



EDUCACIÓN REMOTA Y DESEMPEÑO PEDAGÓGICO DURANTE LA PANDEMIA COVID-19 EN LA PROVINCIA HUAROCHIRÍ, PERÚ, 2021

Rocio Melva Alamao-Livia*
chiomel_al@hotmail.com
Universidad César Vallejo, Lima-Perú
orcid.org/0000-0001-9494-4851

Gisella Yenny Alamao-Livia**
gisell8382@hotmail.com
Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta, Perú
orcid.org/0000-0002-7562-0533

Aracelli del Carmen Gonzales-Sánchez***
dgonzalessa@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo, Lima-Perú
orcid.org/0000-0003-0028-9177

Recibido: 15/01/2022

Aprobado: 18/03/2022

RESUMEN

La aparición de la pandemia originada por el virus SARS-CoV-2, determinó que, para preservar la salud de la población, en numerosos países del mundo se implementaran medidas de confinamiento obligatorio. Esto impuso cambiar la modalidad educativa presencial a no presencial o a distancia. El objetivo del presente trabajo fue determinar la relación entre la educación remota y el desempeño docente durante la pandemia de la gripe del COVID-19, en instituciones educativas públicas de la provincia de Huarochirí, en Perú, durante 2021. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo con diseño correlacional, para lo cual se construyeron dos instrumentos en escala de Likert, que fueron aplicados a una muestra de 51 docentes. Los resultados arrojaron una correlación alta según Rho de Spearman 0.789, lo que permitió concluir que existe relación positiva, es decir resultados satisfactorios, entre la educación remota y el desempeño docente durante la pandemia del COVID-19.

Palabras clave: educación remota, medios digitales, COVID-19, Perú, desempeño pedagógico.

* **Rocio Melva Alamao-Livia.** Licenciada en Educación Inicial, UNE. Magíster en Administración de la Educación, UCV. **Universidad de adscripción:** Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

** **Gisella Yenny Alamao-Livia.** Licenciada en Biología. Educación Ambiental, UNE. Profesora de Ciencia y Tecnología. **Universidad de adscripción:** Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta, Perú.

*** **Aracelli del Carmen Gonzales-Sánchez.** Doctora en Educación. Magíster en Docencia Universitaria, Universidad César Vallejo. Licenciada en Historia, Universidad Nacional Mayor San Marcos. **Universidad de adscripción:** Universidad César Vallejo, Perú.

REMOTE EDUCATION AND PEDAGOGICAL PERFORMANCE DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN THE HUAROCHIRÍ PROVINCE, PERU, 2021

ABSTRACT

The appearance of the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus determined that, in order to preserve the health of the population, mandatory confinement measures were implemented in many countries of the world. This imposed changing the face-to-face educational modality to non-face-to-face or distance learning. The objective of this work was to determine the relationship between remote education and teaching performance during the COVID-19 flu pandemic, in public educational institutions in the province of Huarochirí, in Peru, during 2021. The methodology used was a quantitative with correlational design, for which two Likert scale instruments were constructed, which were applied to a sample of 51 teachers. The results showed a high correlation according to Spearman's Rho 0.789, which allowed concluding that there is a positive relationship, that is, satisfactory results, between remote education and teacher performance during the COVID-19 pandemic.

Key words: remote education, digital media, COVID-19, Peru, pedagogical performance.

Introducción

La modalidad de educación remota o a distancia, indudablemente experimentó un inusitado impulso a raíz de la crisis sanitaria global desatada por el virus del SARS-CoV-2, a finales de 2019. Sin embargo, las raíces modernas de esta forma de enseñanza podrían remontarse a finales del siglo XIX y comienzos del XX, con la expansión de los servicios postales, la radiodifusión y, posteriormente, de la industria televisiva (García, 2002). Los cursos y clases por correspondencia, por radio y por televisión, fueron medios educativos mundialmente utilizados que cumplieron un rol importante en la educación a distancia.

Como ejemplo de lo anterior pueden citarse algunas experiencias llevadas a cabo en México, donde la educación a distancia comenzó por la necesidad de alfabetizar a las poblaciones rurales, para lo cual en 1941 se creó la Escuela de Radio de Difusión Primaria para Adultos. Posteriormente, en 1944 se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, con cursos de seis años por correspondencia, los cuales demostraron alta eficiencia y lograron la profesionalización del 76 % del magisterio federal y del 86 % de los maestros rurales, que para entonces no poseían títulos (Pimentel, 2006). En lo tocante al uso de la televisión para la educación remota, en el mismo país se inició en 1966 la “fase experimental del proyecto Telesecundaria, cuyas clases eran en vivo, gracias a la tecnología de microondas, por medio de un circuito cerrado de televisión” (Pimentel, 2006, p. 2).

Un notable ejemplo del uso planificado de la radio para fines educativos, se encuentra en la campaña antimalárica emprendida en gran parte de Venezuela, durante las décadas de 1950 y 1960, por el médico e investigador Arnoldo Gabaldón. En esta exitosa experiencia, los medios radioeléctricos hicieron posible que la información y las recomendaciones sanitarias llegaran hasta las más apartadas regiones venezolanas, lo

que representa, al mismo tiempo, una experiencia pionera en el campo de la educación ambiental (Berti, 1997).

De los tiempos anteriores a la mencionada crisis sanitaria global, en lo tocante a instituciones especializadas en la educación remota merecen citarse los casos de la Universidad Estatal de Educación a Distancia (UNED), en España, creada en 1972, así como de la Universidad Nacional Abierta (UNA), fundada en Venezuela en 1977. Obviamente, a partir del advenimiento y consolidación de Internet, también estas y otras instituciones similares empezaron a aplicar las tecnologías digitales, crecientemente disponibles, a la vez que a promover las mejoras de las competencias de su personal docente en estas áreas (Pérez, Jordano y Martín-Cuadrado, 2017).

Ríos y García (2001) conceptúan la enseñanza a distancia como un “sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente” (p. 26). Agregan los citados investigadores que, para adaptar este sistema a los nuevos tiempos, basta con agregar a las condiciones fundamentales la presencia de los medios electrónicos y las tecnologías interactivas. Desde estos conceptos y aplicaciones se viene organizando una profusión de prácticas pedagógicas que proporcionan apoyo a los diversos niveles y modalidades de la educación y que han sabido dar respuestas a las necesidades de diferentes instituciones, sobre todo, en esta época signada por la pandemia.

