



PERCEPCIÓN DOCENTE RESPECTO AL TRABAJO PEDAGÓGICO A DISTANCIA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

El caso del distrito de Nuevo Chimbote – Perú

Teacher perception regarding remote pedagogical work during the pandemic COVID-19

NORMA EDITH CASTILLO RAMOS Y MARIBEL ENAIDA ALEGRE JARA
Universidad Nacional del Santa, Perú

KEYWORDS

*Perception
Teaching
Long Distance Education
Pedagogical Work
Virtual Tools*

ABSTRACT

One of the measures of the Ministry of Education of Peru in the face of the global health emergency COVID 19; was to immediately decree the continuity of the service in the distance education modality; generating a crisis of the process of adaptation and transition to a new way of teaching. The objective was: To determine the level of perception of basic education teachers, regarding their pedagogical work in this modality. Obtaining, among other results, a regular perception (56.8%) in the dimension: necessary skills for the management of virtual tools essential to perform in this new modality.

PALABRAS CLAVE

*Percepción
Enseñanza
Educación a distancia
Trabajo pedagógico
Herramientas virtuales*

RESUMEN

Una de las medidas del Ministerio de Educación del Perú frente a la emergencia sanitaria mundial COVID 19; fue decretar de forma inmediata la continuidad del servicio en la modalidad de educación a distancia; generándose una crisis propia del proceso de adecuación y tránsito a una nueva forma de enseñar. El objetivo fue: Determinar el nivel de percepción de los docentes de educación básica, respecto a su trabajo pedagógico en esta modalidad. Obteniéndose entre otros resultados, una percepción regular (56.8%) en la dimensión: competencias necesarias para el manejo de herramientas virtuales indispensables para desempeñarse en esta nueva modalidad.

Recibido: 08/ 08 / 2022

Aceptado: 20/ 10 / 2022

1. Introducción

Estudios internacionales como los realizados por la CEPAL - UNESCO (2020), revelan la crisis generada a nivel mundial en todos los sistemas educativos con la llegada de la pandemia Covid-19, situación que ha impulsado la toma de decisiones emergentes a fin de dar continuidad al servicio educativo. Dado que en los países del hemisferio sur como es el caso del Perú, la pandemia coincidió con el inicio del año escolar dando lugar a la suspensión de clases presenciales como medida preventiva.

Según datos de la CEPAL - UNESCO, hasta mediados de mayo de 2020 más de 1,200 millones de estudiantes en todo el mundo habían dejado las clases presenciales debido a la pandemia y, entre ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe, lo que dio origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización de personal y comunidades educativas y la atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes.

Hasta julio de 2020, en varios países, se establecieron formas de continuidad de los estudios a distancia en diversas modalidades. Entre ellos, 26 países implementaron formas de aprendizaje por internet y 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia con ambas modalidades: fuera de línea y en línea; entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países. Entre las formas de aprendizaje a distancia fuera de línea, 23 países realizaron transmisiones de programas educativos por medios de comunicación tradicional como la radio y televisión. Sin embargo, no todos los países de la región cuentan con estrategias nacionales de educación a distancia que hagan uso de medios digitales, con un modelo que aproveche las tecnologías de la información y la comunicación (Álvarez Marinelli *et al.*, 2020, citado por CEPAL - UNESCO, 2020). A ello se suma un acceso desigual a conexiones de internet (Bosmenier *et al.*, 2020), que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo cual afecta principalmente a los más desfavorecidos económicamente y a los más vulnerables (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020, citado por CEPAL - UNESCO, 2020).

La pandemia también originó cambios contextuales de implementación del currículo por lo cual la Comisión para América Latina y el Caribe precisó que, en la adaptación, la flexibilización y la contextualización del currículo se deberían considerar elementos como la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos que permitan lograr una mejor comprensión de la crisis y responder a ella de mejor forma, incorporando aspectos relativos al cuidado de la salud, el pensamiento crítico y reflexivo en torno a informaciones y noticias, la comprensión de dinámicas sociales y económicas, y el fortalecimiento de conductas de empatía, tolerancia y no discriminación entre otros (CEPAL- UNESCO 2020, p.4).

En Perú, la crisis generada por la pandemia del COVID-19, puso a prueba al estado en general, y como parte de él, al sistema educativo para atender las necesidades de los estudiantes en el contexto de emergencia sanitaria. Ante esta situación emergente en el sector educación, UNESCO PERÚ brindó apoyo al Ministerio de Educación mediante la asistencia técnica en la promoción de una respuesta articulada, el fortalecimiento de capacidades docentes en el marco de la emergencia sanitaria y el apoyo educativo a la población migrante y refugiado (CEPAL - UNESCO, 2020). Tales acciones condujeron a la implementación de estrategias con las que se pudo garantizar la continuidad de la prestación del servicio educativo en el Perú. Es así que emitida la Resolución Viceministerial 088-2020, se dió inicio al año escolar el 6 de abril de 2020, mediante la modalidad de educación a distancia, a través de la estrategia aprendo en casa, para las instituciones públicas de educación básica. El programa funcionó a través de una multiplataforma de Internet, celular, televisión y radio. Esto originó cambios inesperados, que no estaban previstos, pasar de la enseñanza aprendizaje presencial a la no presencial.

