de los docentes en el desarrollo de la educación a distancia.

Junto con los cambios antes descritos, la pandemia brindó la posibilidad de compartir buenas prácticas y socializar experiencias entre las instituciones educativas para generar aprendizajes. Este nivel de actuación, que en algunos casos se realizó por iniciativas institucionales y, en otros, por intervención directa del Ministerio de Educación, permitió trabajar en redes, promoviendo un trabajo coordinado y global con la finalidad de compartir conocimientos y experiencias con organizaciones

de otras zonas geográficas locales, regionales o internacionales (Loza y Gaeta, 2022). Las redes educativas como estructuras institucionales muy sólidas articularon las innovaciones pedagógicas al quehacer institucional (Sáenz-Andrade, 2019) y movilizaron a todos los actores educativos (Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2018).

Lo que empezó como una forma de comunicar las propias experiencias institucionales de aprendizaje durante la pandemia, hoy se vislumbra como una posibilidad de intercambiar experiencias entre las organizaciones y de descubrir diferentes herramientas para la planificación, la proyección y el desarrollo de actividades (Martínez Triana y de Sousa, 2022). Además, las redes educativas fortalecen el desarrollo profesional docente pues estimulan la coparticipación, la corresponsabilidad y el intercambio continuo, lo cual les permite revisar sus prácticas pedagógicas en torno al aprendizaje y la enseñanza, complementando así su formación (Loza y Gaeta, 2022). En síntesis, la creación de redes son fuentes de apoyo para el ámbito institucional, pedagógico y/o logístico ya que viabilizan la gestión del servicio educativo (Sáenz-Andrade, 2019). Estos son motivos más que suficientes para que las entidades educativas fortalezcan o inicien vínculos de colaboración con otras organizaciones del sector público y privado que les permitan potenciar las redes de colaboración (Lugo et al., 2020).



## REFLEXIONES FINALES

Luego de dos años de haberse ausentado de las aulas escolares debido a la pandemia por el COVID – 19, los estudiantes han regresado con muchas expectativas, pero también con preocupaciones y temores.

El COVID – 19 impactó en la salud mental de los adolescentes y jóvenes, lo cual se evidenció en sentimientos de ansiedad, depresión y motivación disminuida. El hecho de recibir clases a distancia en ambientes distintos a los cotidianos y en ausencia de los pares trastocó su mundo emocional. Además, al haber sido afectada la economía de muchos hogares, la tasa de asistencia escolar promedio disminuyó, e hizo más evidente esta deserción en los alumnos que pertenecen a hogares cuyos padres perdieron el empleo. Pero no solo el ausentismo caracterizó a la educación remota, las horas dedicadas al estudio semanal disminuyeron de manera significativa, y fueron, en algunos casos inexistentes.

Estas situaciones, unidas a la brecha digital en distintas regiones del país, constituyeron importantes motivos de pérdidas de horas de estudio; si bien la diferencia que existe entre las escuelas urbanas y rurales, y las públicas y las privadas data de años atrás, esta se acentuó durante la pandemia e hizo más evidentes las desigualdades existentes en el sistema educativo, tornando muy difícil la enseñanza en entornos virtuales.

Las circunstancias educativas vividas durante la pandemia constituyen enormes desafíos al sistema educativo peruano, y, frente a ellas, cabe hacerse las siguientes preguntas: ¿qué hacer para disminuir las falencias existentes en la enseñanza escolar durante la pandemia?, ¿cómo aprovechar las lecciones aprendidas en la educación a distancia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en el retorno a la presencialidad?, ¿de qué manera emplear las lecciones aprendidas durante la enseñanza remota en el desarrollo de las actividades en las aulas?

Los retos deben ser atendidos desde diferentes sectores y en distintos aspectos, como, por ejemplo, procurar los apoyos focalizados y temporales a las familias con dificultades económicas debido a



la pandemia, así como implementar políticas educativas dirigidas a disminuir y, a la larga, eliminar las brechas, con miras al logro de equidad. Le corresponde a la escuela construir “escenarios habilitadores” que favorezcan el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes, que les permitan desenvolverse en un entorno adecuado de convivencia y que promuevan relaciones interpersonales democráticas, respetuosas dentro de un marco de cumplimiento de las indicaciones de bioseguridad. En otras palabras, la escuela ha de ser el lugar formativo que promueva una cultura de cambio caracterizada por la flexibilización de sus procesos de gestión y que fortalezca su capacidad de adaptación al contexto, al responder asertivamente a los nuevos escenarios globales y tecnológicos.

Una manera de afrontar, de forma conjunta, las distintas vicisitudes educativas es impulsando la creación de redes de cooperación que movilicen a todos los actores en la búsqueda de estrategias para el logro de los objetivos formativos institucionales. Estos espacios formativos constituyen oportunidades de cambio y mejora en los distintos aspectos de la gestión, tales como la generación de comunidades de aprendizaje profesional que permitan a los docentes afrontar situaciones problemáticas de manera conjunta en las instituciones educativas; el fortalecimiento del liderazgo pedagógico compartido; la incorporación de la gestión del conocimiento como una estrategia de mejora de los servicios que ofrecen las instituciones educativas; la institucionalización del empleo de las tecnologías de la información y comunicación al servicio de los procesos didácticos presenciales; el trabajo colaborativo y colegiado; la autoevaluación reflexiva de los docentes tanto a nivel individual como institucional; y, la incorporación de un plan de acciones que permita dar continuidad y sostenibilidad al apoyo que los padres de familia han brindado a sus hijos durante la pandemia.

La gestión escolar, así enrumada, permitirá atender a los estudiantes de manera integral, (sobre todo en el aspecto emocional tan disminuido durante la pandemia), mejorar el clima institucional y brindar una mirada proactiva al cambio, haciéndolo sostenible en el tiempo.

## REFERENCIAS

- Acosta, M. C. (2021). Aprender y enseñar en pandemia desde nuestro sillón. *ExT: Revista de Extensión de la UNC*, (13). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/36094>
- Aparicio-Gómez, O. Y., y Ostos-Ortiz, O. L. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 1(1), 11 – 36. <https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/25>
- Arango-Medina, D., Gonzalez-Palacio, L., Torres-Bedoya, D., García-Giraldo, J., Cuatindioy, J., Gonzalez-Palacio, M., Luna, M., Juan, Y., García-Garzón, J., Ortiz Pabón, H.J., Echeverri, J., y Bedoya, J. (24 – 27 de junio 2020). *Plataformas virtuales que utilizan estilos de aprendizaje y permiten el uso de metodología Aprendizaje Basado en Problemas-ABPV.*[Ponencia] XV Congreso Ibérico de Sistemas y Tecnologías de la Información, CISTI 2020 Sociedad de Computación IEEE, Sevilla, España. <https://investigaciones-pure.udem.edu.co/es/publications/plataformas-virtuales-que-reconocen-estilos-de-aprendizaje-y-perm>
- Avata, M. E., Ponce, F. C., Cordero, F. M., y Palacios, F. M. (2022). Una gestión educativa innovadora permite la construcción de procesos de enseñanza inclusivos, de calidad y creatividad. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(2), 310 – 333. <https://journals.sapienzaeditorial.com/index.php/SIJIS/article/view/335>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2021). *Hablemos de política educativa. América Latina y el Caribe 10*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/cuales-seran-las-consecuencias-de-la-pandemia-sobre-la-asistencia-escolar/>
- Bedacarratx, V. (2021). Seguimos educando...¿pero cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos

de pandemia. En L. Beltramino, (Compiladora), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID – 19*. (1a ed, 14-19 pp.). Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/19419/Seguimos%20educando%E2%80%A6C2%BFpero...c%C3%B3mo%20Reflexiones%20en%20torno%20a%20continuidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bravo Carrasco, I. Y., Díaz Mujica, A., Navarrete Bustos, C. E., Pérez Villalobos, M. V., Cuevas Tamarín, C. A., Nova Olave, C., y Albornoz Medel, M. A. (2017). Valoración de la influencia de un programa de acompañamiento directivo sobre la percepción y satisfacción laboral de docentes y directivos. *Universitas Psychologica*, 16(2), 63 – 72. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672017000200063](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672017000200063)

Chuqui Calderón, M. L. (2019). *Influencia del monitoreo y acompañamiento pedagógico implementado por el director, en la mejora del desempeño docente en las Instituciones Educativas Mercedarias Misioneras de Lima*. [Tesis para optar el grado académico de maestro, Universidad Antonio Ruiz de Montoya] <https://repositorio.uarm.edu.pe/handle/20.500.12833/1997>

Daza, A., Mulford, M. D., y Lizcano, J. A. (2020). Perfil del docente de los programas de administración de empresas de la región Caribe colombiana. *Revista Espacios*, 41(26), 308 – 322. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p27.pdf>

Delgado Amado, M. J. (2018). *La Influencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente en la Institución Educativa Carlos José Echavarry Osacar-San José de Tiabaya*. [Tesis para optar el grado académico de maestra en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa] <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7980>


Falla Avellaneda, N. S. (2021). *Análisis y propuesta de solución a los bajos niveles de comprensión de lectura y de competencia matemática de niños y niñas de 6 a 10 años siguiendo la metodología de Design Thinking* [Trabajo de suficiencia profesional para optar el título de Economista, Universidad de Piura] [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/5091/TSP\\_ECO\\_2108.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/5091/TSP_ECO_2108.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2020). *El impacto del COVID – 19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31 – 50. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836003.pdf>
- Guevara, H. E., Huarachi, L. A., Lozano, G. A., & Vértiz, J. J. (2021). Gestión del cambio en organizaciones educativas pospandemia. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(93), 178 – 191. <https://www.redalyc.org/journal/290/29066223012/29066223012.pdf>
- Halpern Jelin, D., Piña, M., y Ortega Gunckel, C. (2021). Mediación parental y escolar: uso de tecnologías para potenciar el rendimiento escolar. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 24(2), 257 – 282. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/215719>
- Hernández de la Torre, E., y Navarro Montaña, M. J. (2018). La participación en redes escolares locales para promover la mejora educativa: un estudio de caso. *Profesorado*, 22(2), 49 – 68. <https://idus.us.es/handle/11441/79687>
- Hernández Jácquez, L. F. y Ceniceros Cázares, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables?. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 171 – 192. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300171&scrip>
- Herrera Pérez, M. A. (2018). *El rol del trabajo directivo en lo referente a los procesos de monitoreo, acompañamiento y retroalimentación del quehacer docente en el aula*. [Tesis para optar al grado académico de magíster en Liderazgo y Gestión de establecimientos educacionales, Universidad del Bío – Bío] <http://repositorio.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2806/3/Herrera%20P%c3%a9rez%2c%20Maritza%20Alejandra.pdf>
- Loza, M. G., y Gaeta, M. L. (2022). Cuerpos académicos en escuelas normales: la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (33). <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2410>

- Lugo, M. T., y Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11 – 31. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3398>
- Lugo, M. T., y Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina*. (Documento de Trabajo n.o 188) Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento(CIPPEC). <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/03/188-DT-EDU-Hacia-una-nueva-agenda-digital-educativa-en-Am%C3%A9rica-Latina-L....pdf>
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., y Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina . *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 23 – 36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>
- Martínez Triana, I. A., y de Sousa, N. M. (2022). Formación docentes y estudiantes en redes Brasil y Colombia: Una experiencia de pensar sobre las interacciones de culturas y saberes. *Discimus*, 6. [https://revistadiscimus.com/wp-content/uploads/2022/07/Discimus\\_Vol\\_1\\_Num\\_1\\_Jul\\_2022-1.pdf#page=7](https://revistadiscimus.com/wp-content/uploads/2022/07/Discimus_Vol_1_Num_1_Jul_2022-1.pdf#page=7)
- Moreno-Guerrero, A.J., Soler-Costa, R., Marín-Marín, J.A., y López-Belmonte, J. (2021). Flipped learning y buenas prácticas docentes en educación secundaria. *Comunicar*, 68, 107 – 117. [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/70997/10.3916\\_C68-2021-09.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/70997/10.3916_C68-2021-09.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pérez, N.L., Rivas, J. C., y Zúniga, A. F. (2019). *Liderazgo del equipo directivo en el acompañamiento pedagógico a los docentes de educación primaria en el instituto técnico La Inmaculada, del distrito III, del municipio de Managua*. [Tesis para obtener el título de Licenciatura en Pedagogía con mención en Administración de la Educación, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua] <https://repositorio.unan.edu.ni/12214/1/100328.pdf>
- Pulido, G., y Bermúdez, J.J. (2019). El acompañamiento en el aula como oportunidad de gestión escolar. Caso Programa Todos a Aprender. En Serna, E. (Ed.) *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*, Edición 2 (Vol. I) 100-107.



- Salazar, B. (17 noviembre, 2021) Retorno a clases presenciales: ¿Cuál será su impacto en la educación y emociones de los escolares? *Universidad de Piura*, <https://www.udep.edu.pe/hoy/2021/11/cual-sera-su-impacto-en-educacion-y-emociones-de-escolares/>
- Sáenz-Andrade, A. (2019). Articulación de servicios educativos-Redes educativas. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 74-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7067110>
- Valle Villamarín, M. L., Martínez Florencia, C., Álvarez Avilés, M. E., & Chauca Bajaña, L. A. (2022). Educación y gestión en tiempos de pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 7), 236-247. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.16>
- Vega Ángeles, P. G. (2022). Desafíos en el acompañamiento a la competencia profesional del docente en tiempos de pandemia. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(31), 16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8422882>
- Villacís Macías, C., Zea Silva, C., Campuzano Rodríguez, S., y Chifla Villón, M. (2022). Aprendizaje basado en proyectos y la gamificación para generar el aprendizaje activo en los estudiantes. *Ciencia Unemi*, 15(39), 35-43. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/1555>



# POSTPANDEMIA: IMPACTOS, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

## Grupo de investigación en Educación y Tecnología- EDUTECH (CISE)<sup>7</sup>

Carol Rivero Panaqué  
Elizabeth Flores Flores  
Edith Soria-Valencia  
Ana María Balbín Bastidas  
Mario Cartagena Beteta

---

<sup>7</sup> El grupo de Investigación en Educación y Tecnología creado en el año 2015 es un grupo interdisciplinar afiliado al CISE que cuenta con el reconocimiento del Vicerrectorado de Investigación de la PUCP. Entre sus líneas de investigación se encuentra la educación y TIC, Cultura digital y redes, Gestión de la información y del conocimiento, Creatividad, Tecnología y Talento y Enseñanza-Aprendizaje mediado por las TIC. La coordinación del grupo está a cargo de la Dra. Carol Rivero Panaqué. Para mayores detalles visitar: <https://investigacion.pucp.edu.pe/grupos/edutech/acerca-del-grupo/>



Esta sociedad, como vemos, está marcada por el distintivo tecnológico donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no se pueden considerar solo como herramientas que ayudan a acelerar procesos, ya que se llegaría a desnaturalizar su práctica social (Reckwitz, 2002). Las TIC no son neutras y entrañan modelos sociales que tienen un impacto en la vida diaria y en la educación (Matthews, 2020). Además, provocan la aparición de un nuevo espacio donde se observa con mayor frecuencia la ubicuidad y en donde la cultura digital se da a través de la interacción de los sujetos con estas tecnologías (Rodríguez de las Heras, 2014).

