

Los aprendizajes y la política educativa en la educación virtual, en las escuelas públicas peruanas, durante la pandemia por el COVID19

Learning and educational policy in virtual education in Peruvian public schools during the COVID19 pandemic

Aprendizagem e política educativa na educação virtual nas escolas públicas peruanas durante a pandemia da COVID19

Lucas Palacios Liberato¹ , Mónica Alvarado Paucar² 

¹ Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Lima, Perú.

² Asociación Educativa Vigotsky, Lima, Lima, Perú.

Autor correspondiente:

Lucas Palacios Liberato.

lucas.palacios@upch.pe

Cómo citar: Palacios, L. A., & Alvarado, M. A., (2023). Los aprendizajes y la política educativa en la educación virtual, en las escuelas públicas peruanas, durante la pandemia por el COVID19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), e18663 <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18663>

RESUMEN

El Objetivo de la presente es describir la contradicción ineludible que existe entre la política educativa oficial del Estado peruano y la práctica pedagógica de los docentes en sus lecciones, asumidas y desarrolladas en las escuelas públicas durante la pandemia por el COVID19, entre los años 2020 y 2021; ya que, por un lado las normas educativas han falsificado completamente la modalidad de educación virtual, a distancia o remota, en contra de la concepción pedagógica del profesional docente preocupado por los aprendizajes. La Metodología describe por un lado la experiencia docente, tal cómo “debe ser” la práctica pedagógica en una verdadera educación a distancia, virtual o remota, frente al conjunto de deficiencias generados por las normas educativa que el Estado, como el fracaso del programa denominado “Aprendo en casa”. Esta presenta los Resultados negativos desde el lado del sistema oficial, expresados en el deterioro de los aprendizajes de los educandos, y, por otro lado, describe la estrategia didáctica del docente abstrayéndose de la política educativa oficial, basado en un sistema de tareas escolares como parte de las lecciones con el grupo de educandos a su cargo. En Conclusión, nuestra experiencia demuestra la contradicción insalvable entre la política educativa oficial y la metodología del docente en sus lecciones adecuadas y pertinentes a una verdadera educación virtual, remota o a distancia, tendientes a mejorar los aprendizajes y/o desarrollo de las competencias del educando.

Palabras clave: Educación a distancia. Educación virtual. Educación remota. Lecciones de trabajo. Sistema de tareas.

ABSTRACT

The objective of this paper is to describe the unavoidable contradiction that exists between the official educational policy of the Peruvian State and the pedagogical practice of teachers in their lessons, assumed and developed in public schools during the pandemic by COVID19, between 2020 and 2021; since, on the one hand, the educational standards have completely falsified the modality of virtual, distance or remote education, against the pedagogical conception of the teaching professional concerned about learning. The Methodology describes on the one hand the teaching experience, such as how the pedagogical practice "should be" in a true distance, virtual or remote education, in the face of the set of deficiencies generated by the educational norms of the State, such as the failure of the program called "I learn at home". This presents the negative results from the side of the official system, expressed in the deterioration of students' learning, and, on the other hand, describes the didactic strategy of the teacher abstracting from the official educational policy, based on a system of homework as part of the lessons with the group of students in his charge. In conclusion, our experience shows the insurmountable contradiction between the official educational policy and the teacher's methodology in his lessons, adequate and pertinent to a true virtual, remote or distance education, aimed at improving learning and/or development of the learner's competences.

Keywords: Distance education. Virtual education. Remote education. Working lessons. Task system.

RESUMO

O objectivo do presente estudo é descrever a contradição inescapável que existe entre a política educacional oficial do Estado peruano e a prática pedagógica dos professores nas suas aulas, assumida e desenvolvida nas escolas públicas durante a pandemia da COVID19, entre 2020 e 2021; uma vez que, por um lado, as normas educacionais falsificaram completamente a modalidade de educação virtual, à distância ou à distância, ao contrário da concepção pedagógica do profissional docente preocupado com a aprendizagem. Por um lado, a Metodologia descreve a experiência pedagógica, como "deve ser" a prática pedagógica numa verdadeira educação à distância, virtual ou remota, face ao conjunto de deficiências geradas pelas normas educativas do Estado, tais como o fracasso do programa chamado "Eu aprendo em casa". Apresenta os resultados negativos do lado do sistema oficial, expressos na deterioração da aprendizagem dos alunos, e, por outro lado, descreve a estratégia didáctica do professor abstraído da política educacional oficial, baseada num sistema de trabalhos de casa como parte das lições com o grupo de alunos a seu cargo. Em conclusão, a nossa experiência demonstra a contradição insuperável entre a política educacional oficial e a metodologia do professor nas suas aulas, que são apropriadas e relevantes para uma verdadeira educação virtual, remota ou à distância, destinada a melhorar a aprendizagem e/ou desenvolver as competências do aprendente.

Palavras-chave: Educação à distância. Educação virtual. Educação indefinida. Lições de trabalho. Sistema de tarefas.

INTRODUCCIÓN

La modalidad de la educación virtual, a distancia o remota, generada por la pandemia, ha puesto a prueba la labor pedagógica del profesional docente y a las políticas educativas del sistema oficial dominante, demostrando que existe entre ellas una contradicción insoluble, la misma que ha generado resultados desastrosos en la escuela pública, que ha conducido al descenso brutal de los aprendizajes. Por un lado, los docentes han seguido aplicando las ciencias pedagógicas y una correcta didáctica hacia el éxito educativo, mientras por otro lado, el sistema oficial ha insistido en replicar las deficiencias y taras de la educación presencial, incapaz de adaptarse a la tecnología de la información y la Internet; es decir, el docente desde el campo pedagógico para seguir su trabajo profesional a través de sus clases y lecciones ha tenido que abstraerse total o parcialmente de una

política educativa anacrónica, que nunca fue de ayuda, contrariamente un sabotaje a la labor docente. He allí las contradicciones y los problemas del aprendizaje en sus resultados.

