

UCUENCA

**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Carrera de Educación Básica**

**Educación virtual y el ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes de
Educación Básica**

Trabajo de titulación previo a
la obtención del título de
Licenciada en Ciencias de la
Educación Básica

Autoras:

Dayanna Carolina Chuqui Barros

C.I: 010644573

Correo electrónico: dayis.chuqui04@gmail.com

Marcia Graciela Riera Carpio

C.I: 0105341861

Correo electrónico: gracielariera12@outlook.com

Directora:

Mgr. María Eugenia Verdugo Guamán

C.I: 0102394608

Cuenca-Ecuador

12 de septiembre de 2022

Resumen

El presente trabajo monográfico se sitúa en el campo de la Educación Básica, en el área de Política Pública. En tiempos de emergencia sanitaria, a consecuencia de la COVID 19, a nivel mundial, las autoridades dispusieron que el ejercicio de la educación sea bajo modalidad virtual. Es por ello, que este trabajo, tiene por objetivo analizar cuál es la influencia de la educación virtual en el ejercicio del derecho a la educación. Esta monografía se estructura en tres capítulos en los que se aborda, de forma teórica, la problemática generada en Ecuador y en otros países latinoamericanos. Su desarrollo motivó una investigación bibliográfica – descriptiva, que permitió revisar diferentes fuentes, recopilar información sobre las categorías del tema, además de sintetizar, relevar y analizar. A partir de ello, se evidenció que en Ecuador y en otros de Latinoamérica, el ejercicio del derecho a la educación, en tiempos de emergencia sanitaria, se desarrolló en una primera instancia, de forma virtual, y esta se vio condicionada por diferentes factores, entre los que resaltan la pobreza y la débil política pública educativa implementada, los cuales limitaron el ejercicio pleno del derecho a la educación de muchos niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave: Educación virtual. Política pública educativa. Derecho a la educación.

ABSTRAC

This monographic work is situated in the field of Basic Education, in the area of Public Policy. In times of health emergency, as a consequence of the COVID 19, at world level, the authorities decided that the exercise of education should be under virtual modality. Therefore, the purpose of this paper is to analyze the influence of virtual education on the exercise of the right to education. This monograph is structured in three chapters in which the problem generated in Ecuador and in other Latin American countries is approached in a theoretical way. Its development motivated a bibliographic-descriptive research, which made it possible to review different sources, compile information on the categories of the topic, in addition to synthesizing, reviewing and analyzing. From this, it became evident that in Ecuador and in other Latin American countries, the exercise of the right to education, in times of health emergency, was developed in a first instance, virtually, and this was conditioned by different factors, among which poverty and the weak educational public policy implemented stand out, which limited the full exercise of the right to education of many children and adolescents.

Key words: Virtual education, Educational public policy, Right to education.

Resumen	2
ABSTRAC	3
Agradecimientos.....	6
Dedicatorias.....	12
Introducción	14
CAPITULO I.....	16
1. 1 La educación: una mirada hacia su historia.....	16
1. 2 La educación en Ecuador: una mirada retrospectiva.	19
1. 3 Hacia la Educación Virtual.....	22
1. 4 Sobre educación virtual: definición y características	25
1. 5 Ventajas y desventajas de la educación virtual.	33
Capítulo II	36
2. 1 Contextualización: La emergencia sanitaria y sus implicaciones.....	36
2. 2 Desde el concepto de Educación a la Educación como Derecho Humano.....	38
2. 3 Desde el concepto de política a política pública.	42
2. 4 Políticas públicas educativas durante la pandemia	44
2. 5 Un acercamiento al ejercicio de la educación virtual, en el contexto latinoamericano durante la emergencia sanitaria.	47
Capítulo III	59
3.1 Análisis el ejercicio de la educación virtual, en el contexto latinoamericano, durante la emergencia sanitaria.	59
3.2 Factores que influyen en el ejercicio de la educación virtual, en el contexto latinoamericano, durante la emergencia sanitaria	80
3.3 Implicaciones de la educación virtual en el ejercicio del derecho a la educación durante la emergencia sanitaria.	85
Conclusiones	89
Recomendaciones.....	91
Referencias	92

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	46
Tabla 2	52
Tabla 3	55
Tabla 4	58
Tabla 5	80

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Dayanna Carolina Chuqui Barros, en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Educación virtual y el ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes de Educación Básica”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 12 de Septiembre de 2022



Dayanna Carolina Chuqui Barros

C.I: 010644457-3

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Marcia Graciela Riera Carpio, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Educación virtual y el ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes de Educación Básica” de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 12 de septiembre de 2022