Más aún, en estos últimos años con la pandemia del COVID-19, la tecnología ha estado muy presente, ya que los gobiernos al tomar medidas como el distanciamiento social forzoso, el autoaislamiento y el cierre temporal de diferentes lugares, entre ellos, las instituciones educativas (Di Gennaro et al., 2020; World Bank Group, 2020), tuvieron que hacer varias reestructuraciones y contar con una mayor presencia de la tecnología y el internet. Por ello, la tecnología ha jugado un papel clave en estos ámbitos y especialmente en la educación, ya que muchos procesos que se basaban en la presencialidad se centraron en la mediación con las TIC (Suárez, 2020; Temmerman, 2020).

En el caso de la educación superior, la situación de la pandemia impactó especialmente en la enseñanza. Sin embargo, esta realidad también generó planes de contingencia mediante la enseñanza a distancia [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2020], que conllevó a la digitalización del servicio educativo. Igualmente, se hizo necesario buscar nuevos enfoques para reestructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, redefinir el papel del profesor y evaluar la gestión de la organización académica (Kobysheva et al., 2021).

Esta digitalización implicó también desarrollar nuevas tecnologías. De hecho, las propuestas pedagógicas con TIC crecieron exponencialmente generando innovaciones que incluyeron el acceso, la adecuación y la accesibilidad a la tecnología. De todas maneras, pensar en un futuro online en la educación superior es aún complejo (World Bank Group, 2020). Sin embargo, algo que nos ha enseñado la situación actual, tal como menciona Santiago (2020), es que debemos ser capaces de aprender, reaprender y desaprender continuamente para adaptarnos a situaciones que se nos plantean.

En ese sentido, Cobo y Movareck (2011) mencionan que se debe potenciar más el aprendizaje ubicuo para aprender en cualquier momento y lugar mediante el uso de diferentes tecnologías, para este fin. Desde ese punto de vista, se puede mencionar que los nuevos entornos de formación deben ser más interactivos y dinámicos, siendo la tendencia actualmente que se utilicen tecnologías amigables y fáciles de manejar para ayudar a los aprendizajes y a potenciar las habilidades para el siglo XXI.

Como vemos, en este contexto, los nuevos modelos pedagógicos con tecnología deben tomar en cuenta las necesidades de los nuevos estudiantes (Kukulska-Hulme et al., 2022) y desarrollar habilidades como el pensamiento analítico y crítico, la resolución de problemas, la creatividad e iniciativa, la comunicación y adaptabilidad, así como la resiliencia y las habilidades socioemocionales (DQ Institute, 2022).

A partir de lo mencionado, en el presente texto se abordarán las nuevas tendencias en cuanto a la integración tecnológica en la educación superior, así como los desafíos de transición a la postpandemia y las oportunidades educativas con el apoyo de la tecnología en la educación.

## 1. Tendencias de la Integración Tecnológica en la Educación Superior

La emergencia sanitaria por el COVID-19 afectó a la educación superior en la provisión del servicio, la deserción y la matrícula de los estudiantes (Benites, 2021). De allí que en el contexto de la postpandemia se ha requerido que las universidades asuman acciones concretas orientadas a optimizar la competitividad, la eficiencia y la satisfacción de los discentes. Por lo tanto, las organizaciones de educación superior deben perfeccionar sus ofertas formativas para garantizar la empleabilidad y el aprendizaje permanente (McCowan, 2017; Moore y Morton, 2017). Así, las propuestas didácticas como el *e-learning*, el *b-learning*, el *flipped learning*, el aprendizaje híbrido y los laboratorios remotos (Alfaro et al., 2021) deben asegurar la transformación de las prácticas educativas con TIC en modelos más colaborativos, interactivos y motivadores para los estudiantes (Alonso-García et al., 2019) permitiendo alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible (Dhawan, 2020).

Ahora bien, estas necesidades de aprendizaje han generado una variada oferta de herramientas y propuestas pedagógicas soportadas

con TIC. En esta línea, los informes Horizon presentan derroteros para los próximos 5 años (2019-2023) vinculados a la aplicación del aprendizaje móvil, las tecnologías analíticas, la realidad mixta, la inteligencia artificial, el blockchain y los asistentes virtuales (Alexander et al., 2019). Por esto, se considera necesario realizar una revisión teórica de las tendencias pedagógicas con TIC en educación superior universitaria. Para dicho fin, se ha tomado como referencia lo planteado por Alexander et al. (2019); Alfaro et al., (2021); Gartner (2022); Kukulska-Hulme et al. (2022) y Pelletier et al. (2022) buscando contribuir a potenciar el desarrollo de buenas prácticas e innovaciones con el apoyo de la tecnología para el logro de las competencias profesionales.

### **1.1. Learning Analytics y Big Data**

La innovación y el desarrollo de las TIC junto a la cuarta revolución tecnológica han cambiado todos los aspectos de la vida y han replanteado el escenario de la educación superior. Así, irrumpen dos tecnologías importantes: (a) el *learning analytics* o analítica del aprendizaje (AA), que proporciona diversos beneficios al usar estrategias de análisis de datos para elaborar ideas y plantear recomendaciones predictivas y proyectivas en tiempo real (Araiza-Vazquez, 2022) y (b) El *big data* que permite identificar con mayor precisión, las necesidades particulares de las organizaciones y proporciona servicios específicos que ayudan a atenderlas. De esta manera, se hace necesario contar con personal capacitado e infraestructura tecnológica para su implementación y desarrollo. Sin embargo, en el Perú esta perspectiva de futuro con tecnología es compleja al existir diversas carencias, sobre todo en las universidades públicas.

Ahora bien, la AA permite recopilar y analizar los rastros digitales que los estudiantes generan a través de sus interacciones con los sistemas de gestión del aprendizaje de la universidad, como matrícula, historial académico, retroalimentaciones de los cursos, encuestas, datos de los foros de discusión en línea, participación de los estudiantes en las actividades en línea, etc. (Araiza-Vazquez, 2022; Pedraza, 2022). Sin embargo, es necesario aclarar que la función no se limita a coleccionar datos, sino que el reto es aprovechar la información para brindarles a los estudiantes y docentes una visión objetiva y clara sobre los procesos y resultados



(Gašević et al., 2015) y, de esta manera, optimizar continuamente los entornos de aprendizaje (Siemens y Long 2011). Además, la AA pretende lograr la detección temprana de riesgos o dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gašević et al., 2015) para evitar que los estudiantes se retiren o abandonen los cursos.

En el contexto de la postpandemia y la modalidad de educación híbrida, los estudiantes pueden presentar problemas financieros, de salud, dificultades familiares, inconvenientes con la gestión del tiempo, falta de preparación, entre otras muchas situaciones (Pedraza, 2022). De allí que las universidades deben ser capaces de identificar con antelación estas situaciones de riesgo y aplicar acciones preventivas para atender y proponer alternativas de solución (Araiza-Vazquez, 2022). Sin embargo, es indispensable considerar que este proceso no solo debe desarrollarse desde el ámbito administrativo, sino que debe incluir la participación activa de los estudiantes y docentes (Sergis y Sampson 2017; Selwyn 2019).

Sumado a lo anterior, el análisis de *big data* contribuye a optimizar todos los procesos administrativos y pedagógicos (Jha et al., 2018), lo que genera un impacto positivo en el éxito de las universidades, sobre todo durante la pandemia por la cantidad de información que debían procesar en contextos virtuales y las demandas educativas. De esta manera, se logra un mayor posicionamiento y reconocimiento en el entorno educativo que permite una mejor administración (Sedkaoui y Khelfaoui, 2019), al extraer datos y convertirlos en conocimiento para optimizar sus procesos y mejorar su gestión (Alarcón et al., 2022). Sin embargo, es necesario asegurar la calidad en los aprendizajes; por ello, Aguilar (2018) resalta cómo a partir del análisis de los aprendizajes se pueden plantear estrategias de acompañamiento individual que permitan ofrecer oportunidades para todos los estudiantes.

No obstante, Rumiche et al. (2023) realizan un análisis para recoger la visión social de maestros sudamericanos sobre el *big data*. A partir de los resultados, se aprecia que si bien ayudó a manejar la crisis generada por la COVID-19; los docentes consideran que puede constituir un peligro para la democracia por la manipulación de la opinión pública y creación de tendencias que deforman la verdad, así como el manejo indebido de los datos personales. Todo ello genera un debate ético y jurídico que los profesores deben tratar en sus clases. Frente a esta compleja realidad

es necesario el desarrollo de competencias digitales y ciudadanía en la protección de dispositivos, datos e identidad digital.

## 1.2. Modelos Instruccionales con TIC

Pelletier et al. (2022) señalan que en la postpandemia y frente a las necesidades del mundo cambiante se debe replantear los modelos educativos. Un caso fue la instauración del trabajo “a distancia” frente a la educación “en línea” (Hodges et al., 2020). El aprendizaje en línea es el resultado del diseño y la planificación intencional de la instrucción, utilizando un modelo sistemático de diseño y desarrollo (Branch y Dousay 2015). En cambio, la instrucción remota de emergencia (a distancia) fue una solución temporal cuyo objetivo fue proporcionar apoyo pedagógico de forma rápida y fiable durante la crisis. De esta manera, Bell et al. (2020) mencionan que se debe incorporar lo aprendido durante la pandemia para mejorar los procesos educativos y generar experiencias educativas con equidad y flexibilidad. Así, Pelletier et al. (2022) y Kukulska-Hulme et al. (2022) consideran los siguientes modelos instruccionales que impactarán en el aprendizaje y la enseñanza:

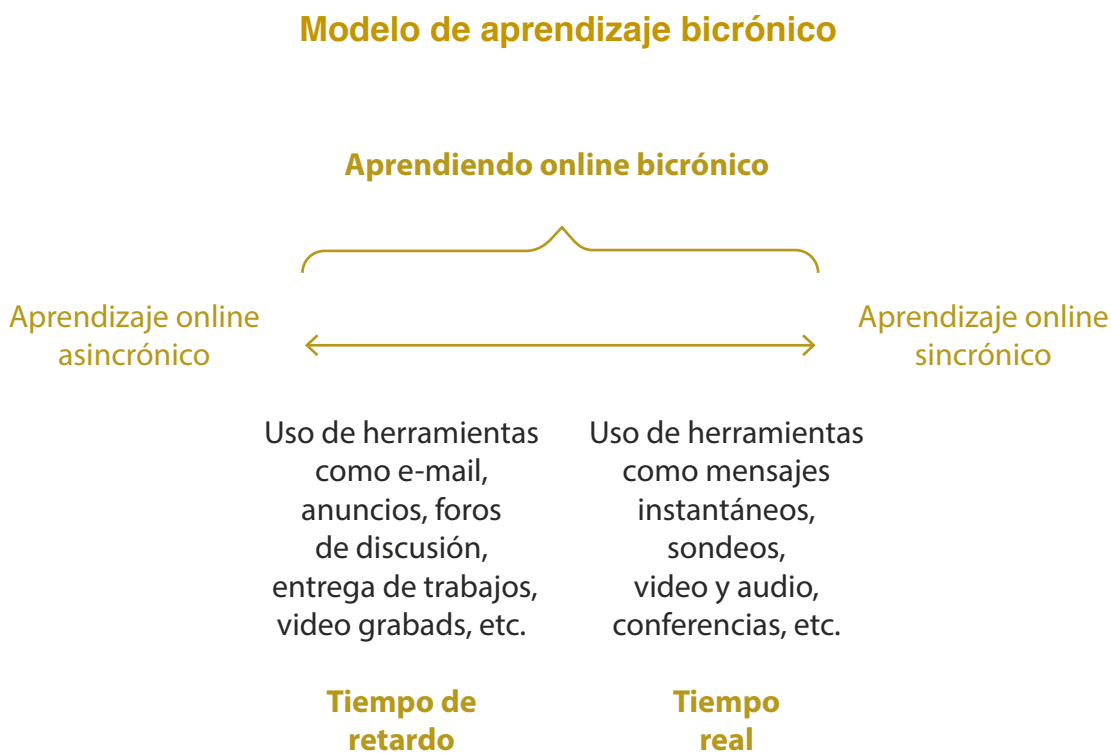
### 1.2.1. Espacios de Aprendizaje Híbrido

Con la aparición de la pandemia, los modelos híbridos crecieron exponencialmente. Este enfoque se centra en una experiencia que combina sesiones presenciales con materiales y actividades en línea. Por eso, Norberg et al. (2011) mencionaron que la combinación del aprendizaje presencial y en línea se convertiría en una “nueva normalidad”, pues la tecnología y la educación están íntimamente relacionadas. En esta experiencia es fundamental el diseño para la flexibilidad y la noción de sincronización que permita atender estudiantes en una sala física y otros conectados en línea para intercambiar y colaborar.

Así se tienen los modelos *hyflex* (o bimodal que combina en una experiencia de aprendizaje estudiantes en forma presencial y virtual) de la Universidad Estatal de San Francisco; *rebellflex* (que permite a los estudiantes unirse a una clase de forma presencial y virtual considerando sus estilos de aprendizaje) de la Universidad de Nevada y *blendflex* (cuyo objetivo es que los estudiantes realicen su trabajo en línea mientras permanecen en un aula tradicional contando con el apoyo de los docentes

mediante tutorías individuales y grupales) del Central Georgia Technical College. A esto se suma el modelo de aprendizaje bocrónico (ver Figura 1) que es la mezcla de aprendizaje en línea asíncrono y síncrono, en la que los estudiantes pueden participar en el aprendizaje en cualquier momento y lugar durante las partes asíncronas del curso, pero luego participan en actividades en tiempo real para las sesiones síncronas (Martin et al., 2020). De esta manera, se conjuga el aprendizaje asíncrono en términos de diseño de aprendizaje y el uso de plataformas permitiendo que el aprendizaje asíncrono conecte con momentos de aprendizaje previos o posteriores a la sincronización.

Figura 1.



Nota. Basado en Martín et al. (2020)

Para puntualizar, se debe tener en cuenta que en un modelo híbrido se debe: (a) usar estrategias de aprendizaje activo planteando actividades que permitan comprender e integrar conocimientos; (b) promover el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo para una mayor interacción y coconstrucción del conocimiento por parte de los

estudiantes, especialmente en el aprendizaje sincrónico; (c) integrar el *flipped classroom* para enlazar la sincronización presencial y en línea en la colaboración, el debate y la evaluación. De esta manera, se utiliza el trabajo individual y en grupo asíncrono para la construcción de conocimientos previos y el sentido de comunidad; (d) enriquecer la experiencia con videos cortos, simulaciones, gamificación y contenidos interactivos; (e) sugerir herramientas para tomar notas, registrar eventos y reflexionar; (f) proporcionar retroalimentación y fomentar la autoevaluación y la evaluación por pares; (g) proponer un aprendizaje basado en proyectos, problemas o investigaciones para articular el aprendizaje y lograr el compromiso de los estudiantes; (h) reutilizar y adaptar los materiales de aprendizaje, como los vídeos grabados de las sesiones de clase y las presentaciones, con la finalidad de ofrecer más oportunidades de aprendizaje autónomo (Kukulska-Hulme et al., 2022).