El problema fundamental se encuentra en la política educativa y no en la pedagogía, entre otras razones por insistir en el desarrollo de las competencias por transmisión de conocimientos, desechando por completo la experiencia pedagógica, que ya no es tiempo de acumulación de los conocimientos, la ciencia de la educación insiste en la necesidad de desarrollar, estrategias, métodos, proceso, a través de las tareas del educando, ya que “la tarea constituye la célula del desarrollo” (Fung, 1999), que el mejor aprendizaje sucede cuando el educando “aprende haciendo”, cuando el sistema de tareas desarrolla un nuevo comportamiento, cuando modifica la conducta, en cuanto la “tarea” debe ser la base y el fundamento de las clases o lecciones. Ese debió ser el postulado base de la educación a distancia, virtual o remota, por cuanto “aprender significa también comprometerse, actuar, entrenarse, transformarse, y sobre todo, transformar” (Fung, 1999); he allí la cuestión de los verdaderos aprendizajes, el desarrollo de las competencias, el “saber hacer”, el desarrollo de las “macro habilidades” o las capacidades, por cuanto implica “la transformación del comportamiento, también es llamado aprendizaje” (Ardila, 2001), ya que el “aprendizaje es un cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica” (Ardila, 2001)

La política educativa oficial y dominante jamás entendió que la educación virtual es una forma de “acción indirecta” y no directa o presencial, el aprendizaje sucede en otro contexto, era necesario cambiar el sentido y significado de las clases o lecciones, porque el aprendizaje ahora sucede de forma mediatizada, por medios informáticos; por acciones indirectas, a través de las tareas, y en tiempo remoto, a diferencia del tiempo real. El educando “decide” aprender en su propio tiempo y espacio, ya no en el tiempo y espacio del edificio escolar; las lecciones para desarrollar competencias, por ejemplo, ahora son un medio para “contribuir a la orientación” en la tarea, una motivación o “excitación” por el aprendizaje, un “ensayo” en la ejecución o prueba de una experiencia, hasta que él decida la “posesión” de la estrategia o el método que le sea útil, cuando sea necesario la “aplicación” de lo aprendido (Hillebrand, 1970) Es decir, aprender ya no significa escuchar, oír, memorizar o recordar, como indica el sistema oficial dominante o política educativa que se impone en la escuela pública; para aprender, ahora es necesario hacer, construir, elaborar, realizar, producir. La educación virtual no es un problema de modalidad sino de concepción pedagógica, no se puede insistir en la escuela tradicional de clases presenciales, cuando eso es imposible, por lo menos durante la pandemia; el sistema oficial distorsiona la educación virtual, remota o a distancia, sus resultados son desastrosos, agravados por la falta de medios, recursos o conectividad en la población estudiantil.

Estamos frente a dos visiones, concepciones y modos de ver las cosas, sino no son dos realidades opuestas; la problemática y los resultados de la educación virtual, remota o a distancia se ve en sus productos, los aprendizajes de los educandos, en el abandono del sistema, la indiferencia por las lecciones, la nulidad total en el peor de los casos. El proyecto oficial yerra en su concepción pedagógica, falta profesionalismo pedagógico en el magisterio peruano. Muchos fueron los problemas subyacentes, las deficiencias en la conectividad o la Internet, falta de equipos informáticos o multimedia, y mucho más o peor, la implementación de las “clases” virtuales, las lecciones remotas o a distancia que reproducía las presenciales mecánicamente, impuestas por la burocrática estatal, se ignoró completamente la necesidad de adaptar y adecuar de forma pertinente o eficiente la modalidad a distancia, remota o virtual; el problema no fue de carácter pedagógico ni de tecnología, sino de política, de concepción de la escuela. Así lo leemos en las abstracciones y generalizadoras que hace la UNESCO, avalando las políticas oficiales del gobierno peruano,

En Perú, el ministro de educación informó que su cartera se encuentra desarrollando la estrategia “Todos y todas conectados” con la finalidad de brindar, para marzo de 2021,

conectividad a unas 18 mil instituciones educativas a través de un sistema de servidores web y antenas que permitan transmitir a sus estudiantes los contenidos de la plataforma “Aprendo en casa”. La estrategia incluye llevar a las instituciones educativas un kit básico de conectividad que consiste en la descarga del contenido pedagógicos y la actualización de tabletas, así como garantizar el acceso a los contenidos de televisión de “Aprendo en casa” en un punto de su localidad y la posibilidad de interactuar con su docente en este punto establecido (IIPE-UNESCO).

METODOLOGÍA

En esta investigación evaluamos el ¿Por qué de la necesidad de reproducir las “clases presenciales” en tiempo real por medio virtuales?, sin entender el carácter y naturaleza de la educación virtual, remota o a distancia; por ejemplo, porque no usar los “foros” desarrollados por la internet o las redes sociales, cuando resultan más significativos que todas las clases presenciales o lecciones en tiempo real. El propósito de los paneles de discusión en los foros es intercambiar ideas libremente como estrategia de aprendizaje, muy provechosos como trabajo en grupo o equipos. Los foros podrían haber cubierto el espacio y tiempo para promover, alentar y auspiciar la participación activa y frecuente de los educandos; organizar los foros a través de las redes sociales, como paneles de discusión, aportando el material apropiado hubiera resultado mucho más relevante y significativo que las pseudo clases en tiempo real. Los foros del MOOC tan difundidos en la educación virtual, hubiera resuelto el dilema del sistema oficial, que reproducir la escuela tradicional y las clases presenciales; ya que existen mucha experiencia de cursos a distancia, vía “On-Line”, para el cual solo es necesario tener un usuario, un correo o E-Mail; además de definir los propósitos, el aprendizaje y/o las competencias a desarrollar, para acceder a los enlaces (URL ó HTLM)

También nos preguntamos ¿Por qué se insistió en la necesidad de una pseudo evaluación superficial e informal?, cuando la evaluación es la piedra angular o el punto de toque de todo proyecto educativo, ella fue el talón de Aquiles o aspecto más crítico del sistema oficial en la modalidad de la educación a distancia, virtual o remota, porque insistió en los exámenes de tipo objetivo, en los portafolios o cuadernos, y en el extremo, en el “copia, pega envía” de sus supuestas evidencias, cuando la evaluación debió sustentarse en las tareas del educando, la misma que verifica, demuestra o comprobaba el “Hacer” del educando, en cuanto desarrollo de las competencias. La tarea como objeto de evaluación habría sido la solución de todo el proyecto, no sólo como actividad de las lecciones sino también como evidencias a registrar, en cuanto aprendizaje de los educando, que la simple asistencia a las clases en tiempo real o el “copia pega” de los portafolios como pseudo evidencias, como indicadores de logro, reemplazando el real trabajo del educando: la tarea es la evidencia del trabajo del educando, el producto del aprendizaje; la actividad significativa de la lección, en tiempo remoto, que se elabora por partes, se entrega como esbozos o borradores en cuanto trabajos o resultados preliminares, durante los cuales es posible que el docente indique las observaciones y correcciones a la tarea oportunamente.