Por su parte, Sewart, Keegan y Holmberg (2020) definen la educación a distancia mediante la enunciación de sus características fundamentales. A partir de la reinterpretación y aplicación que se ofrece en la presente investigación, se podrían destacar y resignificar las siguientes:

- a) la distancia real y física entre profesores y alumnos;
- b) la presencia de una organización educativa que incluye una estructura gerencial y una serie de docentes que desempeñan labores pedagógicas, rasgo este que la diferencia de las clases particulares concertadas por privados;
- c) el empleo de medios técnicos para comunicar a profesores y estudiantes (obviamente, se potencia la inclusión de los sistemas de Internet y la necesidad del empleo de los dispositivos digitales), a la vez que para presentar los contenidos educativos de cada curso;
- d) la facilitación de canales de comunicación bidireccionales, a fin de que los estudiantes tengan la posibilidad de contactar a sus docentes cuando lo requieran y, finalmente,
- e) la atención individualizada de los estudiantes, sin descartar la posibilidad de eventuales reuniones grupales, tanto con fines didácticos como de socialización.

Asimismo, los autores enfatizan en las condiciones de autonomía, flexibilidad e independencia de dicho sistema de aprendizaje y resaltan entre otras notables ventajas de este sistema, la rapidez de la conectividad por medio de las plataformas especializadas, las cuales permiten poner a disposición de los estudiantes orientaciones, instrucciones y contenidos. A todos estos se puede tener acceso en la medida de sus necesidades y disponibilidades de tiempo, características que redundan en mayor flexibilidad en comparación con las clases presenciales y favorecen la autonomía de los estudiantes (Sewart, Keegan y Holmberg (2020)).

Entre otros elementos sustanciales, Díaz-Roncero et al (2021) destacan que, entre otras ventajas, la educación remota permite superar la distancia física a la vez que ahorra tiempo al evitar los desplazamientos y el uso de medios de transporte. Se percibe un ahorro específico en tiempo y dinero cuando grupos ingentes de personas se ven forzadas a la supresión de los traslados. Este último rasgo también conlleva ciertos beneficios ambientales, tal como se ha señalado en la capital peruana, en la que se comprobó una significativa disminución de la contaminación acústica durante la cuarentena debida a la pandemia (Ministerio del Ambiente, 2020).

Entre las bases teóricas que sustentan la educación remota, García (1999) destaca “el conocimiento riguroso del sistema conceptual y del lenguaje específico de la educación a distancia” (p. 45), lo cual supone la sistematización de leyes, principios y normas que caracterizan a esta modalidad docente. Igualmente, deben considerarse como parte de su sustentación un nivel apropiado de comprensión de este sistema, tal que permita su descripción y aplicación; la comprensión y análisis de las verdaderas dimensiones de la educación remota y el conocimiento de las experiencias acumuladas en este campo de la educación. En el mismo trabajo, García (1999) también destaca entre las condiciones fundamentales el “conocer los recursos pluri-metodales de análisis educativo, acordes con el marco actual de las Ciencias de la Educación, necesarios para el diseño, aplicación y valoración de métodos y técnicas de investigación especializada” (p. 45).

Como es sabido, en 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el COVID-19 como una pandemia que ha planteado una amenaza quizá sin precedentes para toda la humanidad (OMS, 2020). Esta circunstancia ha obligado al cierre global de muchas actividades, entre las que se incluyen desde luego, las de índole educativo a todos los niveles. La primera consecuencia de tal situación ha sido una rápida e intensa migración de muchas instituciones educativas, especialmente universidades, a plataformas digitales en línea: un suceso que no fue planificado con antelación, ni se había contemplado aun cuando se había adelantado en el uso de los módulos digitales y en el conocimiento de las plataformas para impartir charlas y clases virtuales.

Todo este proceso ha representado notables desafíos, tanto para los profesores como para los estudiantes, también bajo la consideración de que el aprendizaje en línea en circunstancias normales, es diferente de este tipo de enseñanza en condiciones de

emergencia. Numerosas investigaciones llevadas a cabo en este período coinciden en señalar que, tras superarse la crisis sanitaria, el aprendizaje en línea podrá ser sostenible y se mantendrá en forma híbrida, en la medida en que estas modalidades se conviertan en oportunidades para todos los actores participantes (Strielkowski, 2020; Vlachopoulos, 2020). Combinar las dos modalidades también supone un reto de organización curricular, planificación estratégica, participación de todos los actores de la educación y una gerencia educativa responsable y colaborativa.

Según cifras de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), en el ámbito mundial la paralización de las actividades académicas afectó a cerca de 1.370 millones de escolares. Durante el tiempo en que duró el cierre de los centros docentes, el Banco Interamericano de Desarrollo recomendó a los distintos gobiernos del mundo considerar tres aspectos fundamentales: “(i) mantener el vínculo estudiante-docente y familia-escuela; (ii) entregar contenido alineado al currículo escolar; y (iii) acompañar y monitorear el proceso de aprendizaje” (Álvarez et al., 2020, p. 8). Sin embargo, no todas las condiciones de los países han permitido la permanencia de las relaciones entre los actores escolares y en muchas oportunidades la supervisión y acompañamiento han mermado significativamente (IISUE, 2020).

De acuerdo con CEPAL-UNESCO (2020) implementar la educación no presencial significó un notable desafío para muchos países, en los que se ensayaron diferentes alternativas para garantizar la continuidad de las actividades, entre ellas facilitar la disponibilidad de los dispositivos tecnológicos, a la vez que adaptar y priorizar los contenidos académicos. Específicamente en el caso peruano, la Resolución Viceministerial N° 093 constituyó un importante documento, en el cual se dispuso “Aprobar el documento normativo denominado ‘Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19’” (Minedu, 2020), documento en el que se priorizaron las áreas que involucraban el cuidado de la salud y los temas sobre la atención de las condiciones emocionales en el contexto de la pandemia.

Históricamente, en el Perú las experiencias relacionadas con la educación remota habían comenzado ya en la década de 1950 (Rodríguez, 2013). No obstante, tal como ocurrió en muchos otros países con la irrupción del COVID-19 y las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud, este tipo de actividades docentes experimentó un impulso imprevisto, puesto que las autoridades educativas peruanas, en acatamiento de las citadas recomendaciones, suspendieron las actividades docentes presenciales y activaron la educación remota, con base fundamentalmente en los medios digitales. Estas circunstancias también incidieron en un rápido incremento de las investigaciones referidas a dicha modalidad educativa, como puede comprobarse en los repositorios disponibles en Internet (Arriagada, 2020; Cornock, 2020; Feito, 2020; Morgan, 2020; Quispe-Victoria y García, 2020).