### 1.2.2. Escenarios de Aprendizaje Dual

Este enfoque recibe diferentes nombres, como educación cooperativa (Fergusson et al., 2021), educación dual o aprendizaje integrado en el trabajo (WIL por sus siglas en inglés). El aprendizaje dual considera el valor de una estrecha sincronización entre la formación en el aula y las prácticas profesionales en la industria, para llevar la realidad profesional al aula, y la comprensión teórica que sustenta la práctica en el lugar de trabajo. De hecho, el mundo del trabajo ha cambiado gracias a las tecnologías en red y fue acelerado por la pandemia del COVID-19, permitiendo que los espacios propios de aprendizaje a distancia se conviertan en escenarios de prácticas profesionales. Los graduados de la formación dual no solo tienen un amplio conjunto de habilidades que aceleran la innovación en las empresas, sino que también ofrecen innovación a través de su alta flexibilidad y empleabilidad (Backes-Gellner y Lehnert, 2021).

Para alinear las necesidades de la industria y la enseñanza en el aula se propone: (a) que la enseñanza por competencias debe pasar a un modelo de “aprender sabiendo hacer” y el “aprendizaje basado en proyectos” en el que los proyectos pueden realizarse en grupo o individualmente; (b) que los proyectos realizados aborden problemas o retos reales de la industria; (c) que las recomendaciones de las empresas sean tenidas en cuenta al definir los proyectos; (d) que se implemente la retroalimentación

de 360 grados o evaluación multifuente mediante un proceso a través del cual los supervisores, el personal académico, los subordinados, los colegas y los estudiantes proporcionen retroalimentación, así como una autoevaluación. Esta propuesta incluye la evaluación del proceso, las habilidades y los conocimientos; (e) el modelo centrado en el alumno que permita desencadenar el aprendizaje colaborativo y que tenga lugar con grupos de estudiantes realizando un proyecto conjunto. Así, se identifican los requisitos, se distribuyen las tareas, se revisa el trabajo de forma colaborativa y se idea una presentación compartida del proyecto. El reto aquí es encontrar las herramientas metodológicas, pedagógicas y tecnológicas más adecuadas para trabajar de forma interdisciplinar. Por lo tanto, se debe formar adecuadamente a los profesores que participarán en este nuevo modelo pedagógico (Braßler, 2020).

Ahora bien, para ofrecer los máximos beneficios del uso de escenarios de aprendizaje dual, las universidades necesitan herramientas para el seguimiento eficaz del progreso de los estudiantes y proporcionar apoyo en todos sus entornos de aprendizaje. Además, la evaluación del trabajo de los estudiantes en el aula y en el lugar de trabajo suelen llevarse a cabo de forma muy diferente. En este sentido, las tecnologías de conectividad como el 5G pueden permitir una mayor observación a distancia en tiempo real de los estudiantes en el lugar de trabajo. Así también, la realidad aumentada (AR) y la monitorización remota de equipos contribuirían a conocer detalladamente las acciones que están realizando sus alumnos. Sin embargo, este seguimiento de los estudiantes y su aprendizaje en universidades y centros de trabajo conllevan también retos éticos como la consideración de la privacidad y las sensibilidades comerciales en el intercambio de datos. Una posible solución podrían ser los portafolios electrónicos que incorporan fotos y videos para ilustrar la práctica, así como herramientas de seguimiento y comunicación dentro de un sistema de portafolios dirigido por los estudiantes, de esta manera el alumno se vuelve un sujeto activo y reflexivo de lo que puede y debe registrar (Lahn y Nore, 2018).

### 1.2.3. Microcredenciales

Las microcredenciales se entienden como la obtención de una certificación o competencia en un área específica de habilidades o conocimientos, a menudo en segmentos más pequeños y cortos que el



típico título universitario (Levine y Van Pelt, 2021). Sin embargo, con la expansión de las capacidades de aprendizaje en línea e híbridas y los cambios emergentes en la mano de obra, estas certificaciones pueden superar al título universitario tradicional como la forma más común e incluso más preferida de educación y formación postsecundaria (Pelletier et al., 2022). Tal es el caso de empresas como Google, Apple y Tesla, las cuales han anunciado que ya no exigirán títulos universitarios en sus contrataciones. Así, experiencias como MasterClass, han demostrado la búsqueda de los estudiantes por adquirir experiencias de aprendizaje más pequeñas e incluso no institucionales adaptadas a sus intereses y necesidades. Lo planteado junto al impacto de la pandemia ha llevado a replantear las trayectorias profesionales personales optando por certificaciones inmediatas y específicas (Brown et al., 2021).

Para encaminar adecuadamente estas microcredenciales se sugiere utilizar: (a) e-portafolios para la articulación de habilidades y generar un proceso reflexivo sobre las experiencias documentadas; (b) aprendizaje por competencias, lo cual es apropiado para los cursos diseñados y así ayudar a los alumnos a progresar en trayectorias profesionales bien definidas. Estas competencias pueden lograrse en un solo curso o con varias microcredenciales; (c) Aprendizaje basado en casos, en el cual los estudiantes aplicarán la información y el contenido necesario para resolver el problema que se presenta en el curso; otra parte la descubren ellos mismos; (d) aprendizaje conversacional (Sharples y Ferguson, 2019), el cual es importante para los aprendizajes masivos mediante MOOC y modalidad asíncrona. Esto implica generar espacios en las plataformas de aprendizaje para la conversación, colaboración, reflexión, experimentación y la puesta en práctica de ideas. De esta manera, se anima a los alumnos a relacionar el contenido del curso con su contexto local, a introducir diferentes perspectivas sobre el material que se relacionan con su propia experiencia y a compartir recursos pertinentes. Con estos elementos se podrá atender las necesidades y características de los estudiantes que llevan cursos específicos a diferencia de los que estudian en un campus universitario (Maina et al., 2022).

## 1.2.4 Desarrollo Profesional para las Modalidades de Enseñanza Híbrida y Remota

La pandemia encontró a los docentes sin mayor preparación frente a los entornos de aprendizaje híbridos y remotos. Sin embargo, esto fue evolucionando y mejorando mediante la implementación de infraestructuras, así como estándares y directrices para orientar las prácticas docentes en estos entornos virtuales. Este proceso implica aspectos cognitivos y emocionales que dan lugar a cambios en las prácticas de los profesores localizando, organizando y adaptando recursos (que pueden ser soportados con TIC) en diversos contextos y así obtener mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes (Darling-Hammond et al., 2017; Hrastinski, 2021). Para lograr este objetivo, es necesario centrarse en el contenido, incorporar el aprendizaje activo, apoyar la colaboración, utilizar modelos de práctica eficaz, proporcionar entrenamiento y apoyo de expertos, ofrecer retroalimentación y reflexión, y tener una duración sostenida (Wakefield, 2022).

Por ello, Ramírez-Montoya et al. (2021) consideran que para responder a estas exigencias, los docentes deben desarrollar habilidades en (a) inteligencia artificial que promueve la desintermediación del proceso educativo desarrollando competencias en big data, el internet de las cosas y otras tecnologías aplicables a la educación; (b) ajustar el currículo y las estructuras de los programas educativos con flexibilidad integrando otras disciplinas, así como docentes y estudiantes de otros países; (c) desarrollar experiencias innovadoras y creativas con TIC que generen la transformación de la función docente, y (d) la digitalización del entorno educativo por lo que es necesario el desarrollo de sus competencias digitales. La Figura 2 detalla estos desafíos.

Figura 2

**Aspectos a considerar en los programas educativos universitarios**



Nota. Tomado de Ramírez-Montoya et al. (2021, p. 13)

**1.3. Ciberseguridad**

Las instituciones educativas escolares y las universidades dependen, en gran medida, del internet para sus operaciones. Por ello, son vulnerables a los ciberataques, debido a los datos sensibles que recogen referidos a registros de investigación, médicos y financieros (Cheng y Wang, 2022), que pueden ser usados para operaciones fraudulentas. De hecho, desde la masificación de la enseñanza remota a raíz de la pandemia, se evidenció el creciente número de dispositivos que se conectaban a la red y a los sistemas de las universidades generando riesgos para la ciberseguridad.

En esta línea, el 61 % de las violaciones de datos en la educación superior son el resultado de la piratería informática y malware (Yusif y Hafeez-Baig, 2021). Así, el informe de análisis de ciberseguridad de BlueVoyant destacó que los ataques de *ransomware* (programas que restringen el acceso a datos pidiendo una recompensa) contra instituciones de educación superior aumentaron un 100 % entre 2019 y 2020 (BlueVoyant, 2021). Además, Rials (2021) sostiene que en el contexto de la pandemia se ha reportado un aumento del 300 % de ciberdelincuencia.

Debido a estas vulnerabilidades, Pelletier et al. (2022), en el informe Horizon 2022, consideran a la ciberseguridad como una tendencia tecnológica que se debe atender y desarrollar. Así, Rials (2021) plantea que los riesgos informáticos aumentarán en la postpandemia debido a las oficinas domésticas, el peligro del *ransomware*, el uso de la nube como espacio de almacenamiento, los dispositivos conectados al 5G, la arquitectura técnica heredada, los ataques de ingeniería social y las organizaciones de ciberdelincuencia. Por ello, Zhang-Kennedy y Chiasson (2021) sostienen que la ciberseguridad es tanto un problema técnico como social que afecta a los usuarios finales que interactúan con los contenidos en línea y proponen herramientas para concientizar y acortar la brecha del conocimiento en este campo. Entre ellas se encuentran: juegos digitales (*quiz* y *puzzle*, simulaciones, estrategias, acción, *serious game* y *card game*), cortometrajes y animaciones, comics, módulos de aprendizaje, juegos de mesa y otros recursos como infografías digitales, robot interactivo y visualización de información.

Por tanto, las estrategias para resguardar la ciberseguridad deben centrarse en soluciones sociotécnicas que atiendan: (a) la conciencia para fomentar una cultura de cumplimiento; (b) las diferencias generacionales y el conocimiento de la tecnología de los usuarios, y (c) la promoción de entornos de trabajo colaborativos sólidos que integren las diferencias generacionales de sus miembros (Yusif y Hafeez-Baig, 2021). De esta manera, siguiendo a Cheng y Wang (2022), las tendencias en ciberseguridad implican: (a) la gobernanza institucional para la ciberseguridad; (b) la revisión de los indicadores claves de rendimiento (KPI) de ciberseguridad; (c) la explicación de las políticas, directrices y mecanismos de ciberseguridad; (d) las campañas de concienciación sobre ciberseguridad; (e) las respuestas a las ciberamenazas basadas en la inteligencia artificial (IA) y el aprovechamiento de la IA para mejorar

la ciberseguridad; (f) la introducción de medidas de seguridad nuevas y más sofisticadas; (g) el prestar atención al uso de los dispositivos móviles y utilizar el cifrado como práctica diaria, y (h) la gestión de riesgos. Con ello se espera poder prevenir: la fuga y pérdida de datos, el fraude financiero, la pérdida de disponibilidad, así como el abuso y ataques a la integridad de los datos (Ulven y Wangen, 2021).

## 2. Desafíos en los próximos años para la Educación Superior

Ahora bien, tomando en cuenta todo lo descrito anteriormente, el desafío para las instituciones superiores, luego de la pandemia del COVID-19 pasa por transformar la crisis en oportunidad o rediseñar acciones y reformular estrategias. Desde la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2020), se señala la importancia de la incorporación de lo digital en todos los niveles educativos, y como desafío central en las instituciones de educación superior para reducir la brecha educativa.

En ese sentido, el denominador común para las organizaciones internacionales será el énfasis en la incorporación de las TIC en la formación inicial y desarrollo de la profesión docente. También se adicionan elementos orientados a la evaluación y certificación de dicha competencia con el fin de promover la calidad educativa en una sociedad digitalizada.

Como sabemos, la incorporación de lo digital ha sido diversa, tal como lo señala el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc, 2022). Las instituciones superiores no estaban preparadas para ofertar una formación con uso de las TIC frente al confinamiento originado por la pandemia del COVID-19, ya que su acceso no es un bien que ha estado al alcance de la mayoría, por ello cada país dio solución en menos de un año a esta situación. Sin embargo, faltan investigaciones que den cuenta del mismo luego del 2022.

A pesar de esta limitación, durante la pandemia hubo procesos de capacitación masiva al profesorado universitario, desde las universidades públicas y privadas, con el objetivo de poder brindar el servicio de formación remota y que el estudiantado no pierda el semestre académico.



Asimismo, las investigaciones realizadas durante la pandemia dan cuenta de que los desafíos para las instituciones superiores son muy variados dependiendo de los países. Sin embargo, tienen en común los siguientes aspectos mencionados en la Figura 3:

Figura 3

### Desafíos para las instituciones superiores



La competencia digital de los sujetos involucrados, docentes y estudiantes. Este es uno de los principales desafíos expuestos en la mayoría de las investigaciones. Los estudios muestran que las nuevas generaciones son las que mejor se han adaptado a su uso y en el caso del profesorado, los resultados son muy diversos por los diferentes tipos

de instrumentos para evaluar esta competencia digital. Entre los estudios de Dias-Trindade y Moreira (2020), Cabero-Almenara et al. (2021), Jorge-Vázquez et al. (2021), Zhao et al. (2021) y Tárraga-Mínguez et al. (2022), realizados en universidades españolas y portuguesas, se presenta una serie de variables que pueden estar influenciando en la capacidad de los profesores para el manejo de lo digital, como la edad, el género, la experiencia o el nivel de formación, el acceso, entre otras.

Otro de los desafíos fuertes, muy presentes en América Latina y el Caribe, es el acceso a los recursos digitales de los sujetos involucrados, incluso antes de la pandemia. Sin embargo, durante la experiencia vivida, las instituciones públicas y privadas realizaron una inversión fuerte para proveer de recursos tanto a los estudiantes como al profesorado. En cuanto a las investigaciones, hay algunos datos que ofrece la Unesco (2022) sobre los países que realizaron educación remota a partir del 2020, entre los primeros se pueden mencionar a México y Brasil y, luego de un trimestre, fueron los demás países de la región. En cuanto a la investigación de Cabral et al. (2021), estos autores muestran cómo el acceso a los recursos digitales (unida a la capacitación ofrecida por las instituciones) permitió al profesorado pasar de un conocimiento básico a uno intermedio, en relación con el manejo de lo digital, por lo que se considera importante la posibilidad de acceso a los recursos digitales. Asimismo, la investigación de Guillén- Gámez et al. (2021) incide también en que esta mejora en el manejo digital pudo estar influenciada por la calidad de los recursos TIC a los que tenía acceso este grupo de usuarios.

Una docencia centrada en el estudiante fue otro desafío fuerte, y que se tuvo muy poco en cuenta, previo a la pandemia, en especial en disciplinas que no son las pedagógicas. Como bien lo expresan Tárraga-Mínguez et al. (2022) y Zhao et al. (2021), los estudios han estado centrados más en los estudiantes que en el profesorado universitario. Los estudios de Basilotta-Gómez-Pablos et al. (2022) muestran cómo los profesores universitarios reconocen que tienen no solo una competencia digital media o baja, sino la falta de competencias referidas al campo pedagógico. El uso pedagógico de lo digital es un aspecto que se trabajó poco y que es importante considerar en las investigaciones que se lleven a cabo, además de la importancia del seguimiento y capacitación del profesorado. Por último, se señala la importancia de la construcción de instrumentos que permitan relacionar los niveles de competencia digital

con su uso en lo pedagógico, y que el centro de atención esté en el estudiante.