Si la pedagogía desde los tiempos de Comenio, el padre de la “didáctica magna”, afirma que el “Hacer del educando” es la parte fundamental de la lección, el propósito de las lecciones en la educación virtual no pueden insistir y replicar por medios virtuales las exposiciones, la transmisión de la información, sino el desarrollo de las tareas; tampoco es la acumulación de videos, audios o multimedios, salvo sirvan para resolver la tarea, y deben ser instructivos, para la construcción del producto, la ejecución de las “actividades” significativas, para guiar el hacer, para elaborar, construir o producir. El sistema oficial debió preocuparse en elaborar una guía de trabajo para que los docentes puedan plantear las tareas en las lecciones de educación virtual, con orientaciones precisas para los aprendizajes necesarios, en vez de su “Aprendo en casa”, para que el estudiante pueda hacer la “tarea”, además de anexar lecturas, artículos o cualquier otro material que ayuden

a resolver la tarea, preferentemente como texto impreso. Sin olvidar que, el texto impreso con las instrucciones e indicaciones de la tarea es el fundamento de las lecciones en educación virtual, el objeto y medio, de la educación virtual, junto a la apertura de los foros en reemplazo de las pseudo clases en tiempo real.

La experiencia pedagógica del profesional docente

Abstrayéndonos de la visión oficial definida en las normas, ahora intentemos describir cómo fue la práctica real y concreta de un profesional docente guiado por la pedagogía o las ciencias de la educación; si su propósito es el desarrollo de las competencias, inevitablemente la base de su trabajo se sustenta en el sistema de “tareas”, esto es la forma correcta o pertinente de hacer educación virtual, remota o a distancia, tal como debieron ser todas, antes que replicar mecánicamente la escuela tradicional y las clases presenciales, o de transmitir conocimientos, para recordar o memorizar como “aprendizaje”, para que el educando desarrolle el saber hacer, las estrategias de trabajo productivo, los métodos en la resolución de problemas, aquellas que le sean útiles, funcionales y pertinentes.

La experiencia aquí expuesta se ha basado en el uso fundamental y casi exclusivo del **WhatsApp**, como medio de la educación a distancia, virtual o remota, no ha considerado toda la tecnología de la información, los programas o multimedios que lo convierten en un fenómeno extraordinario y complejo; se ha respondido a la labor pedagógica del docente que a la tecnología, a los propósitos del aprendizaje que a la internet y ante todo a la concepción pedagógica que a las normas educativas del sistema oficial. WhatsApp ha servido para enviar la tarea, las instrucciones, los formatos de trabajo, los conceptos de los temas de la lección, para intercambiar mensajes y recibir las evidencias de los educandos, con el propósito de desarrollar las competencias del área, asignatura o curso. A través de ella el educando se ha comunicado interminablemente con la docente, ya sea en tiempo real, tiempo remoto o en diferido, para enviar los resultados o productos de las tareas, y el docente ha respondido a las inquietudes o preguntas de los educandos, ha brindado apoyo, guía y asesoría, a realizado las observaciones e indicado las correcciones al avance de la tarea; el educando ha comunicado sus observaciones o comentarios para cumplir con la tarea o enviar sus trabajos. De ese modo, la docente ha cumplido con el propósito de su tarea pedagógica, el desarrollo de los contenidos de la curricula. En la educación virtual la tarea es la parte fundamental de la lección; una lección sin tarea no es lección; ella comprende el trabajo del educando, el mismo que obliga el uso del WhatsApp porque facilita la interacción y comunicación fluida con el educando, para el desarrollo de la tarea y evaluación correspondiente, permitiendo un registro seguro y efectivo de los aprendizajes por el valor de las comunicaciones y las tareas, dentro o durante el calendario escolar; ya que, la comunicación se convierte en el aspecto más relevante de la lección, como la tarea el objetivo de la lección, y el envío del producto, el resultado del aprendizaje, como que, “las actividades de aprendizaje deben dar al alumno la oportunidad para seguir los pasos esenciales que requiere el proceso de resolución de problemas con el fin de comprobar lo que involucra cada uno de ellos y, por ende, adquirir habilidad para manejarlos (Leyton, 1969).

Como que la planificación de las lecciones se centra en lo fundamental en el desarrollo de las tareas, cada lección correspondiente organiza las tareas como parte de ellas, por cuanto,

enseñar pensar significa darle al alumno las posibilidades de practicar el uso de conceptos básicos y esquemas que le permiten visualizar los fenómenos particulares acerca de los cuales está pensando y, por consiguientes, darle así el mecanismo que le permite analizar y resolver problemas (Leyton, 1968).

Así como se observa en el trabajo de Palacios (2018), el desarrollo de las competencias sucede por el sistema de tareas, el mismo que es adaptado del modo siguiente.

Tabla 1: Organización de las lecciones y correlación entre sus elementos.

Lección	Objetivo	Tarea	Medio
Lección 1: Tema eje, competencia.	Desarrollar la competencia y presentar el producto 1.	Tarea 1: Lectura del concepto o caso.	Formato para desarrollar la actividad y/o tarea.
Lección 2: Tema eje, competencia.	Desarrollar la competencia y presentar el producto 2.	Tarea 2: Lectura del concepto o caso.	Formato para desarrollar la actividad y/o tarea.
Lección 3: Tema eje, competencia.	Desarrollar la competencia y presentar el producto 3.	Tarea 3: Lectura del concepto o caso.	Formato para desarrollar la actividad y/o tarea.
Sucesivamente.	Sucesivamente.	Sucesivamente.	Sucesivamente.

La estructura de la lección es la siguiente: (I) primero los datos generales de la clase; el número de orden de la lección y la semana de su desarrollo según el calendario escolar, la semana al cual corresponde; entre el lunes como fecha de inicio de la lección y viernes como último día para la entrega de la tarea. El tema eje para desarrollar la competencia, una pequeña introducción motivadora que introduce al concepto y la tarea a desarrollar, que motivara la lección correspondiente. (II) Segundo, una descripción resumida o una sinopsis del concepto del tema de la lección, mal llamado el contenido de la clase, descrita de forma sintética en dos páginas como máximo. ¿Por qué es importante el texto escrito? Mucho más respecto del concepto, porque “el aprender a dirigir nuestros procesos mentales con la ayuda de palabras o signos es una parte integral del proceso de la formación de conceptos” (Vigotsky, s/f), y este desarrollo depende de la cierta capacidad de generalización y abstracción, como de autonomía e independencia para el trabajo, ya que “el desarrollo de los conceptos el del significado de las palabras presupone a su vez la evolución de muchas funciones intelectuales: la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad de comparar y diferenciar” (Vigotsky, s/f), esa es nuestra intención con la lección por escrito. La extensión de la información que ella comprende, más las ilustraciones (dibujos o imágenes) necesarias, en promedio tiene dos páginas y como máximo. (III) La tercera parte del plan de lección describe de forma clara y precisa la **Tarea**, *el aspecto o elemento fundamental de la lección que debe ser relaborado, construido, preparado y/o desarrollado* por el educando, en cuanto es la célula de la instrucción, la base fundamental del aprendizaje; esto es el conjunto de actividades desarrollado, elaborado, construido o confeccionado por el educando; ella es la experiencia significativa que posibilitará el verdadero aprendizaje; es el aspecto fundamental de la lección.