De esta forma, ante tan complejo escenario la educación remota fue la única alternativa viable para continuar el periodo lectivo 2020 en el Perú, por cuanto esta modalidad, como se ha apuntado, permite mantener comunicados a los docentes y a los estudiantes de acuerdo con sus posibilidades de tiempo, valiéndose de los medios de comunicación sincrónica y asincrónica disponibles (Álvarez et al., 2020; Martínez, 2008). En cuanto a las condiciones necesarias establecidas por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2020), la educación remota requiere cumplir con las siguientes:

- 1) La selección y planificación de los contenidos, de tal manera que resulten accesibles y amigables cuando son utilizados;
- 2) Verificación que la información académica contenga sea pertinente, en concordancia con los aprendizajes requeridos por los estudiantes;
- 3) Desarrollo de trabajo cooperativo, de tal manera que favorezca la interacción e integración, entre los estudiantes, mediante actividades coordinadas y trabajo en equipo y
- 4) Evaluación tanto de los procesos de aplicación de la educación remota, como de los resultados obtenidos por los estudiantes, comprobables con la presentación de evidencias

La consecución de resultados positivos en la implementación de la modalidad de educación remota, en primer lugar depende del desempeño docente, el cual, según el Ministerio de Educación del Perú, expresado en el Marco del Buen Desempeño Docente (Minedu, 2020), es el rol ejecutado por los maestros en el ejercicio de su función y en el cumplimiento de las normativas y disposiciones para un adecuado ejercicio, por medio de la aplicación de sus competencias profesionales y la demostración de eficacia y eficiencia. Estas condiciones requerirían, en primer término, la disposición para el aprendizaje, el conocimiento del grupo de estudiantes asignados y el dominio de los contenidos curriculares, los cuales, en el contexto de la pandemia, debieron ser adaptados con la finalidad de alcanzar experiencias de aprendizaje de calidad (Alegría, 2021). Adicionalmente, también es indispensable el consenso y compromiso por parte de los directivos de las instituciones docentes (Ucar y Dalgic, 2021).

Análogamente, este tipo de enseñanza debe fomentar en los alumnos actitudes democráticas e inclusivas, que propendan a la colaboración. Según Trujillo et al. (2021) la virtualidad debe permitir el trabajo cooperativo y la autoformación de los estudiantes. Del mismo modo, la participación de la escuela debe estar articulada con la gestión de la comunidad de tal manera que los acuerdos se tomen de forma consensuada entre todos los actores (Medina, 2021). Para atender este aspecto a pesar de las dificultades impuestas por la pandemia, fue necesario generar espacios de comunicación entre los docentes, a fin de trabajar de forma programada y organizada, sin perder de vista al estudiante como centro de la acción.

Por último, cabe destacar la importancia de la profesionalidad y la identidad del docente, lo cual significa actuar de forma responsable y buscar el mejoramiento de su práctica profesional. Durante la pandemia este aspecto se evidenció por la preocupación generalizada por mejorar las competencias digitales, con el fin de lograr un mejor desempeño docente (Trujillo et al., 2021). Se observaron a los gerentes educativos y grupos de docentes tratando de obtener o perfeccionar sus conocimientos sobre clases virtuales mediante las plataformas Classroom, Zoom, Google Met, entre otras.

A partir de la información y experiencias a antes expuestas, se formuló como objetivo de este trabajo determinar la relación que existe entre la educación remota y el desempeño docente, durante la pandemia del COVID-19 en instituciones educativas públicas de la provincia de Huarochirí, durante el año 2021. Esta investigación se considera particularmente pertinente, por cuanto fue ejecutada en pleno desarrollo de la pandemia, lo cual permitirá realizar comparaciones con investigaciones análogas a la vez que con en futuros estudios que se efectúen bajo circunstancias diferentes.

Método

Para llevar a cabo la investigación se empleó el enfoque cuantitativo con un diseño correlacional, para lo cual se construyeron dos instrumentos con escala de Likert, con el propósito de conocer la percepción de los docentes sobre la educación remota en su relación con la gestión pedagógica. El primer instrumento contempla la variable educación remota con 26 ítems, con los niveles muy alto, alto, medio y bajo. Con el segundo instrumento se midió, también con la escala de Likert, la gestión pedagógica mediante 33 ítems y similares niveles que el primero de dichos instrumentos.

Previamente, a la aplicación de los instrumentos y a la selección de la población se realizó un estudio y caracterización de las variables, así como un procedimiento de validación necesario para establecer sus valencias y falencias. En el proceso hubo de determinarse una serie de elementos, factores y fases indispensables para establecer la metodología de trabajo:

- a. Determinar las variables, describirlas y condicionar desde la conceptualización sus características.
- b. Operacionalizar las variables, tanto la independiente, como la dependiente en sus dimensiones e indicadores para construir los ítems de los instrumentos.
- c. Describir y conceptuar las dimensiones.
- d. Construir dos instrumentos, el primero sobre la educación remota y el segundo sobre el desempeño pedagógico.
- e. Validación de los dos instrumentos por expertos.
- f. Reelaboración de algunos ítems.
- g. Aplicación del cuestionario
- h. Recolección y análisis de resultados.

El primer paso fue la definición conceptual de las variables y cada una de sus dimensiones:

Variable independiente: Educación remota

Se consideró como variable independiente la educación remota por cuanto es el concepto central que se intenta establecer. En esta investigación ya se le ha definido como un servicio flexible para realizar las labores escolares que se brinda fuera del centro laboral con el acompañamiento del docente haciendo uso de cualquier forma de comunicación o telecomunicación (Minedu 2020).

Además, se han establecido cuatro dimensiones propias de este tipo de educación:

1. Planificación de las condiciones

Conlleva partir de un diagnóstico de las condiciones externas para poder formular metas. En tal sentido, Buisán et al (2011) consideran el diagnóstico como un proceso que trata de describir, medir y evaluar al individuo dentro de un grupo estudiantil, con el objetivo de dar una orientación.

2. Implementación de la educación remota

Destinada a discurrir las propuestas para el desarrollo de la enseñanza remota. En palabras de García (2019), se puede conceptualizar la educación remota como un método tecnológico de comunicación, que desplaza al maestro como guía inmediata de los conocimientos y al estudiante como el receptor simultáneo de los contenidos. En este transcurso educativo se implementa una acción organizada de diversos recursos pedagógicos con el apoyo de un grupo tutorial para generar el aprendizaje autosuficiente del estudiante.