La capacitación continua del profesorado es otro de los desafíos a los que han tenido que responder con exigencia las instituciones de educación superior, es decir, con capacitación para el uso de lo tecnológico en la tarea docente y poder así continuar con la formación de los estudiantes. En esa línea, las conclusiones de las investigaciones de Dias-Trindade y Espirito (2021), Lindfors et al. (2021) y Mendoza et al. (2021) sugieren una mayor capacitación de los docentes, una política de apoyo y el seguimiento en la formación según necesidades. Se subraya la necesidad de seguir formando al profesorado para que haga uso instrumental de los recursos TIC específicos en cada área del conocimiento. Sin embargo, faltan estudios en diversas facultades para determinar si existen diferencias entre disciplinas. En lo que la mayoría coincide es que hay un uso muy básico de lo digital en el ejercicio docente.

La promoción del trabajo en red y la colaboración interdisciplinar es otro de los desafíos fuertes, es decir, pasar de los trabajos individualizados al trabajo en red. Los estudios de Çebi y Reisoğlu (2020) sugieren la necesidad de promover, tanto a nivel individual como institucional, ambientes de aprendizaje más enriquecidos, de manera que cada docente pueda aprovechar las oportunidades de aprendizaje que brinda la sociedad en red. Este desafío abre las posibilidades de realizar ofertas sin límite geográfico y facilitar los procesos de internacionalización (Hayat et al. 2021).

Además, el aseguramiento de la calidad de lo que se ofrece en la modalidad virtual, ha sido otro desafío aún no resuelto y presente en la mayoría de los pedidos de los organismos internacionales. Øvrebø et al. (2021) indican la necesidad de innovación y más investigación sobre métodos de evaluación de la calidad que sean más efectivos y accesibles.

Finalmente, el desarrollo de una gestión más eficiente con el uso de la tecnología. La experiencia de la pandemia exigió conectividad, dispositivos e incorporó formas de comunicación y gestión diferentes, poco existentes en algunas áreas o ámbitos de las universidades. El uso de lo tecnológico en los procesos administrativos, que funciona en muchas empresas, ha sido incorporado en muy pocas instituciones superiores como parte de su sistema de gestión. Hoy es una exigencia muy importante que considerar y será interesante revisar ese proceso en América Latina y el Caribe.

Se puede afirmar entonces que los desafíos no son pocos, pero la experiencia durante la pandemia ha mostrado que es posible llevar a cabo cambios cuando hay trabajo coordinado, voluntad política y trabajo serio de quienes están involucrados en estas instituciones.

### **3. Oportunidades educativas con el apoyo de la Tecnología**

Si anteriormente hemos visto algunos desafíos, también surgen oportunidades educativas generadas con y por las tecnologías digitales, las cuales están teniendo una repercusión importante en contextos formativos en educación superior. En ese sentido, estas tecnologías representan una oportunidad de cambio y, también, una oportunidad de mejora en las dinámicas del proceso de enseñanza aprendizaje (De Pablos, 2018).

En este apartado se presentan oportunidades clave con el apoyo de las tecnologías digitales identificadas a partir de la revisión de la literatura. Entre ellas, destacan: la aceleración de tendencias, la equidad de acceso a la educación, el aprendizaje autónomo y colaborativo, la flexibilidad y personalización, y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

#### **3.1. Aceleración de Tendencias**

Con la llegada de la pandemia, se evidenció la urgencia de una rápida transformación en todos los niveles del quehacer educativo. Esta transformación implicó cambios estructurales que respondieran a los retos educativos propios del siglo XXI, tomando en cuenta la imparable evolución de las tecnologías. Dentro del contexto universitario, esta transformación se percibe como urgente, compleja y necesaria (Gallifa y Sangrà, 2021).

La pandemia ha acelerado la diversificación de nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje en línea (Durbidge y McClelland, 2022). De un momento a otro, instituciones educativas, entre ellas la universidad, tuvieron la necesidad y urgencia de acogerse a un modelo netamente no presencial, de educación remota de emergencia y dar continuidad a la formación (Gallifa y Sangrà, 2021). Con ello, la actualización de las tendencias educativas y tecnológicas se ha convertido en una necesidad prioritaria y en una oportunidad de transformación de la educación.

### 3.2. Equidad de Acceso a la Educación

En contraparte a las brechas de acceso existentes en cuanto a la conectividad, los materiales educativos y el desarrollo de las competencias digitales, las tecnologías cuentan con el potencial de ofrecer un mayor alcance para dar continuidad a los servicios educativos (Durbidge y McClelland, 2022). En esa línea y, específicamente, en relación con la modalidad e-learning en Educación Superior, Subashini et al. (2022) señalan que esta modalidad ofrece la posibilidad de fortalecer la sostenibilidad del ámbito educativo, brindando oportunidades a estudiantes de diversos orígenes y necesidades educativas.

Naturalmente, la equidad de acceso y la generación de oportunidades educativas favorecidas con y por las tecnologías digitales deben ir acompañadas de un cambio de paradigma del aprendizaje (por uno más significativo, auténtico, autónomo y colaborativo), un cambio de metodología (por una más activa, flexible, innovadora y disruptiva), y por una planificación, diseño e implementación para la adecuada virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta el valor de los momentos síncronos y asíncronos, oportunos y coherentes con los resultados de aprendizaje esperados.

### 3.3. Aprendizaje Autónomo y Colaborativo

Dos de las competencias claves para mejorar las habilidades, el rendimiento, el éxito académico y, posteriormente, el éxito profesional, de acuerdo con algunos autores, son: el aprendizaje autónomo (Chen, 2022) y el aprendizaje colaborativo (Lee y Yang, 2020). Al integrar las tecnologías digitales en el desarrollo de su aprendizaje autónomo, los estudiantes universitarios tienen la posibilidad de incorporar herramientas necesarias para la búsqueda, evaluación y selección de los contenidos alineados a sus objetivos de aprendizaje y la identificación de entornos personales de aprendizaje que hagan posible su autoformación en cualquier momento y en cualquier lugar.

Asimismo, las tecnologías digitales facilitan diferentes formas de aprendizaje colaborativo de los estudiantes y de colaboración profesional de los docentes, a través de herramientas compartidas, redes y comunidades virtuales que llevan consigo el potencial de enriquecer



el aprendizaje y la enseñanza. Además de favorecer el aprendizaje activo, grupal y crítico, las tecnologías digitales apoyan la aplicación de metodologías de aprendizaje colaborativo (Dueñas et al., 2016), dadas las características propias de las tecnologías digitales.

### 3.4. Flexibilidad y Personalización

El componente “flexibilidad” que se amolda a las modalidades de aprendizaje como el e-learning se ve fortalecido con el apoyo de los dispositivos y entornos digitales que ofrecen la posibilidad de aprender en cualquier momento y en cualquier lugar, considerando los diversos ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Con el aporte de este componente presente, por ejemplo, en la educación a distancia, es posible llevar a cabo actividades administrativas como la asistencia a clases y brindar soporte, de principio a fin, al proceso de aprendizaje de los estudiantes, sumando opciones para personalizar dicho proceso (Bergamin et al., 2012).

La personalización del aprendizaje toma en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes, sus características y sus niveles de logro. Aunque es posible generar aprendizajes en entornos *offline*, resulta más productivo hacerlo en entornos online o híbridos. Estos entornos ofrecen una diversidad de herramientas orientadas a la consecución de los objetivos de aprendizaje, brindan diferentes formatos que apoyan la interacción entre los actores educativos, así como su trabajo colaborativo y, también, integran recursos que facilitan la aplicación de estrategias de personalización (Engel y Coll, 2022).

### 3.5. Aprendizaje a lo largo de toda la vida

Las tecnologías digitales pueden llegar a favorecer el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y son proceso fundamental para ampliar los conocimientos y habilidades requeridas para la etapa académica (pregrado y posgrado), vida personal y para la futura etapa laboral de los estudiantes. En esa línea, autores como Ivenicki (2021) afirman que el aprendizaje digital debería ser relevante para el crecimiento individual, profesional, de ocio y personal, generando formas más flexibles de ofrecer el servicio educativo en el nivel superior.

Complementariamente, el aprendizaje a lo largo de toda la vida debiera favorecer el desarrollo de competencias que se fortalecen con la integración de tecnologías digitales en el quehacer personal, académico y profesional. Por ejemplo, los docentes universitarios, uno de los grandes actores educativos de la formación universitaria, requieren *expertise* (pedagógica, de contenido y tecnológica) en su práctica docente y, a la vez, requieren ser excelentes aprendices, capaces de formarse de manera continua (Matsumoto-Royo et al., 2022).

Así, en este último apartado, se han mencionado una serie de oportunidades educativas con el apoyo de la tecnología, las mismas que merecen ser reforzadas con políticas, con formación en habilidades digitales de los actores educativos, con investigaciones que evidencien su potencial dentro de contextos formativos en educación superior y con metodologías ágiles en educación que ofrezcan verdaderas experiencias de aprendizaje.

Por lo tanto, a modo de cierre de este capítulo, se plantean las siguientes preguntas para que, desde los diferentes ángulos de los agentes de cambio educativo en el nivel superior, puedan ser reflexionadas:

- ¿En qué situación se encuentran las universidades dentro del proceso de integrar mejor las tecnologías digitales en los diferentes escenarios educativos postpandemia?
- ¿Cuál es la visión que tienen las universidades frente a la educación que las sociedades de la información y el conocimiento demandan hoy y demandarán en el futuro?
- ¿Qué estrategias están empleando las universidades para ampliar y fortalecer la oferta de oportunidades de aprendizaje autónomo, colaborativo, flexible y personalizado de sus estudiantes, incorporando tecnologías digitales?

Como hemos podido abordar en este capítulo, la crisis de la COVID-19 destacó la necesidad de contar, no solamente con recursos tecnológicos e infraestructura para dar continuidad a los aprendizajes, sino que, además, evidenció la urgencia de realizar cambios estructurales que respondan a los retos educativos actuales, entre ellos, los cambios en la planificación educativa, en los métodos de enseñanza impartidos y en el desarrollo de las competencias digitales de los actores del ecosistema educativo.

Además, frente a las consecuencias y los desafíos abordados acerca de integrar las tecnologías en educación superior, se han presentado oportunidades que invitan a reimaginar la educación, con una visión que involucre la gestión de tiempo, de espacios, de personas y recursos que permitan a los actores educativos identificar sus necesidades de aprendizaje, seleccionando las modalidades y los entornos más adecuados en cada una de sus etapas, así como los más adaptables a los cambios vertiginosos de la actual sociedad.

## REFERENCIAS

- Aguilar, S. J. (2018). Learning analytics. At the nexus of *big data*, digital innovation, and social justice in education. *Tech Trends*, 62(1), 37-45. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0226-9>
- Alarcón, R., Bravo, J., Valdivia, C., y Aquino, J. (16 – 19 de noviembre de 2022). *Analytical system based on Big Data for digital transformation in Higher Education*. [Conferencia]. 2022 IEEE 2nd International Conference on Advanced Learning Technologies on Education & Research (ICALTER), Lima, Peru. <https://doi.org/10.1109/ICALTER57193.2022.9964613>
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., y Weber, N. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. EDUCAUSE
- Alfaro, L., Rivera, C., Luna-Urquizo, J., Castañeda, E., Zuniga-Cueva, J., y Rivera-Chavez, M. (14 – 17 de marzo de 2021). *New Trends in e-Technologies and e-Learning* [Conferencia]. 2021 IEEE World Conference on Engineering Education (EDUNINE). Guatemala City, Guatemala. <https://doi.org/10.1109/EDUNINE51952.2021.9429120>
- Alonso-García, S., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., y Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Systematic review of good teaching practices with ICT in spanish higher education. Trends and challenges for sustainability. *Sustainability*, 11(24), <https://doi.org/10.3390/su11247150>
- Araiza-Vazquez, M. (2022). A view to the future: the educational use of Big Data and the Learning analytics. *Journal of Asia Pacific Studies*, 6(4), 445 – 457.
- Backes-Gellner, U., y Lehnert, P. (2021). *The contribution of vocational education and training to innovation and growth (Working paper N° 177)*. Universität Zürich and Universität Bern. [http://repec.business.uzh.ch/RePEc/iso/leadinghouse/0177\\_lhwpaper.pdf](http://repec.business.uzh.ch/RePEc/iso/leadinghouse/0177_lhwpaper.pdf)

- Basilotta-Gómez-Pablos, Matarranz, M., Casado-Aranda, L-A, y Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19,1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Bell, D. J., Self, M. M., Davis, C. III, Conway, F., Washburn, J. J., y Crepeau-Hobson, F. (2020). Health service psychology education and training in the time of COVID-19: Challenges and opportunities. *American Psychologist*, 75(7), 919-932. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000673>
- Bergamin, P. B., Ziska, S., Werlen, E., y Siegenthaler, E. (2012). The relationship between flexible and self-regulated learning in open and distance universities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 101–123. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1124>
- BlueVoyant (07 de octubre de 2021). *Cyber Security & Attacks in the Logistics Industry*. BlueVoyant. <https://www.bluevoyant.com/resources/cyber-security-and-attacks-in-logistics>
- Braßler, M. (2020). The Role of Interdisciplinarity in Bringing PBL to traditional Universities. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 14(2). <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i2.28799>
- Branch, R. M., y Dousay, T. (2015). *Survey of Instructional Design Models* (5a Ed.). Association for Educational Communications and Technology.
- Brown, M., Mhichil, M. N. G., Beirne, E., y Mac Lochlainn, C. (2021). The Global Micro-Credential Landscape: Charting a New Credential Ecology for Lifelong Learning. *Journal of Learning for Development*, 8(2), 228-254. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1314205.pdf>
- Cabral, C., Guerreiro, N., y Mattar, J. (2021). Assessment of the proficiency level in digital competences of higher education professors in Portugal. *Educação*, 46(1), 1–37. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461414>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2021). Estudio de la competencia digital docente en Ciencias de la Salud.



- Su relación con algunas variables. *Educación Médica* 22(2), 94-98. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.11.014>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Editorial Alianza.
- Chen, T. (2022). An Investigation and Analysis of College English Majors' Autonomous Learning Ability in Ubiquitous Learning Environment. *Journal of Environmental and Public Health, Special Issue* (2022). <https://doi.org/10.1155/2022/9103148>
- Cheng, E. C., y Wang, T. (2022). Institutional Strategies for Cybersecurity in Higher Education Institutions. *Information*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/info13040192>
- Çebi, A. y Reisoğlu, I. (2020). Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 294-308. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.583>
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *Perspectivas económicas de América Latina. Transformación digital para una mejor reconstrucción*. CEPAL-OCDE-CAF-Unión Europea. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46029-perspectivas-economicas-america-latina-2020-transformacion-digital-mejor>
- Darling-Hammond, L., M. E., Hyler, M.E., y Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi-org/10.1177/0047239520934018>
- De Pablos Pons, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 83-95. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>
- Dias-Trindade, S., y Espírito, E. (2021). Competências Digitais de Docentes

- Universitarários em tempos de Pandemia: Análise da Autavaliacao DigComPedu. *Revista Práxis Educacional* 17(45), 100-116. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8336>
- Dias-Trindade, S., y Moreira, J., (2020). Assessment of university teachers on their digital competences. *QWERTY*, 15(1), 50-69. <https://doi.org/10.30557/QW000025>
- Di Gennaro, F., Pizzol, D., Marotta, C., Antunes, M., Racalbutto, V., Veronese, N., y Smith, L. (2020). Coronavirus diseases (COVID-19) current status and future perspectives: A narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8). <https://doi.org/10.3390/ijerph17082690>
- DQ Institute (2022). *12 Future-Readiness Skills*. DQ Institute. <https://www.dqinstitute.org/global-standards/#futurereadiness>
- Dueñas, M., Salazar, A., Ojeda, B., de Sola, H., y Failde, I. (2016). Aplicación y evaluación de los métodos de aprendizaje activo colaborativo en la docencia de Salud Pública en Fisioterapia. *Educación médica*, 17(4), 164-169. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.05.001>
- Durbidge, L., y McClelland, G. (2022). Japanese Language Learning and Teaching During COVID-19: Challenges and Opportunities. *Japanese Studies*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10371397.2022.2072821>
- Engel, A., y Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- Fergusson, L., Van der Laan, L., Imran, S., y Ormsby, G. (2021). The development of workintegrated learning ecosystems: an Australian example of cooperative education. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(1), 25–40. [https://www.ijwil.org/files/IJWIL\\_22\\_1\\_25\\_40.pdf](https://www.ijwil.org/files/IJWIL_22_1_25_40.pdf)
- Gallifa, J. y Sangrà, A. (2021). *Transformar la universidad: desafíos, oportunidades y propuestas desde una mirada global*. Editorial Universidad Abierta Cataluña.