Marcia Graciela Riera Carpio

C.I: 0105341861

Cláusula de Propiedad Intelectual

Dayanna Carolina Chuqui Barros, autor/a del trabajo de titulación "Educación virtual y el ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes de Educación Básica", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 12 de Septiembre de 2022



Dayanna Carolina Chuqui Barros

C.I: 010644457-3

Cláusula de Propiedad Intelectual

Marcia Graciela Riera Carpio, autora del trabajo de titulación “Educación virtual y el ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes de Educación Básica”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 12 de septiembre de 2022



Marcia Graciela Riera Carpio

C.I: 0105341861

Agradecimientos

Al culminar este trabajo, expreso mi agradecimiento a Dios por mi existencia, por darme dicha, voluntad y fortaleza, para terminar mi carrera universitaria; sin olvidarme de mi abuelita en el cielo, pues su amor aún se siente en la tierra y ha guiado mi camino. Así mismo, agradezco a mi tutora María Eugenia por habernos guiado con paciencia y dedicación en el desarrollo de la monografía; además, su bondad, inteligencia y su calidad como ser humano y como docente, constituyen un referente en mi formación como profesional. A todos mis docentes de la carrera de Educación Básica que fueron partícipes de mi formación, que forjaron en mí, conocimientos, experiencias y valores para amar la docencia; sus enseñanzas me cambiaron la vida y me ayudaron a comprender que la educación es lo mejor que podemos tener para ser justos, honestos, solidarios y equitativos.

De igual manera, agradezco a mis padres por demostrar, ser mi rayo de luz y entregarme confianza y amor incondicional durante toda mi vida, con su apoyo emocional y económico estoy cumpliendo mi sueño anhelado. Ustedes desde que nací me han brindado: amor, respeto, confianza, bondad, lo que me ha servido para convertirme en la mujer que soy; gracias por brindarme un hogar y por ser mis mejores amigos, los amo muchísimo, sin dudar los eligiera una y otra vez. A mis adorados hermanos/as Fabián, Javid y Keyla que me han brindado cariño y seguridad para llegar a la meta de este camino. De manera especial, agradezco a mi querido Christopher por celebrar mis triunfos y darme un hombro en las derrotas, por obsequiarme paciencia y amor.

Además, agradezco a mi compañera y amiga Graciela (Chelita) con quien realice este trabajo de titulación, por demostrarme su amistad, a más de su esfuerzo y dedicación para construir nuestra monografía, sé que el proceso se tornó un poco lento por diversas situaciones, pero lo logramos. Finalmente, gracias a quienes se convirtieron en mis amigos de la universidad, por sus conocimientos y sonrisas compartidas, por la confianza y la motivación que dan día a día.

Dayanna Carolina Chuqui Barros

Primeramente, agradezco a Dios por brindarme sabiduría, salud, vida, fortaleza y entereza para terminar mis estudios de grado. Agradezco también a la Universidad de Cuenca que, durante mi trayecto académico fue mi segundo hogar, el cual me permitió formarme en sus aulas compartiendo anhelos e ilusiones. Del mismo modo, agradezco a mi tutora Mgtr. María Eugenia, quien con dedicación y sabiduría estuvo presente durante este trabajo monográfico y que gracias a sus conocimientos permitió guiar nuestro trabajo de titulación. Así mismo, agradezco a mis docentes de la carrera de Educación Básica, que desde el primer día se mostraron abiertos a enseñar y prestos a apoyarme; de ellos aprendí que la educación es la base de la sociedad y que hay que luchar por una educación para todos, ellos han cultivado en mí valores humanistas, conocimientos académicos y son mi referente a seguir para ser un buen docente.

Así mismo, con infinito amor agradezco a mis padres quienes, estuvieron presentes durante toda mi vida académica e hicieron todo lo posible por brindarme su apoyo económico y emocional en todo este proceso de formación; de ellos aprendí que la mejor herencia que puede dejar un padre a sus hijos es la educación, gracias queridos padres por guiarme con amor y entereza. Igualmente, agradezco a mis hermanas Luz, Cecilia y Jacqueline con quienes compartí mi sueño de ser maestra y quienes me brindaron su apoyo para cumplir mi sueño. También quiero agradecer a Benjamín quien, desde el amor y la comprensión, siempre estuvo alentándome en mi proceso de formación.