En el marco normativo de la educación a distancia en el Perú, la Ley General de Educación n° 28044, artículo 27°, prescribe: "La educación a distancia es una modalidad del sistema educativo caracterizada por la interacción simultánea o diferida entre los actores del proceso educativo, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo. Es aplicable a todas las etapas del sistema educativo, de acuerdo con la normatividad en la materia. Esta modalidad tiene como objetivo complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial atendiendo las necesidades y requerimientos de las personas. Contribuye a ampliar la cobertura y las oportunidades de aprendizaje (Calderón Garrido *et al.*, 2019). Sin embargo, pasar del sistema de educación presencial a la modalidad de educación a distancia, plantea retos y exigió nuevas competencias en los profesores quienes en su mayoría no se encontraban familiarizados con el uso de plataformas y metodologías virtuales para poder desarrollar con éxito la educación a distancia. Según Murillo y DuK. (2020. p. 3), los profesores que manejan tecnologías con sentido pedagógico, que saben cómo diseñar procesos de aprendizaje en entornos virtuales, desafortunadamente son la minoría. Esto generó un esfuerzo significativo en los profesores quienes se agenciaron de información en forma autodidacta a fin de responder a las demandas del momento.

Según la encuesta nacional a docentes de instituciones públicas (Ministerio de Educación, 2021) en la Región Ancash, durante la pandemia del COVID-19 se entrevistó a 785 profesores de instituciones educativas públicas entre el 7 y 17 de diciembre de 2021, evidenciándose que en cuanto a la participación de los profesores en acciones formativas el 43.1% participó en capacitaciones sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación (TIC). El 47.9% demandó recibir formación en Gestión de herramientas y recursos educativos en entornos digitales para mejorar su desempeño en el aula. En cuanto a las prácticas pedagógicas en una semana regular el 48.4% manifestó dedicar más de 3 horas a retroalimentar y evaluar a los estudiantes y el 71.1% manifestó dedicar de 1 a 3 horas al trabajo en equipo y de forma colegiada, el 61,2% manifestó dedicar de 1 a 3 horas para atender a padres y madres de familia. En lo que respecta al nivel de dificultad percibida el 60.4% manifestó que fue difícil atender los problemas socioemocionales de sus estudiantes; el 53.7% manifestó que fue difícil coordinar y responder a la demanda de padres y madres de familia; el 63.8% manifestó que fue fácil realizar la evaluación diagnóstica y formativa; el 61.3% manifestó que fue fácil virtualizar a enseñanza adaptando y/o complementando las sesiones de "Aprendo en casa" y el 61.4% manifestó planificar la enseñanza de forma individual o colegiada.

Es así como la emergencia sanitaria por la COVID-19 constituyó un reto, lo que implicó en los docentes, crear las condiciones para la coordinación y colaboración entre pares y con el equipo directivo; aplicación de nuevas estrategias comunicativas con los estudiantes y sus familias, uso de variados canales de comunicación; una nueva forma de planificación, uso de recursos y estrategias para trabajar en entornos virtuales, o según las posibilidades de los estudiantes a través de otros medios como la TV y radio; brindar tutoría y atención a la diversidad y la aplicación de nuevas estrategias de evaluación del proceso enseñanza aprendizaje a distancia.

En cuanto a los estudiantes, las dificultades de conectividad a Internet incrementaron las desigualdades en lo referente a las oportunidades para acceder a la información y el conocimiento y los padres de familia, quienes actuaron como mediadores en este proceso de aprendizaje tampoco se encontraban preparados. Ante esta problemática a la que se enfrentaron los docentes de EBR del distrito de Nuevo Chimbote para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, a distancia consideramos necesario determinar los niveles de percepción de los docentes respecto a su trabajo pedagógico en la modalidad de educación a distancia durante la pandemia COVID- 19 pues diversos estudios evidencian la necesidad en el desarrollo de competencias de los profesores para llevar con éxito esta nueva forma de trabajo que responda a las expectativas de los momentos actuales.

De La Cruz y Martínez (2022), en su investigación "Experiencia de educación a distancia durante el confinamiento del COVID-19", realizado en Venezuela, llegaron a la conclusión que no se utiliza la plataforma de la universidad por el desconocimiento que poseen docentes y estudiantes en su implementación. Ramos-Huenteo *et al.* (2020), en su trabajo de investigación "Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19" realizado en Chile. Llegan a la conclusión: que el rol del profesor se centra mayormente en el control de las necesidades emocionales de la comunidad escolar, la adquisición de competencias tecnológicas que favorezcan la cercanía con sus estudiantes en el marco de un aprendizaje a distancia, y que la retroalimentación de los aprendizajes que entregan los profesores a sus estudiantes, se les da solo a quienes cuentan con acceso a internet. Esta brecha ha sido una consecuencia inevitable del paso de la presencialidad a la virtualidad de la educación, afectando principalmente a estudiantes de estratos socioeconómicos desfavorecidos.