El orden de las actividades de la lección virtual, a distancia o remota es:

1. A primera hora del lunes, día de “clase”, se envía la lección de la semana, el cual incluye la tarea, según el cronograma establecido con anterioridad.
2. La lección y la tarea llega al portal del educando a primera hora del día de “clase”, en la fecha y hora que la escuela ha definido con anterioridad según su cronograma; mucho antes de la hora fijada para la “clase”: reunión en tiempo real.
3. En la hora fijada, previo envío y recepción de la lección, se desarrolla la “clase” en tiempo real con todos los estudiantes que puedan estar conectados o enlazados. Esta clase dura como máximo una hora cronológica de sesenta (60) minutos.
4. La “clase”, según las necesidades del tema, puede usar diapositivas (PPT) para ilustrar el concepto o reforzar las instrucciones de la tarea, o simplemente leer y explicar la lección escrita previamente enviada.
5. De modo excepcional o por necesidad, el docente adjunta un conjunto de enlaces, artículos,

- videos o audios, multimedia para reforzar o fortalecer la lección, para ayudar con las instrucciones en la elaboración de las tareas.
6. Cuando el educando decida desarrollar la tarea o interpretar los conceptos de la lección enviada, de acuerdo a las necesidades de tiempo o disposición, se inicia una interminable e intensa comunicación entre los educandos y la docente, el mismo que dura hasta el envío del producto de su tarea.
 7. La docente recibe los mensajes, sin importar la hora del día o la noche, responde a las preguntas, de ida y venida, la docente insiste en la entrega de las tareas, y la recepciona en borrador, esbozo o preliminar. La docente responde a las cuestiones u observaciones de cada alumno por separado, intercambiando mensajes. La docente aclara y corrige las observaciones de los estudiantes.
 8. Los estudiantes envían sus avances, esbozos, borrador, o preliminares de su producto para recibir la opinión o las observaciones del docente, con el fin de mejorar la tarea y/o producto final.
 9. El docente devuelve las tareas con las observaciones para que el educando las corrija y mejore, levantando las observaciones del docente.
 10. En tiempo cercano al día y hora de entrega de la tarea, la docente recuerda por anticipado la entrega oportuna y final de la tarea.
 11. Por último, el estudiante envía su tarea final en el tiempo límite fijada para ello, con el cual se da por concluido la lección y la tarea correspondiente según el cronograma establecido.

De acuerdo con la naturaleza del Área curricular de Ciencias Sociales, ella comprende los temas de cívica o ciudadanía, desarrollo personal, historia, geografía, filosofía y economía. En el caso específico de filosofía, las lecciones estaban orientadas al análisis de una cita textual, en base a un formato de análisis correspondiente para ser rellenado o completado; a veces reemplazado por un cuestionario corto de tres preguntas como mínimo y cinco como máximo en base a una cita textual de un filósofo clásico. En los temas de geografía y economía, principalmente, se planteaba un cuestionario de tres (3) a cinco (5) preguntas para que el educando establezca una relación, interpretación y/o aplicación del concepto del artículo científico con su entorno sociocultural o contexto socioeconómico, precisando que evitara reproducir literal o mecánica el contenido del artículo. En el caso específico de historia, principalmente, se pedía al educando diseñar una “línea de tiempo” y en otros casos realizar una interpretación de relatos, fragmentos o testimonios de las fuentes documentales orientados a desarrollar su capacidad de análisis respondiendo a determinadas preguntas sobre los textos, de tal modo que le permita realizar inferencias, analogías, comparaciones.

En los temas de cívica, civismo y desarrollo personal las tareas estaban orientadas a desarrollar determinados proyectos que modificara algunos aspectos de su vida en el hogar, y a la vez nos permita observar determinadas conductas o comportamiento descritos en los programas curriculares. Los proyectos eran, por ejemplo, el cultivo de hortalizas en un bio huerto, el cuidado del jardín o cuidado de maseteros de flores, el arreglo de sus habitaciones, apoyo a la familia, etc. El desarrollo del proyecto comprendía, tres momentos, el primero para diseñar el plan o la presentación del proyecto asumido por el educando; el segundo momento para ejecutar el proyecto, enviando sus evidencias por cada paso, fase o etapa del proyecto, adjuntando video, audio o fotos correspondientes a cada hecho; y al finalizar el proyecto, el educando presentaba un informe escrito indicando sus reflexiones y logros en valores. Normalmente estos proyectos duraban un (1) mes, incluyendo cuatro (4) lecciones, y excepcionalmente se ampliaba el plazo en una semana más. Otra tarea distinta a las ya indicadas, es el “ensayo” sobre los temas de las lecciones, donde debía aplicar el concepto tratado a las condiciones de vida del educando y el desarrollo de la pandemia en su comunidad; el ensayo se redactaba una página como mínimo de tamaño A-4; para ello se sugería elegir un caso o hecho de la vida cotidiana que requería la

necesidad de reflexión, análisis y la crítica correspondiente; para redactar el ensayo se solicitaba definir los conceptos del ensayo o responder a ciertas preguntas previas.

Todos los productos y/o evidencias escritas o impresas eran redactados sobre una hoja tamaño A4, a manuscrito y fotografiados, compartido o enviados como “imagen”; evitando compartir un documento en formato WORD, PDF o PPT por cuanto se presta a ser objeto de “copia, pega y envía”. Para ello se solicita que cada tarea o producto, como evidencia, sea capturada por el “móvil” o celular; sólo así era objeto de “evaluación”, ya que, “se puede afirmar que cualquier instrumento que entregue datos veraces, aptos para el análisis respecto al tipo de conducta que está implícito en los objetivos, es un instrumento válido de evaluación” (Leyton, 1969) Como se observa, la tarea es el objeto de evaluación, igual que todas las actividades del educando, incluyendo la calidad de sus mensajes de la innumerable, intensa y compleja comunicación entre los educandos y la docente. Cuyas rúbricas y su proporcionalidad se ilustran en la siguiente matriz de evaluación.