<http://www.redage.org/publicaciones/transformar-la-universidad-desafios-oportunidades-y-propuestas-desde-una-mirada-global>

- Gartner (10 de Agosto de 2022). *What's New in the 2022 Gartner Hype Cycle for Emerging Technologies*. Gartner. <https://gtnr.it/3SB8a1g>
- Gašević, D., Dawson, S., y Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, 59, 64-71. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0822-x>
- Guillén-Gámez, F., Mayorga-Fernández, M. y Contreras-Rosado, J. (2021). Incidence of Gender in the Digital Competence of Higher Education Teachers in Research Work: Analysis with Descriptive and Comparative Methods. *Education Sciences*, 11(3), <https://doi.org/10.3390/educsci11030098>
- Hayat, A., Keshavarzi, M., Zare, S., Bazrafcan L., Rezaee, R., Faghihi, S., Amini, A., y Kojuri, J. (2021). Challenges and opportunities from the COVID-19 pandemic in medical education: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 21, <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02682-z>
- Hrastinski, S. (2021). Digital tools to support teacher professional development in lesson studies: a systematic literature review. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 10(2), 138-149. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2020-0062>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 27(1), 1-9.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), (2022). *Resuming or Reforming? Tracking the Global Impact of the Covid 19 Pandemic on Higher Education after Two Years of Disruption*. UNESCO-IESALC. [https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/05/IESALC\\_COVID-19\\_Report\\_ENG.pdf](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/05/IESALC_COVID-19_Report_ENG.pdf)
- Ivenicki, A. (2021). Digital Lifelong Learning and Higher Education: multicultural strengths and challenges in pandemic times. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 360-377. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002903043>

- Jha, S., Jha, M., y O'Brien, L. (10 – 12 de diciembre de 2018). *A step towards big data architecture for higher education analytics*. [Conferencia]. Quinto Congreso Mundial del Asia- Pacífico en Ciencias de la Computación e Ingeniería (APWC on CSE), Nadi, Fiji. 10.1109/APWConCSE.2018.00036
- Jorge-Vázquez, J., Náñez, S., Fierro, W., y Pacheco, S. (2021). Assessment of Digital Competencies of University Faculty and Their Conditioning Factors: Case Study in a Technological Adoption Context. *Education Sciences*, 11(10), Article 637. <https://doi.org/10.3390/educsci11100637>
- Kobysheva, L., Luginina, A., Gafiatulina, N., y Artamonova, Y. (24 – 26 de Febrero de 2021). *Organization of higher education in context of digitalization: online learning experience at pandemic, development trends*. In *e3s web of conferences* [Conferencia]. XIV International Scientific and Practical Conference “State and Prospects for the Development of Agribusiness - INTERAGROMASH 2021”. Rostov-on-Don, Russia. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312052>
- Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Charitonos, K., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Guitert, M., Herodotou, C., Maina, M., Prieto-Blázquez, J., Rienties, B., Sangrà, A., Sargent, J., Scanlon, E., y Whitelock, D. (2022). *Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10*. The Open University.
- Lahn, L.C., y Nore, H. (2018). ePortfolios as Hybrid Learning Arenas in Vocational Education and Training. En Choy, S., Wärvik, GB., Lindberg, V. (Eds.), *Integration of Vocational Education and Training Experiences. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects* (pp. 207 – 226). [https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5_11)
- Lee, W. W. S., y Yang, M. (2020). Effective collaborative learning from Chinese students' perspective: a qualitative study in a teacher-training course. *Teaching in Higher Education* 28, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1790517>
- Levine, A., y Van Pelt, S. J. (2021). *The Great Upheaval: Higher Education's Past, Present, and Uncertain Future*. JHU Press.

- Lindfors, M., Pettersson, F., y Olofsson, A. (2021). Conditions for professional digital competence: the teacher educators' view. *Education Inquiry*, 12(4), 390–409. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.189093>
- Maina, M.F., Guàrdia Ortiz, L., Mancini, F., y Martinez-Melo, M. (2022). A micro-credentialing methodology for improved recognition of HE employability skills. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00315-5>
- Martin, F., Polly, D., y Ritzhaupt, A. (08 de septiembre de 2020). Bichronous Online Learning: Blending Asynchronous and Synchronous Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/9/bichronous-online-learning-blending-asynchronous-and-synchronous-online-learning>
- Matthews, A. (2020). Sociotechnical imaginaries in the present and future university: a corpus-assisted discourse analysis of UK higher education texts. *Learning, Media and Technology*, 46(2)204-217. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1864398>
- Matsumoto-Royo K., Ramírez-Montoya M.S., y Glasserman-Morales, L.D. (2022). Lifelong Learning and Metacognition in the Assessment of Pre-service Teachers in Practice-Based Teacher Education. *Frontiers in Education*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.879238>
- McCowan, T. (2017). Higher education, unbundling, and the end of the university as we know it. *Oxford Review of Education*, 43(6), 733-748. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1343712>
- Mendoza, D., Navarro, M., Cejas, M., Vinueza, P., y Vega, V. (2021). Digital Andragogical Competences of Ecuadorian Higher Education Teachers during the COVID-19 Pandemic. *European Journal of Educational Research* 10(3), 1341-1358. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1341>
- Moore, T., y Morton, J. (2017). The myth of job readiness? Written communication, employability, and the 'skills gap' in higher education. *Studies in Higher Education*, 42(3), 591-609. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067602>

- Norberg, A., Dziuban, C.D., y Moskal, P.D. (2011). A time-based blended learning model. *On the Horizon*, 19(3), 207-216. <https://doi.org/10.1108/10748121111163913>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2020). *COVID-19 and higher education: Today and tomorrow; Impact analysis, policy responses and recommendations*. <https://bit.ly/3FgBSn6>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Øvrebø, I., Dyrstad, D., y Hansen, B. (2021). Assessment methods and tools to evaluate postgraduate critical care nursing students' competence in clinical placement. An integrative review. *Nurse Education in Practice*, 58, <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103258>
- Pedraza Sánchez, E. Y. (2022). La analítica del aprendizaje y las expectativas de los estudiantes universitarios. *Academo (Asunción)*, 9(2), 151-164. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.jul-dic.4>
- Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., Arbino, N., Dickson-Deane, C., Al-Freih, M., Guevara, C., Koster, L., Sánchez-Mendiola, M., Skallerup Bessette, L., y Stine, J. (2022). *2022 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE.
- Ramírez-Montoya, M.S., Andrade-Vargas, L., Rivera-Rogel, D., y Portuguez-Castro, M. (2021). Trends for the Future of Education Programs for Professional Development. *Sustainability*, 13, <https://doi.org/10.3390/su13137244>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Rials, W. (2021). Top Cybersecurity Trends For 2021 and Beyond. *HSAJ Pracademic Affairs*, 1, Article 3, 1-10. <https://www.hsaj.org/articles/17153>



- Rodriguez de las Heras, A. (2014). *Tensiones y tendencias en la cultura digital*. [https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario\\_ACE\\_2014/1Tensionesy%20tendencias\\_ARodriguez.pdf](https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/1Tensionesy%20tendencias_ARodriguez.pdf)
- Rumiche, R., Matas, A., Ríos, J., y Chunga, G. (2023). Implicaciones sociales de la irrupción del Big Data y la robótica: un análisis prospectivo en docentes hispanoamericanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 115-127. <https://doi.org/10.6018/reifop.543871>
- Santiago, R. (28 de octubre de 2020). *¿Vuelta a la normalidad o regreso del futuro? Algunas lecciones que hemos podido aprender de la crisis vivida* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=AQxKjPcNaCs&t=12s>
- Sedkaoui, S., y Khelfaoui, M. (2019). Understand, develop and enhance the learning process with big data. *Information Discovery and Delivery*, 47(1), 2-16. <https://doi.org/10.1108/IDD-09-2018-0043>
- Selwyn, N. (2019). What's the problem with learning analytics?. *Journal of Learning Analytics*, 6(3), 11-19. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3>
- Sergis, S., y Sampson, D.G. (2017). Teaching and Learning Analytics to Support Teacher Inquiry: A Systematic Literature Review. En Peña-Ayala, A. (Ed.), *Learning Analytics: Fundamentals, Applications, and Trends. Studies in Systems, Decision and Control* (pp. 25 - 64). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-52977-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-52977-6_2)
- Sharples, M., y Ferguson, R. (16- 19 de septiembre de 2019,). *Pedagogy informed design of conversational learning at scale* [Conferencia]. 14th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2019, Delft, Países Bajos. <http://ceur-ws.org/Vol-2437/paper2.pdf>
- Siemens, G., y Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 1-6. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm1151.pdf>
- Suárez, C. (2020). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Sociedad de la Información y la Comunicación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Subashini, N., Udayanga, L., De Silva, L. H. N., Edirisinghe, J. C., y Nafla, M. N. (2022). Undergraduate perceptions on transitioning into E-learning for continuation of higher education during the COVID pandemic in a developing country: a cross-sectional study from Sri Lanka. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03586-2>
- Tárraga-Mínguez, R., Suárez-Guerrero, C., y Sanz-Cervera, P. (2022). Digital Teaching Competence Evaluation of Pre-Service Teachers in Spain: A Review Study. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(1), pp.70-76. DOI: 10.1109/RITA.2021.3052848
- Temmerman, N. (2020). He must prepare for change, not be forced into it. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200909113559143>
- Ulven, J.B., y Wangen, G. A. (2021). Systematic Review of Cybersecurity Risks in Higher Education. *Future Internet*, 13(2), 39. <https://doi.org/10.3390/fi13020039>
- Wakefield, W. (2022): Designing a research experience for teachers: applying features of effective professional development to a hybrid setting, *Teacher Development*, 26(4), 514 – 530. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2095007>
- World Bank Group (2020). The COVID-19 *Crisis Response: Supporting tertiary education for continuity, adaptation, and innovation*. <http://pubdocs.worldbank.org/en/621991586463915490/WB-Tertiary-Ed-and-Covid-19-Crisis-for-public-use-April-9.pdf>
- Yusif, S., y Hafeez-Baig, A. (2021). A conceptual model for cybersecurity governance. *Journal of applied security research*, 16(4), 490-513. <https://doi-org/10.1080/19361610.2021.1918995>
- Zhang-Kennedy, L., y Chiasson, S. (2021). A systematic review of multimedia tools for cybersecurity awareness and education. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 54(1), 1–39. <https://doi.org/10.1145/3427920>
- Zhao, Y., Pinto, A., y Sanchez, M. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131521000890>



# LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL PERÚ DURANTE EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

**Grupo de investigación Formación y Actores de la Investigación  
Educativa – CISE<sup>8</sup>**

Luis Sime Poma  
Carmen Diaz-Bazo  
Diana Revilla Figueroa  
Igor Valderrama Maguiña  
Yuri Castro Rodríguez

---

<sup>8</sup> El Grupo de Investigación Formación y Actores de la Investigación Educativa (FORMA- INVEST), afiliado al CISE, fue creado en el año 2014. En las investigaciones realizadas por sus integrantes se analizan los procesos de formación en y para la investigación en el ámbito universitario, especialmente a nivel del posgrado en educación. También son parte de sus líneas de estudios los actores que construyen y difunden conocimientos sobre el campo de la educación. Su coordinador es el Dr. Luis Sime Poma. [https://cise.pucp.edu.pe/grupos\\_investigacion/grupo-de-investigacion-formacion-y-actores-de-la-investigacion-educativa-forma-invest/](https://cise.pucp.edu.pe/grupos_investigacion/grupo-de-investigacion-formacion-y-actores-de-la-investigacion-educativa-forma-invest/)

## INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID-19 representó una situación excepcional y de crisis que modificó la docencia y los procesos investigativos en las instituciones de educación superior a nivel internacional. En el caso del Perú, a partir de marzo del 2020, las medidas gubernamentales para frenar la creciente propagación del virus y mortandad<sup>9</sup> incluyeron períodos de cuarentena obligatorios y el cierre de los campus universitarios por aproximadamente 2 años.

Así como en la docencia, las investigaciones que se realizaron en las universidades también fueron afectadas en distintos aspectos; sin embargo, estos impactos, producto de la pandemia, han sido menos estudiados. Entre aquellos estudios que los abordan se encuentran las publicaciones del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc, 2020, 2021) y las encuestas globales organizadas por la Asociación Internacional de Universidades (Marinoni et al., 2020; Jensen et al., 2022). En estas publicaciones se describen algunas repercusiones, tales como la continuidad o cancelación de los proyectos de investigación, los cambios en los diseños metodológicos, las limitaciones en la recolección de datos y acceso a recursos y laboratorios, las dificultades para la difusión de resultados (asistencia a congresos), la movilidad de investigadores, las restricciones de financiamiento de la investigación no relacionada con el COVID-19, la contratación y desarrollo de la carrera de investigador y la acentuación de las brechas de género en las investigadoras mujeres. También se resalta como impacto positivo la conformación de redes internacionales de investigación, el auge de la ciencia abierta y la mayor confianza en la ciencia.

Al respecto, las investigaciones muestran que la migración rápida a la docencia remota de emergencia y el teletrabajo exigió una dedicación mayor de los profesores a sus tareas de docencia y a la formación

---

<sup>9</sup> El Perú, a mediados del 2021, según los reportes de la Universidad John Hopkins de Estados Unidos, era el país del mundo con más muertes por coronavirus; considerando la proporción según cien mil habitantes. (John Hopkins Coronavirus Resource Centre, 2023)



en competencias digitales sobre las de investigación, afectando a la producción científica (Lovón y Cisneros, 2020; Ilesalc, 2021; Jensen et al., 2022). Por otro lado, las ciencias sociales, donde diversas clasificaciones ubican a la educación, fue uno de los campos que vio reducido su financiamiento y su producción, pues los presupuestos fueron dirigidos principalmente a las ciencias básicas en temas vinculados con la pandemia (Ferreira y Serpa, 2020; Bedoya-Dorado et al., 2021). A este panorama se suma, especialmente en las mujeres investigadores, las mayores responsabilidades domésticas y de cuidado que tuvieron que asumir (Ilesalc, 2021; Nolasco-Clemente y Llano-Guibarra 2022; Canese, 2022).