Picon *et al.* (2021), en su investigación "Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19", realizada en Paraguay, identificaron que el papel de los docentes fue imprescindible; el 44% de docentes consideró que el nivel de preparación previa para el desarrollo de clases no presenciales a distancia era apropiado mientras que el 36% consideró que era regular. El 56% había tomado cursos de capacitación sobre el uso de las TIC aplicadas a la educación a distancia y la mayoría de docentes opinó que las dificultades para el desarrollo de las clases no presenciales se presentaban por el regular apoyo de los padres de familia, el colapso de la plataforma y la conexión de internet, utilizando para la comunicación no presencial con sus alumnos predominantemente, los mensajes de texto y las redes sociales.

Baptista Lucio *et al.* (2020), en la "Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia", realizada en México, se encontró que uno de los retos identificados se asocia con las diferencias geográfico-educativas, ya que existen contrastes que exponen la falta de acceso a tecnología en los hogares. Aun cuando los docentes promueven herramientas digitales para continuar el aprendizaje a distancia, en todos los casos se observó el uso generalizado del libro de texto y otros recursos tradicionales para el aprendizaje. Asimismo identificaron que no todos los docentes tienen la misma capacidad para proporcionar aprendizaje digital individualizado, promover y supervisar la implicación de los estudiantes y evaluar el aprendizaje. Faltan competencias muy precisas como el diseñar el material adecuado, contar con los recursos tecnológicos que permitan al estudiante estar acompañado y motivado con una sensación general de bienestar a la par que desarrollar aprendizajes. Este estudio revela que la mayoría de los profesionales de la educación en México, con mayores o menores esfuerzos, pudieron gestionar información, trabajar colaborativamente con sus pares, comunicarse con padres de familia y directores escolares. También queda claro que habrá que fortalecer sus habilidades para la enseñanza a distancia. La situación del Covid 19 nos ha permitido identificar la necesidad de llevar a los docentes a la siguiente fase en el desarrollo, pasar de un nivel de consumo de recursos y contenidos digitales y tradicionales a un espacio que les permita comprender mejor las potencialidades de la tecnología disponible para interactuar con el conocimiento y el aprendizaje dentro y fuera de las escuelas.

Inga-Paisa *et al.* (2020), en su investigación “Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia”, realizada en Ecuador, lograron determinar que el impacto en los docentes fue drástico por cuanto contaban con un nivel medio en conocimientos y recursos para dar inicio a una educación virtual; e igual sucede en los estudiantes contaban con conocimientos medios y sobre todo con un nivel bajo en recursos tecnológicos; también se obtuvo resultado en el aspecto del cambio de vida de los docentes ya que con la presencia del COVID-19, los docentes modificaron su vida en un nivel alto y en su forma de descanso y alimentación un nivel medio. Los docentes se sienten preocupados ante la situación, mencionan que después de este suceso nada será igual y una nueva era más tecnificada vendrá; así como estudiantes más acoplados a las TIC y en el aula de clase no temerán a la tecnología como solía ser antes de este nuevo reto.

Morales Vaccarezza (2020), en su investigación “Docencia remota de emergencia frente al covid-19 en una escuela de medicina privada de Chile” se logró identificar que la comunicación entre docentes y estudiantes durante esta etapa ha sido difícil. Además, concuerdan que los docentes deben manejar bien las plataformas virtuales, facilitar el aprendizaje mediante actividades virtuales interactivas, motivadoras y participativas, y poseer un amplio dominio de la materia. La mayoría de expertos y docentes coinciden en que los roles más complejos en la docencia en línea se relacionan con el de facilitador y generador de recursos, pues hay un cambio importante para ellos en esta metodología y consideran la capacitación docente un aspecto fundamental.

Expósito y Marsollier (2020), en un estudio empírico “Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19”, realizado en Argentina, identificaron que existe una relación positiva entre el uso de los recursos pedagógico/didácticos digitales por parte del docente, el apoyo familiar al estudiante y su rendimiento académico, que se evidencia en los niveles de educación obligatoria.

A nivel nacional, Álamo-Livia *et al.* (2022), en su investigación “Educación remota y desempeño pedagógico durante la pandemia COVID-19 en la Provincia Huarochirí, Perú, 2021” lograron determinar que existe relación entre la educación remota y el desempeño docente durante la pandemia COVID-19, además de que, según el 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 y 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.

Huayta-Campos y Bravo-Huaynates (2022), en su investigación “Evaluación remota y competencias del tutor virtual en la Pandemia COVID-19 – Lima”, encontraron que la gestión de la educación remota se encuentra en un nivel medio de implementación y que existe relación positiva, alta y significativa entre la gestión de la educación remota y las competencias del tutor virtual (Rho Spearman = 0,822 y sig 0,000). Asimismo, existe relación positiva, alta y significativa entre la gestión de la educación remota y la competencia social ética, Rho Spearman 0,714 sig 0,000. Finalmente, existe relación positiva, moderada y significativa entre la gestión de la educación remota y la competencia técnica, Rho Spearman = 0,535 sig. 0,000.