3. Trabajo colegiado

Es un proceso de colaboración que implica a todos los actores educativos. Becerra et al (2018) asumen el trabajo colegiado como un ambiente en el que participan como actores los docentes, los estudiantes y los padres o tutores. Se llega a reflexionar sobre cómo es el desempeño docente y crear propuestas a fin de solucionar problemas que involucran a la educación y el aprendizaje. Por su parte, Martínez et al (2019) plantean que se trata de un espacio primordial para intercambiar vivencias y actividades cognitivas, donde se pueda buscar mejoras para la formación integral del estudiante y la calidad educativa.

4. Evaluación

Se estima como un proceso de meditación formativo y participativo. Según Díaz et al (2016), se concibe la evaluación con un sentido constructivista, centrado en su trascendencia y su funcionalidad. La evaluación abarca secuencialmente todos los juicios sobre una investigación.

Variable dependiente: desempeño pedagógico

El desempeño pedagógico se puede definir como las actividades pedagógicas que realiza el docente para poder conseguir sus objetivos; en ellas destacan como condiciones la calidad y la eficiencia. Además, deben existir las habilidades didácticas suficientes para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones sin temor y logren participar activamente del proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de que adquieran conocimientos significativos (Minedu 2020).

Entre las dimensiones del desempeño pedagógico se pueden describir como fundamentales:

1. Preparación para el aprendizaje de los alumnos

En este aspecto es deseable que los docentes antes de llegar a las aulas tengan conocimiento de los estudiantes y del contexto donde se desenvuelven. Conjuntamente, debe contar con conocimientos curriculares y disciplinares, los cuales se reflejarán en sus instrumentos de planificación curricular. Según Urriola (2013), es imprescindible evaluar el trabajo que realizan los docentes con la finalidad de mejorar los aprendizajes.

2. Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos

Se ha determinado que, en la educación, la carga más importante del proceso de enseñanza es impartida por los docentes, por cuanto son ellos quienes deben brindar las mejores oportunidades para el logro de los aprendizajes. Los docentes deben brindar comunicación asertiva, sincrónica y asincrónica, interactuar con los estudiantes y brindar conocimientos actualizados, para propiciar de esta manera el pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes. Según Lores et al (2017), la enseñanza educativa es brindada por los profesores con el propósito de que los estudiantes puedan asimilar contenidos prácticos y cognoscitivos.

3. Participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad

Es necesario que todo docente se involucre en las mejoras de la institución educativa, partiendo de un trabajo en equipo, brindando propuestas innovadoras, logrando que los padres de familia y los representantes y tutores participen. Según Duarte (2013), promover la participación de la comunidad educativa es un medio para alcanzar de forma colectiva los objetivos de la institución educativa.

4. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Es necesario que todo docente busque desarrollarse profesionalmente, aún más frente a una educación remota, donde se hace indispensable capacitarse en lo relativo a las herramientas digitales. Según Vanegas y Fuentealba (2019), la identidad profesional docente es la forma cómo se perciben los mismos docentes en cuanto a sus prácticas pedagógicas. Se sintetiza en los conocimientos, creencias, valores, reacciones, conductas, capacidades, fines y pretensiones, que se asignan como propios y que emergen en la relación consigo mismos.

En las tablas 1 y 2 se sintetizan la operacionalización de las variables, tanto independiente como dependiente (todas las tablas son de elaboración propia). En ella se incluyen además de los rasgos ya mencionados la definición operacional y la escala de medición.

Tabla 1

Matriz de operacionalización. Variable independiente: educación remota

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Educación remota	Educación remota: es un servicio flexible para desempeñar las labores escolares que se llevan a cabo fuera del centro laboral, con el acompañamiento del docente haciendo uso de cualquier forma de comunicación o telecomunicación. (Minedu 2020).	Se tomará de la definición de educación remota considerando las siguientes dimensiones: planificación de las condiciones, implementación de la educación remota, trabajo colegiado, evaluación. Constituido por 26 ítems, los cuales se medirán con la escala de Likert: siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2) y nunca (1). Y para la apreciación de las variables se van a considerar los siguientes niveles: muy alto, alto, medio, bajo.	D1: Planificación de las condiciones D2: implementación de la educación remota D3: Trabajo colaborativo D4: Evaluación	Condiciones del espacio Condiciones de conectividad Condiciones sociofamiliares Priorización curricular Aprendizaje remoto Comunicación y vinculo Formación docente Acompañamiento pedagógico remoto Equipos tecnológicos Estrategias multicanales Herramientas digitales Tutoría y orientación educativa Alianza estratégica Reuniones colegiadas Reuniones con padres de familia Evidencias de aprendizaje Retroalimentación	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8 9 10,11, 12,13,14, 15, 16, 17,18,19 20 21,22 23 24,25 26	Ordinal Muy alto: 107-130 Alto: 80-106 Medio: 53-79 Bajo: 26-52 La encuesta está compuesta por 26 ítems de opción múltiple: 5. siempre 4. casi siempre 3. frecuentement e 2. algunas veces 1. Nunca

Tabla 2
Matriz de operacionalización. Variable dependiente: desempeño pedagógico

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	
Desempeño pedagógico	Desempeño pedagógico: es considerado como el conjunto de actividades pedagógicas que realiza el docente para poder conseguir un objetivo; ello involucra la calidad y la eficiencia para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones sin temor y logren participar activamente del proceso de enseñanza y aprendizaje logrando así conocimientos significativos (Minedu 2020).	Se tomará del desempeño pedagógico considerando las siguientes dimensiones: preparación para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. Constituido por 33 ítems. Estos se medirán con la escala de Likert: siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2) y nunca (1). Y para la apreciación de las variables se van a considerar los siguientes niveles: muy alto, alto, medio, bajo.	D1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Conocimiento del estudiante y el contexto	1,2	Ordinal Muy alto: 135-165 Alto: 101-134 Medio: 67-100 Bajo: 33-66 El inventario está compuesto por 33 ítems de opción múltiple: 5. Siempre 4. Casi siempre 3. Frecuentemente 2. Algunas veces 1. Nunca	
				Conocimiento curricular	3,4		
				Conocimiento disciplinar	5		
			D2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Comunicación asertiva	6		
				Ambientes adecuados	7		
				Interacción permanente	8		
				Desarrollo de las unidades de aprendizaje	9,10		
			D3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Desarrollo del pensamiento crítico reflexivo	11		
				Manejo de información actualizada	12,13		
				Materiales y recursos tecnológicos	14, 15, 16		
				Estrategias metodológicas	17		
				Evaluación de los aprendizajes	18,19,20		
				D4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Trabaja en equipos		21,22
					Respeto acuerdos		23,24
					Propone mejoras		25,26
				D5: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Involucra a las familias y la comunidad		27
Autoevalúa su desempeño	28,29						
Superación profesional	30,31						
D6: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Conocimiento de las políticas educativas	32,33					

Seguidamente se construyeron los instrumentos en su versión acabada para enviar a validar por los expertos. Se solicitaron respuestas que conducían a elegir sobre la pertinencia si acaso el ítem corresponde al concepto teórico formulado. Se preguntó sobre su relevancia cuando el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo. Se indagó sobre la claridad en cuanto a que si se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem; si es conciso, exacto y directo.