Tabla 2: Ejemplo de correlación entre criterio, indicadores y valores en porcentajes.

riterio.	Indicador.	Valor.
Participación en la clase.	Participación en clase en tiempo real, contribuciones significativas, calidad de los comentarios o mensajes, puntual y oportuna. Análisis, crítica y reflexión. Preguntas y respuestas pertinente.	05%
Comunicación e intercambio de mensajes.	Nivel y grado de comunicaciones e intercambio de mensajes entre la docente y los educandos, evaluando la calidad de los mensajes, en función respecto del concepto de la lección, la tarea o aprendizajes.	20%
Tareas enviadas a revisión.	Envía parte o elementos preliminares del trabajo o las tareas, lecturas previas, respuestas anticipadas, esbozo de sus proyectos, antes de la fecha límite para presentar el trabajo concluido, cumple con los momentos, fases o etapas de sus proyectos. Envía evidencias parciales para ser corregidos y reelaborados o levantar las observaciones.	50%
Trabajos concluidos.	Envía las evidencias del producto final en el tiempo indicado. Envía diseños o proyectos solicitados. Se evalúa la calidad del trabajo final de acuerdo a los indicadores establecidos. Se verificar la autenticidad de las tareas.	25%

El sistema educativo oficial en las escuelas públicas

Aquí enumeramos las deficiencias básicas en la modalidad a distancia, virtual o remota impuesta por el Ministerio de Educación del Perú, contra la concepción pedagógica del profesional docente, el mismo que ha generado el desastre escolar y el descenso brutal de los aprendizajes, dado el peso del sistema burocrático oficial contra el magisterio, imposible de remontar los mecanismos del sistema, por cuanto la experiencia docente resulta aislada e individual frente al poder avasallador del sistema. En lo fundamental, la modalidad de educación virtual, remota o a distancia, oficial impuesta en las escuelas pública peruanas responden a la “escuela tradicional”, en sus casos extremos y críticos de deficiencias no superadas en las clases presenciales; como indica Giraldo, en ella, “no sobra reconocer que la mediocridad de la educación que imparte el maestro puede considerarse también como un fenómeno general que afecta el país” (Giraldo, 1982) La concepción oficial no asume que, el docente es un mediador, un guía, un asesor, un facilitador para el desarrollo de las competencias; no es un transmisor de conocimientos, no es un expositor de teorías, ni un dictador de clases. Además, la modalidad virtual se sustenta en el trabajo autónomo e independiente del educando para realizar sus tareas escolares, sin eliminar las condiciones socioculturales o socioeconómicas que le imposibilitan cumplir con las “clases en tiempo real” o de conexión instantáneo, contra una respuestas diferida o remota.

- a. El sistema oficial replica mecánica y literalmente las clases presenciales por vía virtual,

esto es la obligatoriedad de **hacer una clase en tiempo real** intentando “reunir” a todos los educandos en un solo momento como si estuvieran en el edificio escolar y sentados en sus “carpetas”, pero en casa, eliminando las interferencias de carácter sociocultural y socioeconómico de cada educando en singular. Se impone **horarios rígidos y únicos** para todos los educandos, a pesar de que los educandos están separados literalmente en lugares distantes y diversos, atendiendo “mil un tareas” de la vida real y cotidiana dentro de su familia o comunidad. Negando la posibilidad del trabajo autónomo e independiente del educando para desarrollar las tareas escolares, en cuanto pueda elegir el horario y el lugar de estudio.

- b. Las autoridades escolares obligan a los docentes «**pasar lista de asistencia**” o “**tomar asistencia a los estudiantes**”, ya que, la “asistencia” es requisito para aprobar la asignatura, como que la “tarea” escolar es de segundo plano, por cuanto es accesoria respecto de la “asistencia”.
- c. El formato oficial de «**Aprendo en casa**» tiene como fundamento la transmisión/asimilación mecánica y literal de los conocimientos, la memorización, el recuerdo para los “exámenes” objetivos, más no el desarrollo de las competencias, aparte de constituir un conjunto de lecciones elementales o simples, donde “la conversación del maestro con su constante auditorio versará sobre temas elementales y simples, resultando muchas veces más informados los alumnos que su propio institutor” (Giraldo, 1982) Así, el “Aprendo en casa” convierte al docente en simples tramitador e intermediarios del formato oficial reproducidos en Televisión o la radio. Con el “aprendo en casa” se estandariza y homogeniza la estrategia y el contenido educativo de todas las áreas, disciplinas o materias, imponiendo un modelo único para todo el territorio nacional, sin importar las diferencias geográficas, económicas o culturales.
- d. El “Aprendo en casa”, reduce el aprendizaje, su evaluación, para la promoción de grado, al **registro del portafolio**, esto es la copia y/o archivo de los “aprendo en casa” en el “cuaderno” o un folder, como evidencia de las clases recibidas; reforzando el defecto de copia, pega y envía.
- e. El sistema oficial ignora la posibilidad del fraude, las suplantación o los engaños por medio de la tecnología de la informática, en cuanto “el acceso al mundo virtual puede llevar a una pérdida del sentido de la realidad” (Delors, 1996), en cuanto la “sociedad de los medios de comunicación y de la información” se reduce a lo “efímero y lo instantáneo” (Delors, 1996), como que **la tarea escolar no lo elabora el educando sino el Padre de Familia, el tutor, docente particular o cualquier otro extraño**, registrados como propios. Y ello, es más latente y evidente cuando los padres de familia, preocupados por los aprendizajes de sus hijos, contratan **profesores, tutores o asistentes particulares** a domicilio o de apoyo virtual, para resolver las tareas, ayudar a elaborar los productos o simplemente para reforzar las clases y lecciones que sus hijos no han podido obtener.
- f. **El sistema oficial ignora la realidad objetiva de las condiciones socioculturales o socioeconómicas de las familias** de la mayoría de niños y adolescentes de hogares que asisten a las escuelas públicas, que trabajan durante el día o ayudan en el trabajo a sus padres, el mismo que le imposibilita atender las “clases en tiempo real”, semejante a las presenciales; y eso no significa la irresponsabilidad de los educandos, ya que, “el hecho de verse ocupados en trabajos y responsabilidades diferentes a las de los niños no implica la pérdida de las necesidades culturales y de educación” (Giraldo, 1982)