Arribasplata Rodas y Gonzaga Zarzosa de Rivera (2021), en su investigación “Transformación digital en la educación del Perú, en tiempos de pandemia”, realizada en el Perú, llegaron a las siguientes conclusiones. Debido a la coyuntura actual es indispensable que el sector educación implemente el uso de la tecnología, para que tanto los estudiantes como los docentes puedan seguir desarrollando sus actividades como normalmente lo hacían antes de la llegada de la Covid-19. Además que el estado peruano ha venido facilitando los medios para que diversas escuelas, instituciones y universidades puedan sufrir la transformación digital que tanto requieren y por último, las estrategias que emplea el gobierno no están dando resultados positivos, ya que la población no se encuentra satisfecha, por ende, el incluir todos los factores posibles para encontrar una estrategia adecuada en beneficio de la transformación digital en el ámbito de la educación sigue siendo un gran reto.

Considerando los antecedentes, el presente estudio se aplicó en el Distrito de Nuevo Chimbote - Perú en docentes de la Educación Básica Regular (EBR) pertenecientes a la UGEL Santa; evidenciándose que inicialmente los profesores se mostraron muy preocupados ante la necesidad de asumir su trabajo pedagógico en la modalidad de educación a distancia pues muchos de ellos no se consideraban preparados para esta nueva forma de trabajo, además no contaban con conectividad a internet ni con los dispositivos tecnológicos necesarios para desarrollar con éxito esta nueva forma de trabajo sumándose a ello, el tener que prepararse en el manejo de dispositivos tecnológicos, el manejo de nuevas estrategias que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes en la modalidad de educación a distancia y lidiar con los estudiantes y sus familias en un contexto limitante respecto a las condiciones necesarias de contar con dispositivos tecnológicos y conectividad a internet en muchos de los hogares. Ante esta situación problemática se decide investigar acerca del nivel de percepción de los docentes de EBR del distrito de Nuevo Chimbote – Perú, respecto a su trabajo pedagógico en la modalidad de educación a distancia durante la Pandemia COVID-19.

2. Fundamentación

2.1. Percepción docente respecto al trabajo pedagógico en la educación a distancia

Desde el enfoque psicológico, la percepción se ha definido como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social (Vargas Melgarejo, 1994, p. 48).

Day (2005) manifiesta que la percepción que los profesores conserven acerca de su trabajo se verá seriamente afectada por las condiciones socio-laborales en las que realice su trabajo y los efectos, tanto beneficiosos como perjudiciales, que éstas generen en sus vidas a nivel emocional, físico y conductual. La concepción de la percepción del trabajo pedagógico considerado para el presente estudio está basado en la relación entre los conceptos de percepción y trabajo pedagógico, lo que parte de un proceso reflexivo y conlleva al descubrimiento de un conjunto de creencias, emisión de opiniones, y exteriorización de actitudes que tienen los profesores respecto a las acciones que se ejecutan en ambientes destinados al proceso de la enseñanza teniendo como instrumento orientador el Currículo Nacional de Educación Básica, cuya implementación deben adecuarse a las condiciones y necesidades de los estudiantes para su formación integral.

El confinamiento social durante la pandemia del COVID-19 condujo a replantear trabajo pedagógico. La educación a distancia exigió a los docentes recursos, habilidades y competencias docentes específicas para dicha modalidad, las cuales se pueden observar a partir de las dimensiones del trabajo pedagógico según Rappoport *et al.* (2020):

a) Estrategias colaborativas institucionales. La clave para dar respuestas sólidas y de calidad ante la emergencia educativa que supone el cambio abrupto de modalidad de enseñanza y aprendizaje radica en mancomunar esfuerzos, facilitar la comunicación y potenciar los vínculos colaborativos. En este contexto, es imprescindible establecer estrategias de comunicación fluidas en los equipos de trabajo de las instituciones educativas para establecer acuerdos, investigar en conjunto estrategias metodológicas y socializar experiencias pedagógicas. Los acuerdos, compartir recursos, materiales, conocimientos, experiencias son fundamentales para hacer más eficiente el trabajo docente, pero, además, son necesarios para proponer procesos de aprendizaje a distancia viables. La falta de un trabajo docente coordinado provoca, en no pocas ocasiones, saturación a estudiantes y familias. Esto se observa, por ejemplo, cuando los profesores proponen distintas plataformas, obligando a familias y estudiantes a gestionar de un día para el otro una variedad de herramientas digitales probablemente desconocidas hasta el momento. Lo mismo ocurre con los aprendizajes y actividades propuestos, los plazos, las estrategias de comunicación y los estilos de enseñanzas. Para no agobiar a los estudiantes y sus familias, el primer paso es organizar como se garantizará el trabajo colaborativo entre los docentes del grupo de clase y, si es posible, a nivel de institución educativa.

b) Priorización de contenidos de enseñanza. Ante la situación de emergencia, no fue posible enseñar todo lo que se había previsto. El inédito escenario y la repentina enseñanza a distancia obligó a limitar los contenidos de la programación, priorizando los más relevantes y pertinentes. Por ello, es necesario jerarquizar y ajustar los aprendizajes teniendo en cuenta: Directivas y recomendaciones de la autoridad educativa competente, indicaciones y acuerdos con el equipo directivo y docentes de la institución educativa, situaciones particulares de las familias, las necesidades de los estudiantes de la clase.