Los programas de formación de investigadores, como los doctorados, también se vieron afectados. Por ejemplo, se presentaron dificultades para acceder al trabajo de campo, a los sujetos de estudio, a los laboratorios o recursos bibliográficos y recolectar datos en forma presencial; las asesorías se trasladaron a formatos virtuales; tuvieron que realizarse cambios en los diseños metodológicos y en la reprogramación o adecuación de las técnicas de recojo de información. Asimismo, se produjo una disminución del tiempo dedicado a la investigación por otras tareas de cuidado o docencia (Donohue et al., 2021). Además, se retrasó la finalización de los estudios y se restringió el financiamiento de becas, participación en congresos y movilidad internacional (Ilesalc, 2021) afectando la experiencia formativa de los investigadores. Si bien se reconoce que algunas de estas dificultades estaban presentes antes de la pandemia, estas se vieron agravadas durante ella. Sin embargo, también se reporta algunos beneficios, pues para quienes estaban en la etapa final de la tesis pudieron aprovecharlo para la redacción del informe final (Donohue et al., 2021).

Las preguntas que emergen desde este contexto son: ¿cuál ha sido la respuesta de los diferentes actores de la investigación para contribuir al estudio de las implicancias de la pandemia en la educación?, ¿en qué medida estos actores han aprovechado los recursos financieros públicos para financiar sus investigaciones?, ¿qué han logrado producir en relación con dichas implicancias? Considerando ese contexto y las preguntas formuladas, en este capítulo se analiza la investigación educativa en el Perú durante el periodo 2000-2022, abordándola desde dos perspectivas de análisis: el acceso al financiamiento público y las características de

la producción académica relacionadas explícitamente con la pandemia. En general, se trata de un estudio basado en el análisis documental, recurriéndose para la primera perspectiva a fuentes oficiales y, para la segunda, a fuentes académicas analizadas desde la metodología de la revisión de literatura. Finalmente, se plantean algunas reflexiones para la investigación educativa en el Perú.

Desde su particularidad, este estudio se propone contribuir a una línea emergente de investigación educativa sobre el análisis de la educación en relación con la pandemia del COVID-19, representada en estudios focalizados en una institución determinada, como el efecto de la pandemia en ciertas universidades (Radu et al., 2020; Barrutia y Aparicio, 2022; Cassaretto et al., 2022); en otros que tienen una perspectiva más a nivel nacional (Cruz-Aldrete, 2021; Pires, 2021; Velázquez y Palos, 2022; Pravat, 2020; Chunchen y Li, 2020; Gaeta et al., 2021), como el que aquí se presenta, y, por último, se encuentran los estudios comparativos e internacionales (Reimers, 2020; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2021). Esta línea emergente puede ser considerada como parte de un campo de estudio mayor sobre educación y enfermedades contagiosas (Spielman y Sunavala-Dossabhoy, 2021).

## **1. El Financiamiento del Estado para la Investigación en Educación Durante la Pandemia**

En comparación con otros países de América Latina, el Perú ha mantenido un rezago en el financiamiento destinado a la investigación, en general, y a la investigación en educación, en particular. Esta tendencia se observa en el porcentaje de inversión con respecto al producto bruto interno (PBI) de los países; así, mientras para el año 2018, Brasil invertía el 1.16 %; para el 2019, Argentina, el 0.46 %; Chile, el 0.34 %; México, el 0.28 %; y Colombia, el 0.23 %; el Perú, en el 2020 llegó al 0.17 % (Banco Mundial s.f.), porcentaje algo mayor al 0.08 % en el año 2011 [Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (Ricyt), 2020]. Si bien se observa un esfuerzo en aumentar el gasto en investigación, este aún resulta insuficiente, y más aún para el campo de las ciencias sociales y el subcampo de la educación.

A lo largo de los años, el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (Concytec) a través del Fondo Nacional de



Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación Tecnológica (Fondecyt) y del Programa Nacional de Investigación Científica y Estudios Avanzados (Prociencia) ha realizado convocatorias de proyectos de investigación básica y aplicada, junto a instrumentos de apoyo a la investigación como becas de posgrado, movilización de investigadores, equipamiento de laboratorios, eventos y publicaciones. En los años 2020 y 2021, las prioridades se enfocaron en las convocatorias de investigación básica, incluyendo concursos para el campo de la salud, ciencias biológicas, entre otras. Por primera vez, en el año 2020 se abren convocatorias diferenciadas para la investigación aplicada en las ciencias sociales, donde se incluye el subcampo de la educación. En este periodo se duplicaron los concursos, como un modo de dirigir las prioridades hacia la solución de la crisis sanitaria.

En las convocatorias de investigación aplicada en general y las orientadas a las ciencias sociales, el tema de la educación no siempre fue una temática priorizada en las bases de los concursos. Explícitamente se encuentra en tres de las siete convocatorias lanzadas entre el 2020 y 2022, aunque transversalmente, podría ser tratado en algunos de los temas priorizados (ver Tabla 1).

Tabla 1

**Temáticas priorizadas en las convocatorias realizadas por Concytec para proyectos de investigación aplicada e investigación aplicada en ciencias sociales (2020 - 2022)**

<b>Nombre del concurso: Temáticas priorizadas</b>	
Proyectos de investigación aplicada 2022-02	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Adaptación y mitigación al cambio climático</li> <li>● Valoración y uso sostenible de la biodiversidad</li> <li>● Economía circular</li> <li>● Salud</li> <li>● Seguridad alimentaria</li> <li>● Energías renovables</li> <li>● Tecnologías de la Información y la comunicación TIC</li> </ul>
Proyectos de Investigación aplicada en Ciencias Sociales 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Falta de empleo e informalidad laboral</li> <li>● Enfoque intercultural en los servicios públicos</li> <li>● Capacidades de mujeres jóvenes en áreas de I+D+i</li> <li>● Triple informalidad: laboral, de la vivienda y del transporte</li> <li>● Impacto de la transformación urbana</li> <li>● Ciudades sostenibles</li> <li>● Articulación a nivel regional y/o interregional, para el fortalecimiento de cadenas de valor</li> <li>● Ordenamiento territorial para la dinamización de sistemas de CTI</li> <li>● Equipos multidisciplinarios para el fortalecimiento de la CTI</li> <li>● Enfoques de políticas de CTI y medidas para su visibilización</li> </ul>
Proyectos de Investigación Aplicada en Ciencias Sociales 2021-1-AECID	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mejoras de políticas y gobierno en sector salud</li> <li>● Promoción y desarrollo económico post pandemia</li> <li>● Movilidad y geografía</li> <li>● Educación y comunicación ¿cuáles serían las propuestas de sensibilización para promover una alimentación saludable?, ¿cómo promover vínculos y uso de información científica en la práctica profesional vinculada al COVID-19?, ¿cómo promover el acceso a información científica a público no experto?</li> <li>● Salud emocional</li> </ul>

Proyectos de Investigación Aplicada en Ciencias Sociales 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Violencia</li> <li>● Trabajo</li> <li>● Cambio climático</li> <li>● Descentralización y desarrollo</li> <li>● Salud</li> <li>● Ciencia y sociedad</li> <li>● Conocimientos tradicionales y ancestrales</li> </ul>
Proyectos de Investigación aplicada y desarrollo tecnológico 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Agropecuario</li> <li>● Energía</li> <li>● Telecomunicaciones</li> <li>● Salud</li> <li>● Educación</li> <li>● Ambiente</li> <li>● Metalurgia</li> <li>● Vivienda y Saneamiento</li> </ul>
Proyectos de investigación aplicada en Ciencias Sociales 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Las investigaciones científico-académicas en regiones como generadoras de conocimiento para el desarrollo territorial.</li> <li>● Los factores que influyen en el éxito de la relación academia-industria en sectores estratégicos</li> <li>● Impacto de la inversión en CTI en la productividad de los sectores estratégicos y/o en el retorno fiscal</li> <li>● Impacto de las TIC en los sectores estratégicos</li> <li>● Gestión de riesgos de desastres, energías renovables y política climática</li> <li>● Biodiversidad productiva y cadenas de valor para el biocomercio</li> <li>● Conocimientos tradicionales en la conservación y valoración de la biodiversidad</li> <li>● Comportamiento de la oferta y/o demanda en los sectores estratégicos ante la nueva normalidad</li> <li>● Radiografía económica y/o social del aislamiento social obligatorio en sectores estratégicos, poblaciones vulnerables.</li> <li>● Impacto de la perspectiva de género en las agendas de investigación</li> </ul>

Nota. Obtenido del portal "Prociencia" en <https://portalanterior.prociencia.gob.pe/> Agosto, 2022. TIC= Tecnología de la información y comunicación. I+D+i =Investigación, desarrollo e innovación. CTI = Ciencia, tecnología e innovación.

En relación con las postulaciones y los proyectos seleccionados en los concursos de investigación aplicada y aplicada en las ciencias sociales durante el 2020-2022, se observa que el campo de la educación está muy poco representado: aproximadamente el 3% de las postulaciones y el 2% de las seleccionadas (ver Tabla 2).

Tabla 2

**Número de postulaciones y proyectos seleccionados en los concursos de investigación aplicada e investigación aplicada en Ciencias Sociales, según total y campo de la educación - 2020 - 2022**

Concurso	N° de postulaciones	N° postulaciones con temáticas en educación	N° propuestas seleccionadas	N° propuestas seleccionadas en educación
Proyectos de Investigación Aplicada 2022-02	297	3	39	1
Proyectos de Investigación Aplicada en Ciencias Sociales 2022	85	13	12	2
Proyectos de Investigación Aplicada en Ciencias Sociales 2021-1-AECID	34	2	10	0
Proyectos de Investigación Aplicada en Ciencias Sociales 2021	32	2	5	0
Proyectos de Investigación aplicada y desarrollo tecnológico 2021-02	186	2	24	0
Proyectos de Investigación aplicada y desarrollo tecnológico 2020	250	2	40	0
Proyectos de investigación aplicada en Ciencias Sociales 2020	70	4	5	0
<b>Total</b>	<b>954</b>	<b>28</b>	<b>135</b>	<b>3</b>

Nota. Para los datos 2020 - 2021: Portal anterior de Prociencia en <https://portalanterior.prociencia.gob.pe/>, para los datos de los concursos del 2022: <https://prociencia.gob.pe/investigacion-cientifica/> Revisado en septiembre, 2022.

En el período 2017-2019 se financiaron tres proyectos vinculados con el campo de la educación y en el período 2020-2022 también tres proyectos. En general, en el período 2020-2022 los proyectos postulados trataban temas vinculados con la salud mental, el desarrollo de software, la interculturalidad y el desarrollo de competencias de mujeres estudiantes, priorizando el nivel de educación superior. Solo uno de ellos explícitamente estaba referido a la problemática del COVID en la educación escolar (ver Tabla 3).

Tabla 3

### Proyectos de investigación sobre educación financiados por Concytec 2020-2022

Título del proyecto	Investigador e institución	Monto asignado
Políticas para la capacitación docente basada en el Flipped Classroom con MOOC para fortalecer el área de información y alfabetización informacional en los docentes de Primaria de la Educación Básica Regular de la Región Lambayeque, en el contexto de la COVID-19.	Fernández Otoya, Fiorela Anai. Universidad Católica Santo Toribio De Mogrovejo	S/ 87,395.00
Empleo femenino, cuidado infantil e informalidad: Los servicios de cunas como estrategia de desarrollo socioeconómico.	Rousseau, Stéphanie. Pontificia Universidad Católica del Perú	S/ 87,070.00
Prototipo de hardware con programación basado en bloques para el desarrollo de las habilidades del pensamiento computacional en estudiantes de reciente ingreso en universidades públicas.	Paucar Curasma, Ronald. Universidad Nacional Autónoma de Tayacaja Daniel Hernández Morillo	S/100,000.00

Nota. Para los datos 2020-2021: Portal anterior de Prociencia en <https://portalanterior.prociencia.gob.pe/>, para los datos de los concursos del 2022: <https://prociencia.gob.pe/investigacion-cientifica/> Revisado en septiembre, 2022.



Los montos otorgados a proyectos en el campo de la educación representan alrededor del 1 % de los fondos asignados a los proyectos en ciencias básicas, ciencias aplicadas y ciencias sociales, y el 1.9 % si solo se consideran los concursos de investigación aplicada y de investigación aplicada en las ciencias sociales.

La información aportada en los párrafos anteriores refleja que los proyectos vinculados con el campo de la educación no tuvieron una prioridad en las convocatorias públicas; además, fueron muy bajas las postulaciones y las propuestas seleccionadas para recibir fondos del Estado, siendo uno de los campos, junto con el de salud, más afectados por la pandemia. Este panorama nos revela las restricciones de los actores de la investigación educativa en el país para demandar y acceder a fondos públicos durante el periodo de la pandemia.

## **2. La Producción Académica en Educación Relacionada con la Pandemia en el Perú**

A nivel mundial, la pandemia ha venido siendo incorporada de una forma u otra en diversos estudios para justificar la pertinencia contextual y el aporte a diversas áreas temáticas de la educación. La revisión que en este punto se presenta espera contribuir a un primer acercamiento sobre la producción académica vinculada con la educación y la pandemia, y que tiene como objetivo el plantear un perfil de las fuentes académicas a partir de las tesis doctorales, artículos en revistas nacionales y otras publicadas en el periodo del 2020-2022 desde el contexto peruano. Desde esta particularidad, esta exploración busca aportar a esa emergente línea de estudios de revisión sobre el COVID-19 y la educación, difiriendo de otras contribuciones, como la de Rojas-Flores (2021), en cuya revisión se abarcan artículos y editoriales que referencian sobre la pandemia en el contexto peruano en revistas nacionales como de otros países, en el periodo 2020-2021. Así también, se diferencia de otros trabajos que incluyen al Perú como parte de estudios comparativos con otros países y focalizadas solo para un nivel de la educación, como en el caso de Salas-Pilco et al. (2022) que comparan los estudios de diversos países de América Latina en torno al compromiso de los estudiantes de educación superior con el aprendizaje virtual durante la pandemia.

Específicamente para esta revisión de literatura se consideran como criterios de inclusión aquellas fuentes académicas que de forma explícita

abordan aspectos de la educación y se refieren al contexto de la pandemia en el Perú como un elemento sustancial en su estudio. Estas deben incluir en el título o resumen y en otras partes del texto cualquiera de los términos: “pandemia”, “COVID”, “emergencia sanitaria”. Las fuentes seleccionadas son producto de estudios empíricos, documentales o ensayos de reflexión. Se excluyen estudios sobre educación publicados durante los años 2020-2022 sin referencia explícita a la pandemia en el caso peruano o que esta haya sido aludida de forma muy general o solo como un aspecto restrictivo para recoger información, así como editoriales, cartas al editor, reseñas y entrevistas publicadas en revistas académicas.