Finalmente, se pudo establecer que los instrumentos contaban con la suficiencia necesaria y se consideró que eran aptos para su aplicabilidad inmediata. Los resultados de la Tabla 3 muestran las evidencias de que ambos instrumentos son altamente confiables.

Tabla 3
Confiabilidad de los instrumentos

Instrumento	VARIABLES	Alfa de Cronbach	Número de elementos
	Educación remota	,914	26
	Desempeño pedagógico	,949	33

Para comprender las correspondencias que existen entre las dos variables que se han correlacionado es necesario presentar los planteamientos elaborados en los ítems (59 en total) para cada una de las dimensiones, con ello se observarán la definición operacional y la objetivación de los indicadores.

Para la variable independiente Educación remota, la primera dimensión denominada Planificación de las condiciones, incluyó los ítems:

1. Cree que las condiciones de su casa como espacio físico contribuyen a un buen desarrollo de sus clases virtuales.
2. Tiene dificultades con la conectividad para el desarrollo de las clases virtuales.
3. Conoce las condiciones económicas, culturales y religiosas del entorno familiar del estudiante para programar las actividades de aprendizaje.
4. Conoce las condiciones socioafectivas del estudiante.

Como se observa, el contexto y su relación con la tecnología se ubicaron en primer plano para indagar sobre los mejores espacios y las condiciones de los estudiantes.

La segunda dimensión considerada fue la Implementación de la educación remota, en donde priman las estrategias, las herramientas y la ejecución de las tutorías y se comienza a precisar el uso de las estrategias propias de la plataforma *Aprendo en casa*. (Minedu, 2020) En este caso se redactaron los ítems siguientes:

5. Prioriza las actividades de *Aprendo en casa* según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
6. Considera que los estudiantes están logrando los aprendizajes esperados en esta educación remota.
7. Busca formas de comunicación con los estudiantes que requieren mayor apoyo pedagógico.
8. Comunica a las familias las dificultades o aprendizajes que requieren mayor apoyo en el estudiante.
9. Recibe orientación y/o capacitación de la UGEL/ MIINEDU para el desarrollo de la educación remota.

-
10. Recibe acompañamiento pedagógico remoto del director y/o UGEL.
 11. Considera que el acompañamiento pedagógico remoto ha mejorado su práctica pedagógica.
 12. Considera que el uso de los recursos tecnológicos está favoreciendo los aprendizajes virtuales.
 13. Utiliza la estrategia de *Aprendo en casa* (TV, Web o radio) para el desarrollo de sus actividades pedagógicas.
 14. Utiliza las redes sociales, correos electrónicos o llamadas telefónicas para acompañar en el aprendizaje del estudiante.
 15. Utiliza las herramientas digitales de video conferencias como Zoom, Google Meet, Google Classroom, Sala Messenger u otros para el desarrollo de las clases virtuales.
 16. Tiene dificultad para el uso de las herramientas digitales en la educación remota.
 17. Considera que las clases virtuales afectan su estado anímico.
 18. Brinda soporte socioemocional a las familias y estudiantes.
 19. Realiza la tutoría y orientación educativa a las familias y estudiantes.

Para la dimensión 3, destinada a explorar el Trabajo colaborativo, se crearon cuatro ítems:

20. Busca aliados estratégicos para el desarrollo del trabajo remoto.
21. Participa activamente en las reuniones colegiadas con propuestas innovadoras.
22. Considera que toman en cuenta sus opiniones en las reuniones colegiadas virtuales.
23. Participan los padres de familia de las reuniones de aula.

En la anterior dimensión, se puede observar cómo se incluye la participación activa de los docentes con los otros actores escolares lo que marca significativamente el trabajo colaborativo.

La dimensión 4 referida a la Evaluación contiene tres ítems importantes debido a que tanto la participación de los estudiantes como de los docentes se ve evaluada en esta dimensión. Esto implica una función valorativa amplia e interactiva:

24. Envían los estudiantes las evidencias y/o productos de aprendizajes para evaluarlos oportunamente.
25. Evalúa las evidencias y/o productos teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
26. Realiza la retroalimentación por descubrimiento o reflexión con sus estudiantes.

Para la variable dependiente Desempeño pedagógico, la primera dimensión se denominó Preparación para el aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de explorar las acciones relacionadas con la programación, disposición y competencias de los docentes:

1. Realiza visitas domiciliarias en el contexto de la emergencia sanitaria para conocer las necesidades del estudiante.
2. Realiza entrevistas o diálogos con los estudiantes a través de videollamadas para identificar sus necesidades de aprendizaje.
3. Considera que el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) tiene buenas políticas y propuestas pedagógicas que garantizan los aprendizajes del estudiante.
4. Conoce ampliamente las propuestas del CNEB y los adecua en las actividades de *Aprendo en casa*.
5. Innova con los recursos en los entornos virtuales.

En cuanto a la dimensión 2, Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, se elaboraron una serie de planteamientos altamente relevantes por cuanto se centra en las actuaciones de los docentes en el campo de la didáctica, el empleo de las estrategias, el conocimiento de los soportes de la virtualidad, el uso de la evaluación participativa, el despliegue de una actitud colaborativa y empática con los estudiantes.

6. Utiliza una comunicación asertiva ante las interrogantes, intereses o inquietudes de los estudiantes.
7. Ambienta su aula virtual para generar aprendizajes en los estudiantes.
8. Interactúa con los estudiantes que requieren mayor apoyo pedagógico.
9. Elabora sus sesiones de aprendizajes diariamente tomando en cuenta los intereses de los estudiantes en el contexto de la emergencia sanitaria.
10. Realiza proyectos de aprendizajes de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes como complemento a la estrategia de *Aprendo en casa*.
11. Genera la estrategia de *Aprendo en casa* pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes.
12. Busca información actualizada para el desarrollo de las clases de *Aprendo en casa*.
13. Ingresa permanentemente a las redes de información para brindar conocimiento actualizado a los estudiantes.
14. Crea videos educativos para el desarrollo de las clases de *Aprendo en casa*.
15. Utiliza en las aulas virtuales programas interactivos.
16. Utiliza materiales educativos en las clases virtuales sincrónicas.
17. Utiliza estrategias metodológicas para la enseñanza de los aprendizajes sincrónicos y asincrónicos.