c) Comunicación con estudiantes y familias. Una de las mayores diferencias entre las modalidades de enseñanza presencial y a distancia es el tipo de comunicación que se establece entre las personas que conforman el grupo de clase. El nuevo formato de enseñanza requiere el despliegue de distintas estrategias de comunicación y del uso de canales alternativos, por lo que el desarrollo de habilidades comunicativas fue un gran desafío para los docentes. La comunicación se puede clasificar en sincrónicas y asincrónicas según los momentos en que se producen los intercambios. La comunicación sincrónica es la que se produce en tiempo real y, por lo tanto, el intercambio se produce de forma inmediata. En la comunicación asincrónica, en cambio, los comunicantes no comparten el espacio temporal. Ambas formas de interacción cumplen diversas funciones y son complementarias. La comunicación sincrónica (inmediata), suele ser utilizada para resolver dudas sencillas, transmitir mensajes breves y, en especial, para motivar, dar ánimo, alentar y mostrar cercanía. En el caso de las clases o encuentros virtuales también se usa para transmitir conocimiento.

En este tipo de comunicación se debe prestar especial cuidado en no molestar o invadir la privacidad de los estudiantes y de las familias. La comunicación asincrónica, al no ser inmediata, permite un tipo de comunicación más reflexionada, duradera y formal. Por eso, suelen ser recomendada para transmitir información, realizar una devolución, resolver dudas y transmitir conocimiento. Es importante que todos los intercambios y propuestas hacia los estudiantes transmitan optimismo y contengan un estilo positivo. Esto es especialmente relevante en la comunicación asincrónica o diferida, ya que no admite recursos de lenguaje corporal que puedan matizar el mensaje, ni se cuenta con información inmediata sobre el impacto en el receptor.

d) Canales de comunicación. En el mejor de los escenarios, un docente se encuentra ante el desafío de enseñar a la distancia en una comunidad de estudiantes con acceso a una computadora/ordenador con conectividad a

internet. En estos casos se multiplican las estrategias de comunicación y, por ende, las pedagógicas. Ahora bien, muchos de los hogares de los niños, niñas y jóvenes de los países latinoamericanos no cuentan con conexión a internet ni con dispositivos digitales (teléfonos inteligentes, tablets, computadoras/ ordenadores). En estos casos es necesario optar por otras vías de comunicación, como el teléfono y el correo electrónico.

La diversidad de realidades en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia dificulta proponer una estrategia de comunicación estandarizada. La selección de los canales de comunicación dependerá de posibles indicaciones o acuerdos promovidos por el equipo directivo, de los recursos tecnológicos que tengan los estudiantes en los hogares (dispositivos y conectividad a internet), de la etapa educativa y de las competencias digitales docentes y del alumnado.

e). Diseño de material didáctico en la educación a distancia: En la educación a distancia los estudiantes aprenden a partir de la interacción directa con los materiales, sin contar con la mediación docente. Es por eso que los recursos didácticos cumplen un rol clave y fundamental en el proceso de auto-aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar (en el caso de los más pequeños, ayudados por sus familias). Por ello, la preparación de tareas y materiales es una de las funciones centrales del trabajo docente a distancia: de la calidad pedagógica de estas herramientas didácticas dependerá en gran medida la experiencia de auto-aprendizaje.

f) Tutoría y atención a la diversidad. El trabajo a distancia requiere del trabajo autónomo de los estudiantes. Por eso, es necesario trabajar con los estudiantes (y sus familias, en el caso de inicial y primaria) para incrementar la disciplina y autorregulación. El autocontrol, la disciplina y las rutinas son cuestiones que deben ser abordadas desde un comienzo y sostenerse a lo largo de todo el aislamiento. Resulta de utilidad ofrecer recomendaciones o modalidades de rutinas que ayuden a estructurar y organizar las tareas del alumnado.

g) Evaluación en la educación a distancia. Es un proceso fundamental de toda tarea educativa. En el contexto de confinamiento, así como es preciso reconfigurar la selección de contenidos y readaptar las actividades de enseñanza, también es necesario redefinir qué, cómo y cuándo evaluamos. Es importante Utilizar la evaluación desde su funcionalidad de seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes. El docente debe focalizarse en tutorizar la trayectoria de los estudiantes a fin de promover la continuidad pedagógica del vínculo y sostener la motivación y la participación del alumnado. El seguimiento de cada estudiante es clave para ir recopilando información sobre las estrategias de comunicación, actividades y tipo de materiales que son más adecuados para cada estudiante y de ese modo ir ajustando la propuesta de auto-aprendizaje según las distintas necesidades. Brindar devoluciones periódicas, personalizadas y detalladas sobre las tareas cumplimentadas por los estudiantes.

2.2. Educación a distancia

La educación a distancia es una modalidad educativa caracterizada por la interacción diferida en el tiempo y/o separada en el espacio entre los actores del proceso educativo, facilitada por recursos educativos y un sistema tutorial de apoyo que hacen posible el aprendizaje autónomo de los participantes (Ministerio de Educación, 2017).