Se consideraron revistas académicas nacionales aquellas gestionadas por universidades u otras instituciones peruanas. Se optó principalmente por aquellas que son especializadas en publicar sobre temas de educación y, de forma selectiva, algunas de carácter multidisciplinario. Para explorar la presencia del tema en el ámbito local de manera más amplia se estimó seleccionar tanto las revistas nacionales indizadas como otras que no lo fueran. Respecto de las primeras, se realizó la búsqueda en Latindex, Scielo-Perú, Redalyc y en Scopus; sin embargo, no se identificaron revistas peruanas en educación en esta última. Así también, para las no indizadas se consideraron aquellas que se mantuvieran activas y como en todos los casos que sean accesibles por internet.

Para las tesis doctorales se optó por el repositorio de acceso abierto del Concytec, el cual facilita la lectura del resumen de estas y los enlaces para su lectura completa<sup>10</sup>. Para otras fuentes se eligieron algunas instituciones nacionales que hayan publicado estudios sobre educación y la pandemia.

La elaboración del perfil de las fuentes se determinó sobre la base de cuatro categorías descriptivas para conocer: a) el tema principal que abordan (clasificado en cinco áreas), b) el contexto educativo de referencia (educación básica, superior otros); el ámbito geográfico regional desde el cual se ha realizado el estudio y que permite dar cuenta del nivel de descentralización de estos entre Lima (la capital) y otras regiones del país, y la metodología en general aplicada para informar sobre las orientaciones cuantitativas, cualitativa o mixtas. La Tabla 4 resume las opciones que permitieron la categorización de cada fuente.

---

<sup>10</sup> Específicamente en repositorio Alicia de Concytec: <https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/> En búsqueda avanzada se utilizaron en la opción de “buscar” como términos claves: *pandemia; COVID ; remoto; en 4ta: virtual; distancia; aislamiento*. En la opción de “formato”: *tesis doctoral*, y en la de “año de publicación”: *2020-2022*.

En la fase de procesamiento se priorizó la lectura de los títulos y resumen de estas y en los casos que la información sea ambigua o se requiriera más información se leyeron los contenidos pertinentes en el texto para su confirmación. Luego de la primera categorización realizada por uno de los investigadores se requirió la revisión de un segundo lector para la confirmación de este procedimiento.

Tabla 4

**Categorías descriptivas para el análisis de las fuentes académicas**

Tema	Contexto educativos	Ámbito geográfico regional	Metodología
<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseñanza-aprendizaje y currículo (métodos de enseñanza; uso de recursos y materiales; aprendizaje de alumnos; plan de estudios; modalidades de enseñanza; problemas de aprendizajes)</li> <li>Evaluación educativa (evaluación de aprendizaje de alumnos; rendimiento académico; instrumentos de evaluación; políticas de evaluación)</li> <li>Desarrollo del estudiante (problemas de salud de estudiantes; socialización en redes de estudiantes; problemas de acoso-<i>bullying</i> en estudiantes; políticas para el desarrollo del estudiante)</li> <li>Desarrollo del docente (formación continua del docente; problemas de salud del docente; problemas de acoso-<i>bullying</i> en docentes; políticas de desarrollo docente)</li> <li>Gestión en organizaciones educativas (problemas de gestión; liderazgo de autoridades; condiciones de infraestructura; políticas de gestión)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación Inicial</li> <li>Educación Primaria</li> <li>Educación Secundaria</li> <li>Educación Básica Regular (incluye inicial, primaria y secundaria)</li> <li>Educación Básica Especial</li> <li>Educación Inicial y Primaria</li> <li>Educación Inicial y Secundaria</li> <li>Educación Primaria y Secundaria</li> <li>Educación Básica Regular y Educación Superior</li> <li>Educación Superior Universitaria</li> <li>Educación Superior No Universitaria</li> <li>Contexto educación no formal</li> <li>No se explicita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lima</li> <li>Otras regiones</li> <li>Ambas</li> <li>No se Explicita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuantitativa</li> <li>Cualitativa</li> <li>Mixto</li> <li>No se explicita</li> </ul>

## 2.1. Las Tesis Doctorales en Educación

La búsqueda de las tesis doctorales en educación acorde a los criterios de inclusión permitió identificar 71 de estas. Estas se caracterizan principalmente por ser investigaciones que han abordado objetos de estudio asociados con aspectos de la enseñanza-aprendizaje y del currículo, llegando a representar el 65 % del total, en una proporción distante de las demás temáticas. No obstante, en todas las demás áreas hay de cinco a más tesis que las hayan trabajado.

Respecto del contexto educativo, casi el 70 % de las tesis han investigado en el nivel de la educación básica en sus diferentes subniveles (inicial-primaria- secundaria), revelándose una sola tesis de este nivel relacionada con la educación básica especial. En el contexto de la educación superior se ubican el 27 % de las tesis, todas estas referidas al nivel universitario sin encontrarse alguna representativa del nivel no universitario. Así tampoco se evidencian tesis relacionadas con los contextos de la denominada “educación no formal”.

En cuanto al ámbito geográfico, casi la mitad de las tesis han recogido su información en Lima, mientras que un 41 % en otras regiones. Pocas son las que incluyen a la vez a Lima y a otras regiones en sus trabajos de campo (7 %).

En el plano metodológico se advierte una tendencia mayoritaria hacia diseños cuantitativos que llega aproximadamente al 60 %, mientras que los de orientación cualitativa representan el 35 % de las tesis, siendo muy pocas las que asumieron un enfoque mixto. Un dato adicional es que el 97 % son del doctorado en educación de una sola universidad privada. La Tabla 5 resume los resultados sobre el análisis de las tesis doctorales.

Tabla 5

**Clasificación de las tesis doctorales en educación**

Número de tesis doctorales: 71			
Tema	Contexto educativos	Ámbito geográfico regional	Metodología
<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseñanza-aprendizaje y currículo 46 (65%)</li> <li>Gestión educativa en organizaciones educativas 8 (11%)</li> <li>Evaluación educativa 7 (10%)</li> <li>Desarrollo del estudiante 5 (7%)</li> <li>Desarrollo del docente 5 (7%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación superior universitaria 19 (27%)</li> <li>Educación inicial 16 (23%)</li> <li>Educación secundaria 13 (18%)</li> <li>Educación primaria 10 (14%)</li> <li>Educación básica y educación superior 3 (4%)</li> <li>Educación inicial, primaria y secundaria 7 (10%)</li> <li>Educación básica especial 1 (1%)</li> <li>Educación inicial y secundaria 1 (1%)</li> <li>Educación primaria y secundaria 1 (1%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lima 35 (49 %)</li> <li>Otras regiones 29 (41%)</li> <li>Lima y otras regiones 5 (7%)</li> <li>No explícita 2 (3%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuantitativa 43 (61%)</li> <li>Cualitativa 25 (35%)</li> <li>Mixta 3 (4%)</li> </ul>

Nota. Los decimales en los porcentajes han sido reajustados hacia el número superior cuando es 0.5 o más y hacia el número inferior cuando es menor a 0.5. En cada categoría se incluyen solo las subcategorías que tienen al menos 1 fuente.

## 2.2. Los Artículos en Revistas Académicas Nacionales

Según los criterios de inclusión definidos se hallaron 52 artículos en 16 revistas nacionales pertenecientes a 13 universidades (10 privadas y tres públicas) y a otras dos instituciones; en el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se encontró dos revistas de su afiliación. La mayoría de las revistas, salvo dos de ellas (En Blanco & Negro; EduTicInnova), incluyen en su web su indexación a bases como Latindex, Dialnet y, en menor medida, en Scielo y Redalyc; solo en dos casos se indica una indexación en la modalidad preliminar de Emerging Sources Citation Index (ESCI) de la Web of Science.

Se puede identificar que en todas las revistas nacionales más especializadas en educación en el país existe al menos un texto publicado que ha relacionado el tema de la pandemia desde el contexto educativo peruano, incluso en dos de ellas (Desde el Sur; Educación) se dedicó un número especial para dicha temática; en la primera cinco de los artículos fueron seleccionados para este estudio y en la segunda uno de ellos.

Un dato que destaca es que alrededor del 27 % del total de artículos proviene de una sola revista (En Blanco & Negro) con una distancia significativa respecto de la siguiente, focalizada en el tema de la docencia universitaria y que no incluye referencias de indexaciones en su web.



Tabla 6

**Revistas nacionales y número de artículos seleccionados**

Datos de las revistas	N° de artículos
1. <i>EN BLANCO &amp; NEGRO</i> 2. Pontificia Universidad Católica del Perú - Instituto de la Docencia Universitaria 3. Sin información 4. <a href="https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro">https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro</a>	14
1. <i>APUNTES UNIVERSITARIOS</i> 2. Universidad Peruana Unión-Escuela de Posgrado 3. Latindex (catálogo); Dialnet; Web of Science -Emerging Sources Citation Index 4. <a href="https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes">https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes</a>	8
1. <i>DESDE EL SUR</i> 2. Universidad Científica del Sur-Dirección General de Investigación, Desarrollo e Innovación 3. Latindex (catálogo); Scielo 4. <a href="https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur">https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur</a> 5. Proyectos de Investigación Aplicada en Ciencias Sociales 2021-1-AECID	5
1. <i>REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA</i> 2. Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Facultad de educación (universidad pública) 3. Latindex (directorío) 4. <a href="https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/repiie">https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/repiie</a>	4
1. <i>REVISTA DIGITAL DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA</i> 2. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas-Oficina de Investigación y Efectividad Institucional de la Dirección de Aseguramiento de la Calidad 3. Scielo; Redalyc; Dialnet; Web of Science -Emerging Sources Citation Index 4. <a href="https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/index">https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/index</a>	3
1. <i>HORIZONTE DE LA CIENCIA. REVISTA CIENTÍFICA</i> 2. Universidad Nacional del Centro del Perú- Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación (universidad pública) 3. Latindex (catálogo); Redalyc 4. <a href="http://200.60.61.131/index.php/horizontedelaciencia/index">http://200.60.61.131/index.php/horizontedelaciencia/index</a>	3
1. <i>REVISTA INNOVA EDUCACIÓN</i> 2. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología 3. Latindex (catálogo); Dialnet 4. <a href="http://www.revistainnovaeducacion.com/">http://www.revistainnovaeducacion.com/</a>	3

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</i></li> <li>2. Sociedad de Investigación Educativa Peruana</li> <li>3. Latindex (directorio); Dialnet; Web of Science -Emerging Sources Citation Index</li> <li>4. <a href="https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE">https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE</a></li> </ol>	2
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>EDUCARE ET COMUNICARE. REVISTA CIENTÍFICA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES</i></li> <li>2. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo - Facultad de Humanidades</li> <li>3. Latindex (catálogo)</li> <li>4. <a href="https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/about">https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/about</a></li> </ol>	3
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>REVISTA EDUCACIÓN</i></li> <li>2. Pontificia Universidad Católica del Perú - Departamento de Educación</li> <li>3. Latindex (catálogo); Scielo</li> <li>4. <a href="https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion">https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion</a></li> </ol>	1
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>EDUCATIONIS MOMENTUM. REVISTA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN PABLO</i></li> <li>2. Universidad Católica San Pablo-Departamento de Educación</li> <li>3. Dialnet</li> <li>4. <a href="https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum/index">https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum/index</a></li> </ol>	1
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>EDUTICINNOVA. REVISTA DE EDUCACIÓN VIRTUAL</i></li> <li>2. Universidad de San Martín de Porres</li> <li>3. sin información</li> <li>4. <a href="https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/eduticinnova">https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/eduticinnova</a></li> </ol>	1
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>REVISTA EDUCA UMCH</i></li> <li>2. Universidad Marcelino Champagnat - Instituto de Investigación</li> <li>3. Latindex (catálogo); Dialnet</li> <li>4. <a href="https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH">https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH</a></li> </ol>	1
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>REVISTA CONCIENCIA EPG</i></li> <li>2. Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle - Escuela de Posgrado (universidad pública)</li> <li>3. Latindex (catálogo); Dialnet</li> <li>4. <a href="http://revistaconcienciaepg.edu.pe/">http://revistaconcienciaepg.edu.pe/</a></li> </ol>	1
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>REVISTA EDUCACIÓN</i></li> <li>2. Universidad Femenina del Sagrado Corazón - Facultad de Ciencias de la Educación</li> <li>3. Latindex (catálogo)</li> <li>4. <a href="https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/index">https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/index</a></li> </ol>	1
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>REVISTA CIENTÍFICA DE EDUCACIÓN EDUSER</i></li> <li>2. Universidad César Vallejo</li> <li>3. Latindex (catálogo)</li> <li>4. <a href="http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/index">http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/index</a></li> </ol>	1
<b>16 revistas</b>	<b>52 artículos</b>

Nota. 1: nombre de la revista 2: filiación institucional 3: bases de indexación 4: dirección web

A diferencia de las tesis doctorales, existe una distribución de áreas temáticas en los artículos relativamente menos desigual, aunque con el mismo predominio del área de enseñanza-aprendizaje y currículo (40 %), seguido por los estudios relacionados con el desarrollo del estudiante (21 %), desarrollo del docente (19 %), evaluación educativa (12 %) y, finalmente, gestión en organizaciones educativas (8 %). En suma, se advierte que en todas las áreas temáticas hay entre 4 a 21 artículos publicados en revistas nacionales.

En cuanto al contexto educativo, en contraste con las tesis doctorales, el 58 % se sitúa en la educación superior universitaria, sin ninguna fuente con referencia a la educación superior no universitaria. A su vez, el 35% representa aquellas basadas en la educación básica en sus distintas variantes, con una sola fuente concerniente a la educación básica especial. Solo se ha identificado un artículo asociado a la denominada “educación no formal”, y en una sola fuente no se precisa su contexto.

En lo relativo al ámbito geográfico, de forma similar a las del doctorado, Lima es la región principal desde la cual se ha desarrollado el estudio, con cerca de la mitad de los artículos (48 %) y con una proporción significativamente menor figuran aquellos realizados desde otras regiones (27 %). Asimismo, se hallaron pocas fuentes (6 %) que refieran a Lima y a otras regiones del Perú. En el 19 % de las fuentes no se explicita el contexto para definir su clasificación.

Concerniente al enfoque metodológico en general, la información es a la inversa respecto de las tesis doctorales. Mientras que en estas últimas predominan los estudios de corte cuantitativos, en el caso de los artículos el énfasis es en los de orientación cualitativa (56 %) versus las cuantitativas (38 %). Las de carácter mixto también son minoritarias (6 %) al igual que en las tesis doctorales.

Tabla 7

**Clasificación de los artículos de revistas nacionales**

Número de artículos: 52			
Tema	Contexto educativos	Ámbito geográfico regional	Metodología
<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseñanza-aprendizaje y currículo 21 (40%)</li> <li>Desarrollo del estudiante 11 (21%)</li> <li>Desarrollo del docente 10 (19%)</li> <li>Evaluación educativa 6 (12%)</li> <li>Gestión en organizaciones educativas 4 (8%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación superior universitaria 30 (58%)</li> <li>Educación inicial, primaria y secundaria 9 (17%)</li> <li>Educación secundaria 4 (8%)</li> <li>Educación primaria 3 (6%)</li> <li>Educación primaria y secundaria 1 (2%)</li> <li>Educación básica especial 1 (2%)</li> <li>Educación básica y superior 1 (2%)</li> <li>Educación no formal 1 (2%)</li> <li>No se explicita 1 (2%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lima 25 (48%)</li> <li>No explicita 10 de (19%)</li> <li>Otras regiones 14 (2%)</li> <li>Lima y otras regiones 3 (6%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cualitativa 29 (56%)</li> <li>Cuantitativa 20 (38%)</li> <li>Mixta 3 (6%)</li> </ul>

Nota. Los decimales en los porcentajes han sido reajustados hacia el número superior cuando es 0.5 o más y hacia el número inferior cuando es menor a 0.5. En cada categoría se incluyen solo las subcategorías que tienen al menos una fuente.