-
18. Informa oportunamente a las familias los logros de aprendizaje de los estudiantes.
 19. Registra diariamente las evaluaciones de los estudiantes utilizando su instrumento de evaluación.
 20. Realiza la retroalimentación en todo el proceso de aprendizaje asincrónico y sincrónico.

Para la dimensión 3, se formularon los planteamientos relacionados con la Participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad. En este sentido, se atendieron las acciones vinculadas con el trabajo en equipo, el proceder de los docentes en las actividades que ponen a prueba el liderazgo en función de las mejoras institucionales, el desarrollo de las iniciativas para la inclusión de las familias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre otras.

21. Cuando trabajo en equipos colegiados se dividen responsabilidades y establecemos tiempos de cumplimientos.
22. Asume liderazgo al realizar trabajos en equipos colegiados.
23. Establecen normas internas para trabajar en equipo.
24. Respeta los acuerdos que se formulan por el equipo.
25. Propone ideas y sugerencias para alcanzar los objetivos del equipo.
26. Participa en alguna actividad para implementar las mejoras en la Institución educativa.
27. Las familias participan en las propuestas pedagógicas y de gestión para la mejora de la institución educativa.

Finalmente, en la dimensión 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, se tratan factores subjetivos y del desenvolvimiento en la praxis educativa, así como la unificación de estos factores con las competencias e incremento de habilidades mediante su participación en cursos que le ayuden a superar falencias y a desarrollar nuevas competencias en el campo de la virtualidad. Es muy importante la vigilancia que se le presta a los principios éticos por cuanto siempre ha de llamarse la atención sobre este elemento en el desempeño docente. Para dar cumplimiento a esta dimensión se redactaron los ítems siguientes:

28. Realiza la autoevaluación de su desempeño pedagógico al término de cada actividad de aprendizaje.
29. Cree que está adecuadamente preparado para desempeñar su labor pedagógica en este contexto virtual.
30. Participa en cursos de actualización docente sobre las TIC.
31. Participa en cursos virtuales para el desarrollo de su profesionalidad.
32. Demuestra conocimiento sobre las políticas educativas actuales.
33. Conduce su desempeño pedagógico según los principios éticos profesionales.

Consecutivamente, los instrumentos fueron aplicados a una muestra censal de 51 docentes, pertenecientes a dos instituciones de educación pública. Se consideró como criterio de inclusión que los participantes se encontraran en actividad, desempeñando clases a distancias durante la pandemia y se descartaron aquellos docentes que por alguna afección no participaran de la experiencia del trabajo remoto. Debido a que la investigación se desarrolló durante la pandemia, los cuestionarios fueron distribuidos virtualmente, mediante formularios de Google Forms.

Resultados

Luego de aplicar los instrumentos, recolectarlos, revisar y cuantificar las respuestas, establecer las selecciones realizadas por los docentes y aplicar los modelos estadísticos para describir las selecciones en las escalas se obtuvieron los resultados.

En la tabla 4, se observan los primeros de estos resultados vinculados a la frecuencia y porcentajes de las respuestas de los docentes sobre la variable educación remota.

Tabla 4
Distribución de las dimensiones de la educación remota

Niveles	Planificación de las condiciones		Implementación de la educación remota		Trabajo colaborativo		Evaluación	
	F	P	F	P	F	P	F	P
Bajo	0	0	2	3.9	0	0	1	2.0
Medio	40	78.4	37	72.5	29	56.9	34	66.7
Alto	11	21.6	12	23.5	22	43.1	7	13.7
Muy alto	0	0	0	0	0	0	9	17.6
Total	51	100.0	51	100	51	100	51	100.0

Leyenda: F = Frecuencia - P = Porcentaje

De acuerdo con la tabla 4, los docentes se ubicaron en el nivel medio en la mayoría de las dimensiones, siendo la planificación de las condiciones la de mayor porcentaje con 78,4 %. Asimismo, es significativo el valor de 72,5% en el nivel medio de la implementación de la educación remota.

En la tabla 5 se recogieron las respuestas de los docentes, correspondientes a la dimensión desempeño docente:

Tabla 5
Dimensiones de desempeño docente

Niveles	Preparación para el aprendizaje		Enseñanza para el aprendizaje		Participación en la gestión		Desarrollo de la profesionalidad	
	F	P	F	P	F	P	F	P
Bajo	0	0	0	0	0	0	1	2.0
Medio	16	31.4	0	0.0	2	3.9	9	17.6
Alto	30	58.8	34	66.7	35	68.6	35	68.6
Muy alto	5	9.8	17	33.3	14	27.5	6	11.8
Total	51	100.0	51	100.0	51	100.0	51	100.0

Leyenda: F = Frecuencia - P = Porcentaje

Como puede observarse en la tabla 5, de acuerdo con la percepción de los docentes la dimensión Enseñanza para el aprendizaje se ubicó en el nivel alto con 66.7 %. Sucede otro tanto con el Desarrollo de la profesionalidad y la Participación en la gestión que alcanzaron un 68.6%. Esta localización en el nivel alto refrenda la posibilidad de continuar con mejoras tanto en organización como en la gerencia de los indicadores del desempeño docente.

En última instancia, en la tabla 6 se observa la correlación de las variables con la presentación del coeficiente de correlación.

Tabla 6
Correlación de las variables

			Educación remota	Desempeño pedagógico
Rho	de Educación	Coeficiente de correlación	1,000	,789**
Spearman	remota	Sig. (bilateral)	.	,000
		N	51	51
	Desempeño pedagógico	Coeficiente de correlación	,789**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	51	51

Como se observó, la tabla 6 muestra una correlación alta entre ambas variables, por cuanto el índice Rho de Spearman alcanza 0.789.