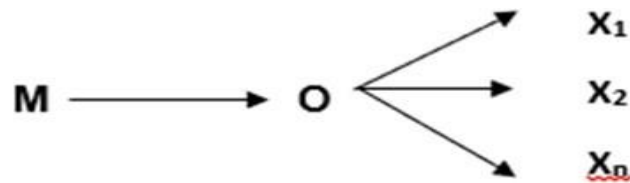
El rasgo distintivo de la educación a distancia es que el proceso de aprendizaje-enseñanza sucede sin que el docente y el alumnado compartan espacio y/o tiempo. Esto tiene dos consecuencias: a) Al verse limitada la disponibilidad docente inmediata, el estudiante debe ir construyendo su aprendizaje de forma autónoma; b) Los materiales didácticos cobran especial relevancia en el proceso de aprendizaje. Son elementos fundamentales ya que, a través de ellos, el docente “dialoga” con los estudiantes y, a su vez, el alumnado “siente” su presencia.

Dadas las características de la educación no presencial, los profesores deben asegurar que cada estudiante cuente con material didáctico que le permita desarrollar su aprendizaje de manera autónoma (o con la ayuda de su familia, en el caso de los más pequeños) y, a su vez, lograr “hacerse presentes” a través de dichos recursos. Además, tienen que proponer distintas vías de comunicación para realizar un seguimiento personalizado a fin de orientar y atender las necesidades que van surgiendo.

3. Metodología

El presente estudio recurrió al método analítico – sintético con un diseño no experimental descriptivo transversal. *Ñaupas Paitán et al.* (2018) refieren que esta investigación trabaja con una variable la cual no es manipulada. Su diagrama es el siguiente:

Figura 1. Diseño descriptivo. Muestra de donde se extrae la información para el estudio (M); información obtenida de la muestra que se debe analizar (O) y docentes de EBR del distrito de Nuevo Chimbote – Perú de la UGEL Santa (X).



Fuente: *Ñaupas Paitán et al.* (2018).

Por tanto, para la presente investigación la población fue constituida por todos los docentes de la EBR de la UGEL Santa pertenecientes al distrito de Nuevo Chimbote - Perú, 1048 docentes entre hombres y mujeres). La característica principal de los docentes es que todos trabajan en Instituciones Educativas Publicas. Se consideraron algunos criterios de inclusión como: docentes que acepten participar de la investigación, docentes que actualmente se encuentren trabajando, docentes que respondan en su totalidad el instrumento de investigación. Y, criterios de exclusión como: docentes que no acepten participar de la investigación, docentes que actualmente no se encuentren trabajando y docentes que no respondan en su totalidad el instrumento de investigación.

El muestreo fue no probabilístico, utilizando como procedimiento el muestreo por conveniencia por el acceso y disponibilidad. Se decidió incluir en la investigación a profesores con quienes se tuvo acceso y además estuvieron dispuestos a ser parte del estudio. Según Baptista Lucio *et al.* (2014), en las muestras de este tipo, la elección de los casos no depende de que todos tengan la misma posibilidad sino de la decisión de un investigador o grupo de personas que recolectan datos. La muestra de estudio estuvo constituido por 190 docentes de instituciones educativas públicas.

Se hizo uso de la técnica de encuesta y se elaboró el instrumento de investigación diseñado para medir el nivel de percepción de los docentes respecto a su trabajo pedagógico. El instrumento fue evaluado por el análisis Cronbach para determinar su nivel de confiabilidad obteniéndose un nivel de confiabilidad alto 0, 85 y luego se determinó la forma de su aplicación, para lo cual se envió un enlace en Google Form del cuestionario que contenía los conceptos de Rappoport *et al.* (2020) expuestos en la “Guía teórica práctica para docentes. Enseñar en tiempos de pandemia”. El cuestionario consta de 35 ítems con cuatro alternativas de respuesta cada uno. Nada frecuente, poco frecuente, frecuente y muy frecuente. Correspondiendo 5 ítems a cada una de las dimensiones del objeto de estudio (estrategias colaborativas institucionales, priorización de contenidos, comunicación con estudiantes y familias, canales de comunicación, diseño de material didáctico para la educación a distancia, tutoría y atención a la diversidad y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje a distancia):

- Los ítems del 1 al 5 orientados a recoger datos sobre la percepción de los docentes respecto las estrategias colaborativas institucionales.
- Los ítems del 6 al 10 orientados a recoger datos sobre la percepción de los docentes respecto a la priorización de los contenidos de enseñanza.
- Los ítems del 10 al 15 orientados a recoger datos sobre la comunicación con los estudiantes y sus familias.
- Los ítems del 16 al 20 orientados a recoger datos sobre los canales de comunicación utilizados.
- Los ítems del 21 al 25 orientados a recoger datos sobre diseño de materiales didácticos para la educación a distancia.
- Los ítems del 26 al 30 orientados a recoger datos sobre tutoría y atención a la diversidad en la educación a distancia.
- Los ítems del 31 al 35 orientados a recoger datos sobre evaluación del proceso enseñanza aprendizaje a distancia.