- g. Visto la imposibilidad de cumplir con las exigencias anteriormente indicadas, la burocracia estatal, con la complicidad de los docentes, auspician y promueven el **“copia, pega y envía”** del trabajo de sus compañeros, como si fueran suyos, afirmando que ellos los han elaborado. Ello anula toda posibilidad del aprendizaje, de estudio, promoviendo, apañando o encubriendo este tipo de prácticas, como “evidencias” a ser registradas, evaluadas y calificadas. Como indica Giraldo: “en síntesis, la vida del maestro y esa monotonía enfermiza son adquiridas por los alumnos” (Giraldo, 1982) El sistema oficial ignora totalmente el problema que genera la Internet acerca de la objetividad de la tarea y la autenticidad del educando, en cuanto la tecnología de la información crea una realidad virtual pasible de suplantación y engaño.
- h. Con el objetivo de obtener el mayor porcentaje posible de estudiantes aprobados o promovidos de grado, el ministerio ha creado **un sistema interminable de oportunidades** para que el estudiante puede realizar las tareas y/o enviar sus evidencias.
- (I) Primero, durante el año lectivo 2020, forzó y exigió a los docentes registrar un mínimo de tareas o evidencias para aprobarlos; ejemplo, de ocho (8) evidencias por bimestre y treinta y cuatro (34) al año, el docente debía recibir de dos (2) a tres (3) tareas por bimestre, además de registrarlos fuera de tiempo; incluyendo el acoso de las autoridades escolares sobre los docentes para reducir el número de desaprobados.
- (II) Segundo, al término del año escolar 2020, a quienes no hayan cumplido con lo anterior, se les otorgó un periodo de recuperación a desarrollar durante las vacaciones entre enero y febrero; para aquellos que no aprovecharon dicha recuperación vacacional, se le otorgó otra posibilidad, de presentar sus evidencias de la supuesta recuperación en el mes de marzo, antes del inicio del siguiente año escolar (2021).
- (III) Tercero, y visto que tampoco resulto la recuperación vacacional, se postergó la recuperación al mes de julio del año 2021, y por último ésta se amplió hasta el mes de noviembre del año 2021. Así, un buen porcentaje de estudiantes cursaron las asignaturas del grado inmediato superior, sin aprobar el anterior que se supone era prerequisite, o fueron promovidos de grado ipso facto, siendo repitentes o desaprobados simultáneamente.
- i. En fin, la cuestión de fondo, respecto del **desarrollo de las competencias, ella no es asumida por el sistema oficial**, no considera al docente como el mediador entre el “saber” y el “hacer”, como el asesor del educando, el facilitador de los medios, el guía que dirige las tareas del educando; la labor del docente es asegurar que el educando construya, elabore, ejecute, realice la tarea; porque la tarea es “la unidad de praxis y gnosis en el acto de conocer se expresa objetivamente a través de la palabra” (Merani, 1975), la “palabra” es la lección que indica la “tarea”; ya que, “todo estado mental para ser tal debe traducirse como actividad práctica, o sea, la comprobación por la acción” (Merani, 1975), sin acción no hay desarrollo de las competencias; por cuanto “en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a razonar, razonando, etc” (Comenio, 1998), ello es el principio, la ley de la pedagogía.

MEDIOS Y MATERIALES

Para conocer el proceso real y concreto de los aprendizajes de los educandos en la escuela

pública peruana, el medio fundamental de información son los “registros de evaluación” de los docentes; en este preciso caso, el registro de evaluación de una docente del área de Ciencias Sociales y la asignatura de Desarrollo Personal, Cívica y ciudadanía, de una escuela pública de educación secundaria del distrito de Comas, en Lima metropolitana (Perú) El registro de evaluación como instrumento de investigación nos aportó la información y los datos de primera fuente; ella es el medio material y concreto que nos permite conocer nuestro estudio, ella organiza los nombres y apellidos de los estudiantes en estricto orden alfabético, divididos de acuerdo al número de lecciones por semanas o clases durante cada bimestre, a una lección por semana; así, todos los doce casilleros registran diversos símbolos, de acuerdo los logros, referencias, evidencias o acciones que los estudiantes hayan mostrado a través de su comunicación con el docente. Entre ellos, la letra “A” indica el logro, al haber alcanzado hacer “muy bien” su tarea; la letra “B” indica que se encuentra en proceso de logro por haber cumplido con las exigencias de las tareas; la letra “C” indica que se encuentra en el inicio de la tarea, y así sucesivamente; un aspa (✓) indica que envió las evidencias a modo de borrador, esbozo o tarea preliminar, como el producto inconcluso; una equis (X) indica su participación o comunicación durante en el tiempo de la lección, como un punto (.) indica que sólo se comunicó con el docente en alguna oportunidad sin un mensaje significativo, o el asterisco (*) indica su sola asistencia durante la clase en tiempo real, o estar “presente” en clases.

Los datos que aquí se organizan y presentan corresponden a los alumnos matriculados en el año escolar 2020 y 2021, correspondientes al segundo y quinto grado, agrupados en ocho (8) secciones, tres (3) de segundo y cinco (5) de quinto grado, durante el año 2020; cuatro (4) de segundo y cuatro (4) de quinto grado, en el año 2021, quienes recibieron las lecciones del Cuyo calendario escolar estuvo dividido en cuatro (4) bimestres, a un promedio de ocho (8) lecciones por bimestre; del cual se ha obviado registrar los resultados del cuarto bimestre, ya que el último bimestre responde a la presión y acoso de las autoridades por aprobar a todos los alumnos, a fin de falsear los resultados anuales a favor de las autoridades escolares, el mismo que distorsiona los hechos y pierde objetividad para una investigación neutral.

Para el presente análisis cuantitativo hemos considerado la siguiente categorización de los indicadores y variables, en relación con el logro de los aprendizajes o el desarrollo de las competencias, expresados en los productos de las tareas o el envío de las evidencias:

- ✓ **Logro (A):** Desarrolló correctamente la mayoría de sus tareas, corrigieron sus tareas en base a las observaciones del docente, consultaron permanentemente al docente para mejorar sus tareas, participaron en las clases en tiempo real e interactúan en forma activa con el docente enviando mensajes o respondiendo de forma significativa.
- ✓ **Proceso (B):** Desarrollaron correctamente algunas tareas, pero no superan más del 50% de ellas; solicitaron ayuda para mejorar sus tareas, participaron ocasionalmente en las clases en tiempo real, interactuaron o se comunicaron con la docente de forma irregular.
- ✓ **Inicio (C):** Enviaron sus tareas de modo ocasional, a uno (1) o dos (2) por bimestre, de entre ocho (8) lecciones por bimestre, pero no aciertan en desarrollar correctamente sus tareas, no participaron en clases en tiempo real, ni interactuaron o no se comunicación con la docente, como para mejorar sus tareas.
- ✓ **Responden (✓):** Reciben los envíos de las lecciones e instrucciones, e incluso envía “supuestas” evidencias, pero todas fallidas, como que sólo cumplen sin propósito y motivo, aparentemente sólo para justificar, no responden a las llamadas del docente, y no concluyen con ninguna tarea.
- ✓ **Presentes:** De ellos tenemos evidencia que han registrado sus asistencias, pero no envían sus tareas o evidencia de ellas, no contestan a las comunicaciones del docente.