Análisis y discusión

Los resultados obtenidos concuerdan con las conclusiones de Guevara (2021), quien estableció que existe una correlación positiva entre la educación remota y el desempeño docente. El citado autor señaló que cuánto mayores sean las exigencias demandadas por la educación remota, el docente se adaptará y se desempeñará más satisfactoriamente a los cambios requeridos. Por otra parte, Castañeda y Vargas (2021) determinaron que tanto la comunidad educativa como los docentes y los estudiantes, no contaban con preparación para utilizar dichas tecnologías; sin embargo, debido a lo inesperado e imprevisto de esta situación, los docentes se vieron obligados a adaptarse, proceso en el que mostraron cooperación, aplicación de los saberes previos, manejo de herramientas digitales y conocimiento compartido. Incluso, se organizó todo un movimiento gestado con el propósito de apoyar a numerosos colegas docentes en tales labores educativas.

A la par, respaldan la presente investigación Picón, González y Paredes (2020) quienes concluyen que en el contexto de la emergencia sanitaria por el COVID-19, la dedicación de los docentes fue fundamental para desarrollar la experiencia de aprendizaje a distancia. En este sentido, Pastora y Fuentes (2021) señalaron que la planificación de estrategias requiere que el profesor organice tempestivamente su aula virtual, utilizando los medios y recursos tecnológicos que más se adecuen a la realidad del docente, para manejarlos con eficacia. De esta manera se logra gestionar su propio aprendizaje para trabajar colaborativamente con sus alumnos, lo cual fue una exigencia constante durante la pandemia; sin embargo, a diferencia de la citada investigación, en la presente solo se obtuvo un nivel medio, con un porcentaje de 78.4 %.

El desempeño docente requirió de adecuaciones, lo cual se evidencia en los resultados estadísticos, al ubicarse en el nivel alto. De la misma forma, Mateus y Andrada (2021) sostienen que fueron necesarios múltiples ajustes en lo atinente a las estrategias utilizadas en esta fase especial de la educación remota, por lo que se estima que la situación de la pandemia redundará en un incremento de las competencias para el desarrollo de los contenidos pedagógicos y la consecución de los objetivos, bajo escenarios de educación remota.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito explorar las relaciones entre la educación remota y el desempeño de los educadores en el seno de las instituciones educativas públicas de la provincia de Huarochirí, 2021, durante la emergencia sanitaria, una época notablemente exigente para la educación, que marcará un antes y un después en la historia de la educación en todo el mundo. Se reconocen tanto los aspectos negativos de esta experiencia, para su futura corrección, como los aportes positivos, los

cuales generarán cambios importantes para la educación del futuro. Se puede concluir señalando que existe relación entre la educación remota y el desempeño docente durante la pandemia del COVID-19, además de que, según estadístico Rho de Spearman, con un valor de 0.789, la percepción positiva de los docentes encuestados sobre la aplicación de la didáctica a distancia, fue significativamente alta. Desde luego, la replicación de estudios como el presente permitiría corroborar o refutar la posibilidad de generalizar los resultados que aquí se presentan.

Como muchos otros de sus colegas internacionalmente, todos los participantes en este estudio vieron alterada radicalmente su práctica como educadores, durante un tiempo sin precedentes, en el que una emergencia de salud pública creada por esta pandemia, trajo como consecuencia que se vieran obligados a hacer frente a diferentes obstáculos. Cada uno de estos impedimentos tuvieron una variada naturaleza, entre las cuales revisten considerable importancia la dedicación a las actividades de enseñanza prácticamente sin límites de tiempo y, a menudo, en solitario.

Como docentes, súbitamente se vieron obligados a repensar y reestructurar sus prácticas de aula, frecuentemente con mínimo apoyo técnico, educativo y administrativo, deficiencias que, en la mayoría de los casos, fueron solventándose progresivamente, sobre la marcha. Tal situación implicó que el manejo de aspectos esenciales de la docencia, como la planificación, la administración, la evaluación y la interacción con los estudiantes, tuvieran que trasladarse en línea, lo cual supuso un constante desafío.

Debe recalcar, al mismo tiempo, que los resultados del presente estudio indican que los docentes emplean diferentes estrategias didácticas según el nivel educativo en el que se desempeñan y los actores escolares con los que se relacionan. Se destaca la importancia del apoyo familiar en el acompañamiento de las actividades escolares, particularmente en los niveles de preescolar y primaria. Uno de los problemas más evidentes detectado en esta investigación (aun cuando la disertación no se dedique a estos asuntos) se relaciona con las diferencias derivadas de la localización geográfica de los centros educativos, por cuanto existen notables contrastes debidos a las dificultades que enfrentan, unos sectores más que otros, para acceder desde los hogares a la tecnología que exige la educación remota.

Este estudio también revela que, a pesar de que muchos docentes promueven y facilitan el uso de las herramientas digitales y materiales de apoyo en línea, se mantiene ampliamente el uso de textos en físico y otros recursos didácticos tradicionales. A su vez, se acentúa la creatividad de los docentes para solventar las situaciones particulares con las que se van enfrentando.

Pese a las múltiples dificultades, la investigación pone de manifiesto en la estadística recopilada, que la actitud prevaleciente entre los alumnos se puede calificar como positiva y optimista, a la vez que destaca su deseo de no ver interrumpido su ciclo

escolar. Igualmente, esta investigación revela diferencias entre las competencias de los docentes para abordar la enseñanza remota. A partir de la información recabada en este y en otros estudios similares, se podrán planificar los cursos de mejoramiento profesional para actualizar al personal docente que lo requiera. Los datos obtenidos mediante los instrumentos aplicados, también permiten concluir que es necesario garantizar un acceso equitativo a las herramientas digitales y a la conectividad para todas las instituciones educativas públicas de la provincia de Huarochirí, lo que sugiere también la conveniencia de emprender investigaciones análogas en otras regiones del Perú.

Los resultados de esta investigación permiten concluir que, lejos de constituir un factor desalentador, las difíciles circunstancias derivadas de la pandemia se convirtieron en un factor estimulante para los docentes encuestados, quienes lograron adaptarse a las difíciles circunstancias, sintiéndose más seguros de sí mismos para encarar a futuro estas modalidades de la educación, las cuales, según numerosas investigaciones, continuarán más allá de la finalización de la emergencia impuesta por el COVID-19.

Implicaciones pedagógicas

Entre las implicaciones pedagógicas que pueden relacionarse con la presente investigación, destacan la necesidad de ofrecer apoyo psicológico a la comunidad escolar, a fin de responder a dificultades, inconvenientes y situaciones de estrés derivados de la emergencia del COVID-19 y de esta forma prevenir la aparición de manifestaciones de malestar psicofísico. Estas acciones deben concebirse como servicios de apoyo para toda la comunidad escolar, es decir docentes, estudiantes y sus familias, tal como se han incluido en las dimensiones aquí establecidas, con la participación de psicólogos escolares adecuadamente formados.