## 2.3. Otras Publicaciones

En esta sección se agrupan las publicaciones de otros actores de la investigación educativa en el Perú y que aportan al estudio del campo de la educación y políticas de desarrollo social y humano en el contexto peruano. Entre ellas se eligió a dos que tienen una sostenida trayectoria de estudios en educación como organizaciones no gubernamentales: el Grupo de Análisis y Desarrollo (Grade), el Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Además, se indagó en las publicaciones de instituciones universitarias como el Consorcio de Universidades que agrupa a cuatro universidades privadas de Lima y, además, en diversas unidades académicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se incluyeron, además de libros, otro tipo de publicaciones como documentos de trabajo.

Esta indagación permitió registrar ocho fuentes durante el periodo del 2000-2022. En relación con las temáticas, la mitad muestra una focalización en el análisis de problemas sobre el desarrollo del estudiante desde una mirada social, socioeconómica y psicosocial (género, discapacidad, desarrollo socioemocional o salud mental) para comprender los impactos de la pandemia y cómo se ha atendido esta situación. Los temas sobre el desarrollo docente y la gestión en organizaciones educativas representan la otra mitad de los textos. No se identificaron fuentes con predominio en temas sobre enseñanza-aprendizaje y currículo, así como evaluación educativa.

El contexto educativo desde el cual se han elaborado estos trabajos se sitúa mayormente en el nivel de la educación superior (63 %), y el casi 40 % restante en el de la educación básica, en la cual se halla un estudio específico desde la educación especial. No se observan investigaciones asociadas al campo de la educación no formal.

La referencia geográfica que explicitan las fuentes revela una mayor amplitud en sus estudios. Así, el 88 % de estos se realizaron considerando a Lima y a otras regiones, mientras que el 13 % solo desde la primera.

En lo que atañe a las orientaciones metodológicas se evidencia una inclinación mayor hacia las de corte cualitativo (63 %) que cuantitativos (25 %), siendo los de carácter mixto los de menor proporción (13 %), como en el caso de las tesis doctorales y artículos.

Tabla 8

**Otras publicaciones**

Número de otras publicaciones: 8			
Tema	Contexto educativos	Ámbito geográfico regional	Metodología
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo del estudiante 4 (50%)</li> <li>Gestión educativa en organizaciones educativas 2 (25%)</li> <li>Desarrollo del docente 2 (25%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación superior universitaria 3 (38%)</li> <li>Educación superior universitaria y no universitaria 2 (25%)</li> <li>Educación inicial, primaria y secundaria 2 (25%)</li> <li>Educación básica especial 1 (13%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lima y otras regiones 7 (88%)</li> <li>Lima 1 (13%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cualitativa 5 (63%)</li> <li>Cuantitativa 2 (25%)</li> <li>1 Mixta (13%)</li> </ul>

Nota. Los decimales en los porcentajes han sido reajustados hacia el número superior cuando es 0.5 o más y hacia el número inferior cuando es menor a 0.5. En cada categoría se incluyen solo las subcategorías que tienen al menos una fuente.



### 3. Consideraciones Finales

Este estudio documental tuvo la finalidad de explorar la respuesta de los diferentes actores de la investigación educativa en el Perú para contribuir al estudio de las implicancias de la pandemia en la educación de este país. En esa perspectiva, se trata de indagar sobre la capacidad de agencia de dichos actores involucrados en la producción individual o colectiva de estudios, aprovechando los recursos disponibles en el país, a nivel de fondos económicos y de medios para difundir sus estudios, como son las revistas nacionales.

La primera parte de este trabajo informa sobre las restricciones de estos actores para demandar y acceder a fondos públicos específicos de la entidad nacional del Perú más importante en brindarlos (Concytec) y que, frente a actores de otros campos disciplinarios, se encuentran en una posición marginal, a pesar de la relevancia social del campo de la educación y de ser uno de los más afectados por la pandemia del COVID-19. Una cuestión pendiente para ampliar esta indagación es si los fondos de los gobiernos regionales y universidades del país han enfatizado en sus convocatorias el binomio educación-pandemia para financiar investigaciones en sus respectivos ámbitos y si estos han sido aprovechados por los diversos agentes de la investigación educativa en las diversas regiones del país.

El análisis de estas 131 fuentes académicas<sup>11</sup> —abordado en la segunda parte de esta presentación— que consideraron la relación educación-pandemia-Perú en sus estudios, evidencia y documenta la respuesta académica, con sus aportes y limitaciones, de los distintos actores de la investigación educativa peruana frente a un fenómeno de graves consecuencias para los sistemas educativos.

Este número de fuentes identificadas en nuestro estudio amplía significativamente la cobertura de publicaciones registradas en el trabajo de revisión realizado por Rodríguez (2022), que incluye 23 fuentes relacionadas con la educación y el COVID-19 en el Perú. Cabe advertir que dicho trabajo delimita un periodo de tiempo diferente, del 2016 al

---

<sup>11</sup> Estas fuentes se encuentran disponibles en el Catálogo de publicaciones académicas sobre educación y pandemia en el Perú en el periodo 2020 -2022, elaborado por el Grupo Formación y Actores de la Investigación Educativa-CISE. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/188859>

2021, mientras que el nuestro es del 2020-2022, y registra fuentes con mayor diversidad de temáticas, sin abrir una sección especial de análisis para las publicaciones relacionadas con la pandemia. Además, en nuestro caso, se incluyó más variedad de tipos de fuentes como las tesis doctorales.

Como se aprecia en los datos previamente sistematizados, el binomio pandemia-educación, ha sido mayormente afrontado en temáticas relativas al área específica de la enseñanza-aprendizaje y currículo que en total representan casi la mitad del total de fuentes; con mayor predominio en el caso de las tesis ( $n = 46$ ) y los artículos ( $n = 21$ ), sin encontrarse estudios al respecto en las otras publicaciones. En una proporción intermedia, considerando todas las fuentes, están las áreas sobre el desarrollo del estudiante (15 %) y del docente (12 %); siendo menor el número de publicaciones sobre la gestión de organizaciones educativas (11 %) y la de evaluación educativa (9 %). Llama la atención los estudios limitados en esta última, en la medida que uno de los mayores retos que han enfrentado los docentes en todo el sistema educativo ha sido justamente la evaluación de los aprendizajes al cambiarse las condiciones, estrategias e instrumentos para realizarla. No obstante, es posible que las fuentes que han abordado el área de enseñanza-aprendizaje y currículo hayan aludido a la evaluación educativa, aunque no como temática principal.

Los contextos de los estudios realizados indican que el 54 % de estos tuvieron como referencia a la educación básica en sus distintos segmentos y combinaciones, siendo muy pocos los trabajados desde la educación especial ( $n = 3$ ). Por otro lado, aproximadamente el 40 % del conjunto de fuentes ha estado referida a la educación superior universitaria, con solo dos fuentes que junto con esta también incluyen a la no universitaria, lo cual revela una ausencia grave de estudios para este nivel específico.

Otro ángulo que nos reporta la revisión en cuanto al ámbito territorial es que alrededor del 47 % de los estudios se efectuaron en la capital mientras que el 33 % en otras regiones y el 11 % en ambas, y en el 9 % del total no se explicita la región. Estos porcentajes reflejan las limitaciones para emprender investigaciones desde ámbitos geográficos más allá de la capital, así como para estudios de una cobertura más nacional que incluyan tanto a Lima como a otras regiones de forma simultánea.

La tendencia cuantitativa en las metodologías se destaca en casi la mitad del conjunto de publicaciones, particularmente en las tesis que representan casi el 61 % de ellas, y que coincide con los hallazgos de Sime y Diaz (2019) en un estudio sobre tesis doctorales en educación en el Perú. Sin embargo, las inclinadas hacia aproximaciones cualitativas también son parte importante de los enfoques metodológicos asumidos en los trabajos (45 %) y que se encuentran más presentes en los artículos y en otras publicaciones que en las tesis. Las orientaciones mixtas son marginales en la información analizada, con solo siete fuentes que la llegan a integrar.

Este perfil descriptivo de la producción académica evidencia ciertas tendencias donde existen predominios en algunos casos más notorios que en otros en función de la muestra determinada, pero que requeriría ser confirmada con una ampliación de estas; por ejemplo, explorando las fuentes sobre el binomio pandemia-educación en el Perú, publicado en artículos de revistas internacionales en otras bases de datos.

Una recomendación adicional que puede contribuir a seguir sosteniendo esta línea emergente de estudio en relación con la pandemia apunta a dedicar números monográficos en las revistas nacionales y fondos específicos desde las universidades del país para tesis y estudios interdisciplinarios sobre los múltiples impactos y aprendizajes de la pandemia en el campo de la educación; de esta manera, se podría estimular una mayor comunicación entre las disciplinas.

El crecimiento y diversificación de este campo de estudio emergente sobre la pandemia del COVID-19 y la educación dependerá de las condiciones institucionales y capacidades de los diferentes actores de la investigación educativa en el Perú para legitimar su pertinencia y aportes para la compleja transición hacia la postpandemia.

## REFERENCIAS

- Banco Mundial (s.f.) Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB). *Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ( UNESCO)* <https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>
- Barrutia Barreto, I., y Patricio Aparicio, S. S. (2022). Emergency remote education: A perspective of its potentialities and limitations in a Peruvian University. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(2), 307–323. <https://doi.org/10.18543/tjhe.2139>
- Bedoya-Dorado, C., Murillo-Vargas, G., y González-Campo, C. H. (2021). Gestión universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19: análisis del sector de la educación superior en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 37(159), 251-264. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.159.4409>
- Canese, V. (2022). La investigación en Ciencias Sociales en tiempos de pandemia. *Revista científica en ciencias sociales*, 4(1),6-7. [http://www.upacifico.edu.py:8040/index.php/PublicacionesUP\\_Sociales/article/view/238](http://www.upacifico.edu.py:8040/index.php/PublicacionesUP_Sociales/article/view/238)
- Cassaretto, M., Chau, C., Espinoza, M.C., Otiniano, F., Rodríguez, L., y Rubina, M. (2022). *Salud mental en universitarios del Consorcio de Universidades durante la pandemia*. Consorcio de Universidades. <https://www.consorcio.edu.pe/publicaciones/>
- Cruz-Aldrete, M. (2021). El programa Aprende en casa ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias? *Educación*, 30(59), 46-64. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.003>
- Chunchen X., y Li , Y. (2020). Analysis on the Influence of the Epidemic on the Education in China. [Conferencia] 2020 International Conference on Big Data and Informatization Education (ICBDIE) DOI: 10.1109/ICBDIE50010.2020.00040

- Donohue, W. J., Lee, A. S.-J., Simpson, S. Y., y Vacek, K. (2021). Impacts of the COVID-19 pandemic on doctoral students' thesis/dissertation progress. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 533-552. <https://doi.org/10.28945/4818>
- Ferreira, C.M., y Serpa, S. (2020). *COVID-19 and Social Sciences. Societies*, 10(4), 100. <https://doi.org/10.3390/soc10040100>
- Gaeta, M., Gaeta, L., y Rodríguez, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-24. DOI: 10.15517/aie.v21i3.46280
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (IESALC) (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2021). *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402/PDF/382402spa.pdf.multi>
- Jensen, T.; Marinoni, G. y Van't Land, H. (2022). *Higher Education One Year into the COVID-19 Pandemic Second IAU Global Survey Report*. International Association of Universities. [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2022\\_iau\\_global\\_survey\\_report.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2022_iau_global_survey_report.pdf)
- John Hopkins Coronavirus Resource Centre (2023). Mortality Analyses. Coronavirus Resource Centre. <https://coronavirus.jhu.edu/data/mortality>
- Lovón, M., y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena

- por COVID-19: El caso de la PUCP. *Revista de Psicología Educativa. Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Marinoni, G., Van't Land, H., y Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU. Global Survey Report*. International Association of Universities. [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)
- Nolasco-Clemente, P., y Llano-Guibarra, N.I. (2022). Mujeres académicas: resignificar la investigación en tiempos de pandemia. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 6, 15-26. <https://doi.org/10.4995/citecma.2022.16880>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- Jensen, T.; Marinoni, G., y Van't Land, H. (2022). *Higher Education One Year into the COVID-19 Pandemic Second IAU Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities. IAU. [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2022\\_iau\\_global\\_survey\\_report.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2022_iau_global_survey_report.pdf)
- Pires, A. (2021). Covid 19 y la educación superior en Brasil: usos diferenciados de las tecnologías de la comunicación virtual y las desigualdades educativas. *Educación*, 30(58), 83-103. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.004>
- Pravat, J. K. (2020). Impact of Pandemic COVID-19 on Education in India *International Journal of Current Research (IJCR)*, 12 (7), 12582-12586. <http://journalcra.com/article/impact-pandemic-covid-19-education-india>
- Radu, M. C., Schnakovszky, C., Herghelegiu, E., Ciubotariu, V. A., y Cristea, I. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Quality of Educational Process: A Student Survey. *International journal of environmental research and public health*, 17(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph17217770>
- Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (Ricyt) (2020). *El Estado de la Ciencia. Principales Indicadores de*



- Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos 2020*. Organización de Estados Iberoamericanos. [http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2021/02/EIEstadoDeLaCiencia\\_2020.pdf](http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2021/02/EIEstadoDeLaCiencia_2020.pdf)
- Reimers, F. (ed.) (2020). *Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Rodríguez, M.F. (2022). *Balance de Investigación 2016-2021 y Agenda de Investigación 2021-2026*. CIES-GRADE. <https://cies.org.pe/publicaciones/educacion-balance-de-investigacion-2016-2021-y-agenda-de-investigacion-2021-2026/>
- Rojas Flores, S. S. (2021). Una mirada a la investigación científica sobre el Covid-19 y sus efectos en la educación en el Perú. *Educare et comunicare: Revista científica De La Facultad De Humanidades*, 9(2), 43-52. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i2.659>
- Salas-Pilco, S., Yang, Y., y Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 593-619. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1111/bjet.13190>
- Sime, L., y Diaz, C. (2019). *Los doctorados en educación. Tendencias y retos para la formación de investigadores*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://www.fondoeditorial.pucp.edu.pe/educacion/949-los-doctorados-en-educacion.html#.XuelkEVKiUk>
- Spielman, A. I., y Sunavala-Dossabhoy, G. (2021). Pandemias y educación: Una revisión histórica. *Revista de educación dental*, 85(6), 741–746. <https://doi.org/10.1002/jdd.1261>
- Velázquez, C.E., y Palos, P. (2022). La autoeficacia y el involucramiento parentales escolares durante el confinamiento por la covid-19. *Revista Mexicana de Investigación*, 27 (95), 1305-1322. <http://www.comie.org.mx/revista.htm>







**LA EDUCACIÓN  
EN TRANSICIÓN  
HACIA LA  
POST PANDEMIA:  
DESAFÍOS Y  
OPORTUNIDADES**

ISBN: 978-612-49159-1-8



CENTRO DE  
**INVESTIGACIONES Y  
SERVICIOS EDUCATIVOS**