El procesamiento cuantitativo que aquí se observa corresponde a los porcentajes y los promedios por secciones, por periodos y por categorías, como consecuencias del desarrollo de la educación virtual, ellas se observan en los gráficos o figuras de los resultados, observando las magnitudes equivalentes a todos los grupos y períodos, su evolución, comparación y

proporcionalidad por bimestres y categorías.

RESULTADOS

Los resultados que aquí se presentan nos demuestra que el sistema oficial desarrollado en las escuelas públicas resulta al mejor y óptimo trabajo del docente, ya que la burocracia escolar, con su poder político y administrativo aplasta todo acto individual aislado y espontáneo. Los resultados del aprendizaje y/o desarrollo de las competencias así lo demuestran, en cuanto el éxito individual del docente será ignorado por el peso del poder político y administrativo, allí donde domina el sistema oficial, los resultados responden a ella.

Figura 1: Evolución por periodos 2020.

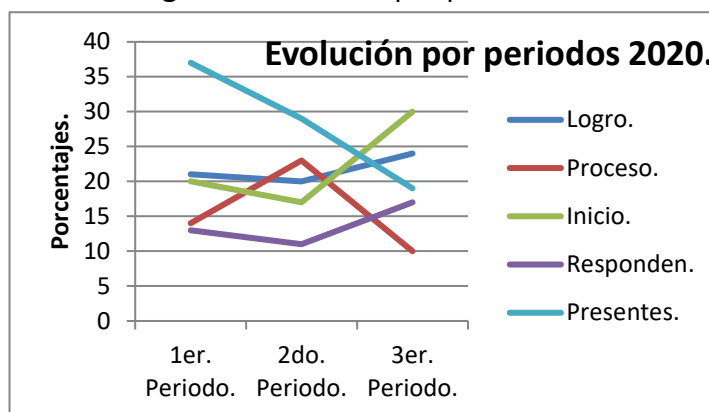
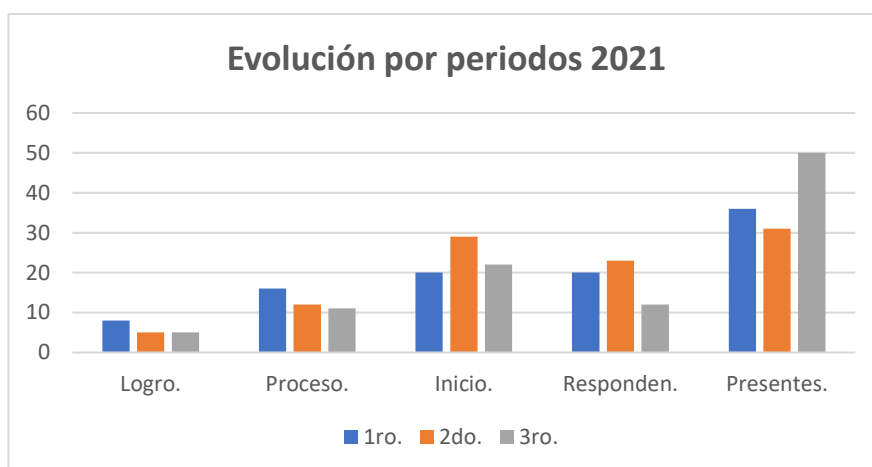


Figura 2: Evolución por periodos 2021.



Si comparamos la evolución de las categorías entre el año 2020 y 2021, obtenemos:

- ✓ El nivel de “logro” disminuye radicalmente entre un periodo y otro, alcanzando un 10% en el año 2021, mientras era superior al 20% en el año 2020; es decir, visto la continuidad del sistema oficial, la actitud de los educandos frente a la modalidad virtual empeoró.
- ✓ El nivel de “proceso”, durante el año 2020, tendió a un aumento en el segundo periodo, para luego caer por debajo del nivel que tenía al inicio del año, ratificando el efecto del sistema oficial; ya que en el año 2021 no alcanzó el 20% del total, realmente muy crítico.
- ✓ El nivel de “inicio”, durante el año 2020 evolucionó del 20 al 30%, ello indicaba una buena intención por el aprendizaje; observándose igual comportamiento en el año 2021; sin embargo, la tendencia general sigue siendo la misma, que el nivel de “inicio” sólo es una intención por los aprendizajes, sin alcanzar el nivel de “proceso” o de “logro”.
- ✓ De aquellos que “responden” a la modalidad, en el año 2020 evoluciona alrededor del 15% y no disminuye más; esta categoría depende mucho del sistema oficial. Contrariamente al año anterior,

en el año 2021 aumenta evolucionando alrededor del 20%, su aumento indica el fracaso del sistema oficial.

- ✓ De aquellos que registran estar “presentes”, durante el año 2020 evoluciona entre el 40% y 20%, entre el inicio del año y el tercer bimestre, demostrando una posibilidad de mejora o adaptabilidad, por su reducción porcentual entre el primer y tercer bimestre. Sin embargo, en el año 2021 esta categoría aumenta del 30% al 50%, demostrando que, el sistema realmente no funciona, no mejora ni sirve como tal.

Figura 3: Distribución por categorías del año 2020.