Se considera también de la mayor importancia la formación del profesorado, tanto en el uso didáctico de las tecnologías digitales, como en el desarrollo de estrategias que favorezcan la motivación e incorporación de todo el alumnado, con el fin de evitar el aumento de las diferencias entre los estudiantes, a la vez que para prevenir el abandono escolar prematuro. Así mismo, resultan de mucho interés en este punto los métodos de enseñanza innovadores y flexibles, para poder adaptar la enseñanza a los cambios imprevistos que puedan presentarse, lo que podría implicar la experimentación con nuevas formas de enseñanza, aún poco exploradas, pero potencialmente útiles y efectivas, inclusive al cesar la actual emergencia sanitaria; formas de enseñanza que incluyen, entre otras modalidades, la educación cooperativa a distancia, el aula invertida, la tutoría entre pares, etc. Todo esto depende de la alta correlación encontrada entre las variables que han sido consideradas en este trabajo.

Por último, cabe resaltar la necesidad de pensar la escuela como una comunidad en la que las decisiones se toman de forma rápida y eficaz, fomentando la colaboración

escuela-familia y tomando en consideración a todos los integrantes de la institución educativa como parte de un sistema único, es decir un verdadero modelo de integración, en el que el entorno urbano, el hogar y el ambiente escolar, conformen un espacio consumado para la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias

- Alegría, R. (2021). Pedagogical Management and Teacher Satisfaction in Public School at Covid 19 Times. *Revista Gestão Inovação e Tecnologias*, 11(4), 334–343. Recuperado de <https://doi.org/10.47059/revistageintec.v11i4.2111>.
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M. y Pérez, M. (2020). La educación en tiempos de coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1–30. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>.
- Arriagada, P. (2020). Pandemia Covid-19: Educación a Distancia. O las Distancias en la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
- Berti, A. L. (1997). *Arnoldo Gabaldón. Testimonios sobre una vida al servicio de la gente*. Ediciones de la Cámara de Diputados del Congreso de la República de Venezuela.
- Castañeda, K. D. y Vargas, A. M. (2021). En tiempos de pandemia: una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>.
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia COVID-19. *Comisión Económica Para América Latina y El Caribe, Santiago Oficina Regional de Educación Para América Latina y El Caribe de La Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación La Ciencia y La Cultura*, 11, 11–13. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=9ccf4a39-7c50-43e4-856b-a09632daa7a2>
- Cornock, M. (2020). Caling up online learning during the coronavirus. (Covid-19) pandemic. [Blog Online] CPD & Technology-Enhanced Learning.

<https://mattcornock.co.uk/technology-enhanced-learning/scaling-up-online-learning-during-the-coronavirus-covid-19-pandemic/>.

Díaz-Roncero, E., Marín-Rodríguez, W., Meleán-Romero, R. y Ausejo-Sánchez, J. (2021). Enseñanza virtual en tiempos de pandemia: Estudio en universidades públicas del Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 428-440. <https://doi.org/10.31876/rsc.v27i3.36780>.

Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *RASE Revista Sociología de la Educación*, 13(2), 156-163. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>.

García, L. (1999). Fundamentos y componentes de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 41-61. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20685/fundamentos_componentes.pdf.

García, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Editorial Ariel.

Guevara, N. (2021). Educación remota y el desempeño docente en la Institución Educativa San Juan – Morropón. [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/63401/Guevara_GN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

IISUE. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.

Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, XVII(33), 7-27. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1532/1477>.

Mateus, J. C. y Andrada, P. (2021). Docentes frente al COVID-19: cambios percibidos en Chile y Perú. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–25. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.dfcc>.

Medina, S. M. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. In *INNOVA Research Journal*, 6(2), 62–76. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1663>.

Minedu. (2020). *Aprendo en casa*. Perú. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://aprendoencasa.pe/#/>

-
- Minedu. (2020). *N° 093 RV Aprobar el documento normativo denominado "Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19"*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/535987-093-2020-minedu>.
- Ministerio del Ambiente. (2020, abril 29). *Contaminación sonora en Lima se redujo durante cuarentena*. Nota de prensa. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minam/noticias/142118-contaminacion-sonora-en-lima-se-redujo-durante-cuarentena>
- Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>.
- OMS. (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la Covid-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. Recuperado de <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/whodirector-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid19---11-march-2020>.
- Pastora, B. y Fuentes, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 59–76. Recuperado de <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341>.
- Pérez, L., Jordano, M. y Martín-Cuadrado, A. M. (2017). Los NOOC para la formación en competencias digitales del docente universitario. Una experiencia piloto de la Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). *RED. Revista de Educación a Distancia*. Núm. 55, 1, 1-35. Recuperado de https://www.um.es/ead/red/55/perez_et_al.pdf.
- Picón, G., González, G. y Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Revista Científica Internacional*, 8(1), 139-153. Recuperado de <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/778>.
- Pimentel, M. (2006). *Educación a distancia*. Instituto Veracruzano de Desarrollo Municipal. México. invedem.gob.mx.
- Quispe-Victoria, F. y García, G. (2020). Impacto psicológico del Covid-19 en la docencia de la Educación Básica Regular. *Alpha Centauri*, 1(2), 30–41. Recuperado de <https://doi.org/10.47422/ac.v1i2.10>.
-

-
- Ríos, M. y García, L. (2001). *La educación a distancia. De la Teoría a la Práctica*. Editorial Ariel.
- Rodríguez, J. (2013). La educación a distancia en el Perú. *Revista Científica In Crescendo*, 4(2), 381-382. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20180421052045id/http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/issue/viewFile/1/1#page=171>.
- Sewart, D., Keegan, D. y Holmberg, B. (2020). *Distance Education: International Perspectives*. Routledge.
- Strielkowski, W. (2020). COVID-19 pandemic and the digital revolution in academia and higher education. *Preprints*, 2020040290. Recuperado de <http://doi.org/10.20944/preprints202004.0290.v1>.
- Trujillo, N., Alarcón, A., Berrio, M. y Ascencios, R. (2021). El aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia de COVID-19. *Laplage em Revista (International)*, 7(3), 51-59. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173C1503p.51-59>
- Ucar, R. y Dalgic, S. (2021). Relationship between school principals' strategic leadership characteristics and school teachers' organizational commitment levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2021(91), 105–126. Recuperado de <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.91.6>
- Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communications*, 10(1), 2. Recuperado de <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179>.