La escala diagnóstica general del instrumento identifica los niveles de percepción de los docentes respecto a su trabajo pedagógico de la siguiente manera: Nivel bajo (1 – 47), Nivel regular (48 – 94) y Nivel alto (95 – 140). Y para las escalas diagnosticas correspondientes a cada dimensión, se tiene las siguientes puntuaciones: Nivel bajo (1 – 7), Nivel regular (8 – 14) y Nivel alto (15 – 20).

El análisis de los resultados requirió del tratamiento estadístico de los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, la recopilación y el procesamiento de los datos (registro, codificación), la presentación gráfica de los datos (tabulación estadística), análisis e interpretación de los resultados para posteriormente redactar el informe final de la investigación para la sustentación.

Tabla 1. Nivel de percepción de los docentes de EBR del distrito de Nuevo Chimbote respecto a su trabajo pedagógico durante la Pandemia COVID-19.

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Baja	-	-
Regular	19	10,0
Alta	171	90,0
Total	190	100,0

Fuente: Elaboración propia (2022)

Tabla 2. Nivel de percepción de los docentes de EBR del distrito de Nuevo Chimbote respecto a su trabajo pedagógico en la dimensión: "Diseño de materiales didácticos para la educación a distancia" en la modalidad de educación a distancia durante la pandemia COVID-19.

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Baja	12	6,3
Regular	108	56,8
Alta	70	36,8
Total	190	100,0

Fuente: Elaboración propia (2022)

Tabla 3. Nivel de percepción de los docentes de EBR del distrito de Nuevo Chimbote respecto a su trabajo pedagógico en la dimensión: "Tutoría y atención a la diversidad" en la modalidad de educación a distancia durante la pandemia COVID-19.

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Baja	-	-
Regular	28	14,7
Alta	162	85,3
Total	190	100,0

Fuente: Elaboración propia (2022)

4. Discusión de los resultados

La tabla 3 muestra que un alto porcentaje 90% de docentes tiene una alta percepción respecto a su trabajo pedagógico en la modalidad de educación a distancia durante la pandemia COVID 19. Estos resultados evidencian el esfuerzo de los docentes para enfrentar nuevos retos quienes tuvieron que prepararse para asumir su nuevo rol en la educación a distancia pese a las limitaciones de accesibilidad a internet crearon las condiciones para interactuar con los estudiantes aplicando estrategias que favorecieron el aprendizaje en entornos virtuales, lo cual concuerda con Álamo *et al.* (2022), quienes investigaron sobre la educación remota y desempeño pedagógico y encontraron resultados semejantes y que lejos de constituir un factor desalentador, las difíciles circunstancias derivadas de la pandemia se convirtieron en un factor estimulante para los docentes, quienes lograron adaptarse a las difíciles circunstancias sintiéndose más seguros de sí mismos para encarar a futuro estas modalidades. Por otra parte, con respecto a la preparación de los docentes, Picón *et al.* (2021) investigaron sobre el desempeño y formación docente en competencias digitales y obtuvieron que un buen porcentaje de docentes 44% consideró apropiado la preparación previa para el desarrollo de clases no presenciales.

La tabla 8 muestra que el 56,8% de docentes tienen un nivel regular de percepción respecto a su trabajo pedagógico en la dimensión: "Diseño de materiales didácticos para la educación a distancia". pues enfrentaron dificultades en el diseño de prestaciones en diferentes aplicaciones y edición de videos. De acuerdo con Rappoport *et al.* (2020), los recursos didácticos cumplen un rol clave y fundamental en el proceso de auto-aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar. Por ello, la preparación de tareas y materiales es una de las funciones centrales

del trabajo docente a distancia: de la calidad pedagógica de estas herramientas didácticas dependerá en gran medida la experiencia de auto-aprendizaje.

La tabla 9 muestra que el 85,3% de docentes tienen un nivel de percepción alta respecto a su trabajo pedagógico en la dimensión: "Tutoría y atención a la diversidad", pues se informaron sobre las dificultades en el proceso de autoaprendizaje, propusieron nuevas formas de desarrollar los aprendizajes en los estudiantes vulnerables, ofrecieron recomendaciones a las familias a fin de que ayuden a organizar las tareas de los estudiantes en casa. Según Rappoport *et al.* (2020), resulta de utilidad ofrecer recomendaciones o modalidades de rutinas que ayuden a estructurar y organizar las tareas del alumnado, por supuesto, considerando que éstas van a depender de las situaciones particulares de cada estudiante y su familia.

5. Conclusiones

Se determinó que un porcentaje significativo 90% de docentes tiene una alta percepción respecto a su trabajo pedagógico en la modalidad de educación a distancia durante la pandemia COVID 19. pese a los retos que tuvieron que enfrentaren en el tránsito de la presencialidad a la educación a distancia.

Se identificó que en las dimensiones: evaluación del proceso enseñanza aprendizaje a distancia y priorización de los contenidos de enseñanza, similar porcentaje de docentes 96,8% y 98,4% respectivamente poseen un nivel de percepción alta respecto a su trabajo pedagógico debido a que los docentes tuvieron en cuenta las competencias básicas del nivel correspondiente y dieron un uso funcional a la evaluación mediante seguimiento y retroalimentación oportuna de los aprendizajes. Según Rappoport *et al.* (2020), en el contexto de confinamiento, así como es preciso reconfigurar la selección de contenidos y readaptar las actividades de enseñanza, también es necesario redefinir qué, cómo y cuándo evaluamos.