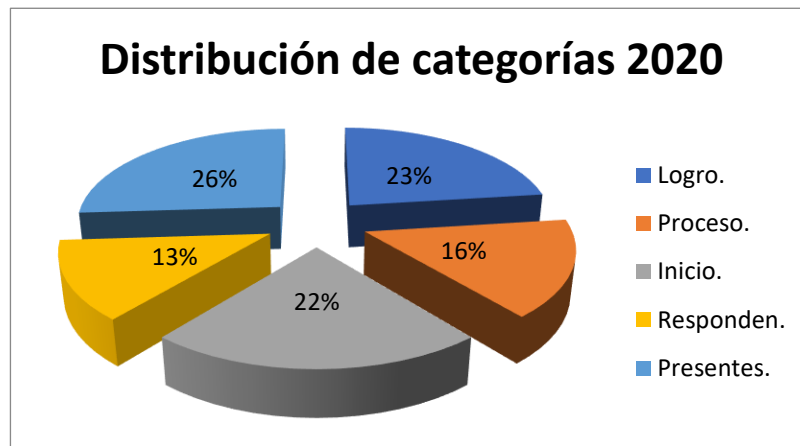
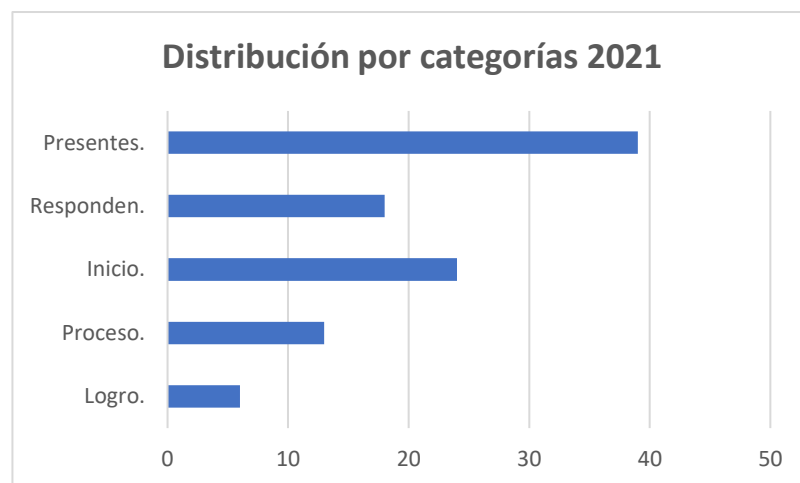


Figura 4: Distribución por categorías del año 2021.



De la proporcionalidad total por categorías al año, tenemos que;

- ✓ La categoría de “logro” durante el año 2020 es del 23% y el año 2021 se reduce a menos del 10%, es decir, la continuidad del sistema oficial expresado en el comportamiento de los educandos demuestra un total fracaso, posiblemente visto las normas educativas y la constantes tendencia o vigencia de las deficiencias a favor del fracaso.
- ✓ La categoría de “proceso”, mantiene una tendencia semejante o cercana entre el año 2020 y 2021, no superior al 16%, ratificando la tendencia general del fracaso.
- ✓ La categoría de “inicio”, en el año 2020 es de 22% y en el año 2021 es semejante, sin diferencia radical; demostrando que la disposición por el aprendizaje es muy reducida en los educandos, visto el sistema oficial.
- ✓ La categoría de “responden”, durante el año 2020 es de 13%, un porcentaje muy bajo, así sigue indicando el fracaso del sistema oficial, sin embargo, en el año 2021 esta categoría aumenta por encima del 15%, aumentando el grado o nivel de fracaso.
- ✓ La categoría “presentes” es la mejor demostración del total fracaso del sistema oficial, por cuanto en el año 2020 resulta el porcentaje mayor de todas las categorías y en el año 2021 es aún peor, ya que

su porcentaje casi llega al 40% del total.

DISCUSIÓN

Considerando la conceptualización acerca del aprendizaje definidas por Fung, Hillebrand, Vigotsky y Ardila, el desarrollo de las competencias solo puede suceder a partir de la tarea o de un sistema de tareas, en cuanto la TAREA es la célula fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, y ella se resalta fundamentalmente en la educación a distancia, virtual o remota, en cuanto las tareas constituyen el aspecto fundamental de las lecciones; ya que, los docentes organizan, planifican y dirigen el desarrollo de las tareas a través de las lecciones virtuales, en tiempo remoto y a distancia. No siendo ésta la orientación asumida por el sistema oficial, he allí su fracaso rotundo; en cuanto no asumió la “tarea” como objeto y móvil de intercambio entre el docente y el educando, a través del medio virtual, en tiempo “remoto” y como comunicación a distancia. Además, la tarea es el fundamento del aprendizaje, a diferencia de la transmisión y asimilación de los conocimientos, erradamente ha asumido el sistema oficial en las escuelas pública; el sistema oficial ha preferido replicar mecánicamente las deficiencias de la escuela tradicional y las clases presenciales, que superarlas.

Desgraciadamente el sistema oficial, al no entender la pedagogía, no pudo adecuar ni adaptarse correctamente a la educación virtual. De insistir en el sistema y medio adoptado, seguiremos observando el desastre escolar y el descenso brutal de los aprendizajes en nuestros educandos.

CONCLUSIÓN

En resumen, dado el sistema oficial con sus deficiencias y taras indicadas, era inevitable que ello condujera al descenso brutal de los aprendizajes, contra toda concepción pedagógica, como contra el correcto desempeño profesional docente, lo que obliga presentar las evidencias de las consecuencias de dicho acto y producto oficial.

Contribuciones de los autores: Palacios, L. A.: concepción y diseño, adquisición de datos, análisis e interpretación de datos, redacción del artículo, revisión crítica de contenido intelectual importante; Alvarado, M. A: concepción y diseño, adquisición de datos, análisis e interpretación de datos, redacción del artículo, revisión crítica de contenido intelectual importante. Los autores han leído y aprobado la versión final del manuscrito.

Aprobación de ética: “No aplica”.

Agradecimientos: “No aplica”.

REFERENCIAS

- Ardila, R; (2001) Psicología del aprendizaje. Siglo XXI editores, México.
- Comenio, J; (1988) Didáctica Magna. Editorial Porrúa. México.
- Delors, J; (1996) La educación encierra un tesoro. Santillana Ediciones UNESCO. Madrid.
- Fung, T; (1999) La habilidad deportiva: su desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Giraldo, J; (1982) El niño colombiano frente a la crisis educativa. Ediciones Tercer Mundo. Bogotá.
- Hillebrand, M.J. (1970) Psicología del aprendizaje y de la enseñanza. Aguilar Ediciones. Madrid.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación UNESCO (2020) Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis del COVID19. Actualizada a 5 de octubre de 2020 Recuperado: https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- Leyton, M; (1969) Planeamiento educacional, un modelo pedagógico. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

Merani, A; (1975) De la praxis a la razón. Ediciones Grijalbo. Barcelona.

Palacios, L; (2018) Desarrollo de las competencias por el sistema de tareas. Fondo Editorial de la Universidad Ciencias y Humanidades (UCH) Lima.

Vigotsky, L; (s/f) Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Butler, J. (2003). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Recibido: 31 de enero de 2023 | **Aceptado:** 22 de marzo de 2023 | **Publicado:** 8 de abril de 2023



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.