Se identificó que en las dimensiones: estrategias colaborativas institucionales, canales de comunicación y comunicación con los estudiantes y sus familias; similar porcentaje de docentes entre 90% y 92% poseen una percepción alta respecto a su trabajo pedagógico debido a que los docentes fortalecieron actitudes colaborativas y utilizaron estrategias comunicativas diversas.

Se identificó que en la dimensión tutoría y atención a la diversidad un porcentaje menor 85,3% posee una percepción alta con respecto a su trabajo pedagógico debido a que no fue tan fácil Para los docentes asegurar que las necesidades de todos los estudiantes estén atendidas, teniendo en cuenta cada estudiante vive una realidad diferente.

Se identificó que en la dimensión: Diseño de materiales educativos para la educación a distancia 56,8% de docentes posee una percepción regular respecto a su trabajo pedagógico debido a que en este nuevo escenario de educación a distancia los docentes no poseían las competencias para el manejo y elaboración de recursos digitales para el aprendizaje, lo cual requirió mayor compromiso y dedicación de los docentes.

6. Agradecimientos

La presente investigación es producto de un estudio realizado como parte del trabajo anual docente en la Universidad Nacional del Santa, financiado con Fondos Nacionales - Perú.

Referencias

- Álamo-Livia, R. Álamo-Livia, G. y Gonzales-Sánchez, A. (2022). Educación remota y desempeño pedagógico durante la pandemia COVID-19. *Investigación y Postgrado*, 37(1), 91-115. <http://revistas.historico.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/10094>
- Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, A., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Camila Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Arribasplata Rodas, L. y Gonzaga Zarzosa de Rivera, N. (2021). Transformación digital en la educación del Perú, en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 14954-14966. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1448
- Baptista Lucio, Fernández Collado y Hernández Sampieri (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.) McGraw-Hill
- Baptista Lucio, P., Almazán Zimmerman, A., Loeza Altamirano, C., López Alcaraz, V. y Cárdenas Domínguez, J. L. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(Esp.), 41-88, <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Bosmenier, R., Ganga-Contreras, F., & Menoya, S. (2020). Gobernanza Universitaria en Cuba en el contexto de la Agenda 2030: ideas para su fortalecimiento. *Revista Utopía y Praxis*, 25(extra13).
- Calderón-Garrido, D., León-Gómez, A., & Gil-Fernández, R. (2019). El uso de las redes sociales entre los estudiantes de grado de maestro en un entorno exclusivamente online. *Vivat Academia, Revista de Comunicación* 147, 23-40. <http://doi.org/10.15178/va.2019.147.23-40>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* (1 ed.). Narcea.
- De La Cruz, D. y Martínez, J. (2022). Experiencia de educación a distancia durante el confinamiento del COVID-19. *Revista Innova Educación*, 4(3), 185-199 <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.012.es>
- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo* 22(39), 1-22. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Huayta-Campos, E. L. y Bravo-Huaynates, G. J. (2022) Evaluación remota y competencias del tutor virtual en la Pandemia COVID-19 - Lima. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4), 167-187. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4.1095>
- Inga-Paisa, M. I., García-Herrera, D. G., Castro-Salazar, A. Z. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.785>
- Lefrancois, G. R. (2000). *El ciclo de la vida*. Editorial International Thomson.
- Ley General de Educación n° 28044, de 29 de julio de 2003. *Platagorma digital única del Estado Peruano*. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Ministerio de Educación (2017). *Docentes y sus aprendizajes en la modalidad virtual* (1 ed.). Punto y Grafía SAC.
- Ministerio de Educación (2021). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas de educación básica regular - Resultados Región Ancash*. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/reportes/3-endo2020-ancash.pdf>
- Morales Vaccarezza, M. V. (2020). *Docencia remota de emergencia frente al covid-19 en una escuela de medicina privada de Chile* [Tesis de Máster]. Universidad de Concepción de Chile. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/617>
- Murillo, F.J., y DuK, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2020, 14(1), 11-13 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Ñaupas Paitán, H., Mejía, E., Novoa Ramírez, E. y Villagómez Paucar, A. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. (5° ed.). Editorial Ediciones de la U.
- Picon, G. A., González de Caballero, G. K., y Paredes Sánchez, J. N. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Arandu UTIC*, 8(1), 139-153. <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129>
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K., y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 334-353. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Rappoport, S., Rodríguez Tablado, M. S. y Bresanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de Covid 19: Una guía teórica práctica para docentes*. (1 ed.). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868>
- Resolución Viceministerial 088-2020 del Ministerio de Educación de 2 de abril de 2020. *Platagorma digital única del Estado Peruano*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466186-088-2020->

minedu

- Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. (2020). COVID-19: *¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?*. Nota CIMA, n° 20. Banco Interamericano de Desarrollo (BID) <http://dx.doi.org/10.18235/0002303>
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M. M., y Priegue-Camaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 289-303. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548006>
- Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades* (8), 47-53. <https://doi.org/10.24275/alte.v0i8>