De igual forma, extendiendo mi agradecimiento a mi compañera y amiga Dayanna, con quien realice este trabajo de titulación, fue un placer trabajar con una amiga que demostró su aprecio y su vocación por ser docente, así como su responsabilidad al trabajo. Finalmente, agradezco a mis amigos de la universidad con quienes compartí momentos únicos e inolvidables.

Marcia Graciela Riera Carpio

Dedicatorias

El presente trabajo lo dedico a Dios, por darme las fuerzas para conseguir mi sueño. A mis padres Enrique y Patricia, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años; este sueño cumplido es para ellos, por haber sido mi guía, mi pilar y mi apoyo incondicional, pues han estado presentes en todo este proceso y son quienes me han inculcado valores y enseñanzas para no dar marcha atrás. Es un orgullo y un privilegio ser su hija, son los mejores padres del mundo.

A mis hermanos/as Fabian, Javid y Keyla, por ser un cimiento en mi vida y nunca desconfiar de mis capacidades, por estar siempre conmigo y por darme cariño, lo que siempre me motivaba para cumplir esta meta. Asimismo, se lo dedico a Christopher, por extenderme su mano en los momentos más difíciles para ayudarme cuando creía que todo estaba perdido; cada uno de sus consejos y sus palabras de afecto me han permitido avanzar y no decaer. A mis tíos y a mi abuelo, estoy orgullosa de ser parte de ustedes, que me han dado tantas alegrías y lecciones de vida.

A Graciela y a mis amigos, por el cariño brindado y por todos esos momentos inolvidables que pasamos juntos.

Dayanna Carolina Chuqui Barros

UCUENCA

El presente trabajo de titulación lo dedico a Dios, por brindarme la oportunidad de conseguir mi sueño de ser docente. A mis padres Agustín y Dolores por ser pilar fundamental en mi vida además de brindarme su apoyo en mi formación académica; especialmente a mi madre quien me impulsó a estudiar y estuvo presente siempre con sus consejos y su bendición. A mis hermanas Luz, Cecilia y Jacqueline que fueron mis cómplices y amigas en este proceso de formación. Así también dedico este trabajo a Benjamín, quien me brindó su apoyo incondicional, confío en mí y me acompañó en todo momento.

A Dayanna y a mis amigos, por el cariño brindado y por todos esos momentos inolvidables que pasamos juntos.

Marcia Graciela Riera Carpio

Introducción

A partir de la emergencia sanitaria (covid-19), la educación cambió su modalidad de estudio, se pasó de una educación presencial a una virtual las instituciones educativas se cerraron temporalmente, y las clases se trasladaron al hogar, este cambio drástico afectó a los niños más vulnerables y marginados; en consecuencia, se puso en peligro los avances para mejorar la educación mundial. (Organizaciones Naciones Unidas [ONU], 2020).

Esta realidad fue constatada en las prácticas laborales desarrolladas en instituciones educativas, bajo la modalidad virtual, donde se observó que muchos estudiantes se vieron limitados para asistir a clases virtuales por diferentes causas. Por tal motivo, resulta importante analizar cuáles son las influencias de la educación virtual en el ejercicio del derecho a la educación; así de este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos: a) identificar cómo se garantiza el derecho a la educación en tiempos de emergencia sanitaria; b) reconocer los factores que influyen en el ejercicio del derecho a la educación en medio de la educación virtual; c) conocer las implicaciones que tiene la educación virtual durante la emergencia sanitaria para el ejercicio del derecho a la educación.

Con la finalidad de realizar el presente trabajo, se recurrió a una investigación bibliográfica descriptiva en diferentes fuentes, como: artículos científicos indexados en revistas científicas, diversas publicaciones de investigaciones, libros, entre otros, cuyo rastreo permitió recopilar información sobre las categorías del tema, sintetizar información relevante y analizarla, así como fundamentar las conclusiones que guardan relación con los objetivos planteados.

Esta monografía está estructurada en tres capítulos. En el capítulo I, se realizó un breve acercamiento a la evolución de la educación y educación virtual, además de definir y caracterizar este tipo de educación; adicionalmente se describió los recursos que utiliza la educación virtual, los roles que desenvuelven el docente y estudiante, así como las ventajas y desventajas que tiene la educación virtual. El capítulo II recopiló las acciones educativas recomendadas por organizaciones internacionales; además de realizar una conceptualización de: educación, derecho, educación como derecho, política, política pública educativa; así mismo se presentaron estrategias de política pública educativa vigentes en la emergencia sanitaria, y se realizó una recopilación de la política pública educativa aplicada en México, Colombia, Perú, Uruguay, Chile, Argentina y Ecuador. En el capítulo III se abordaron las

UCUENCA

experiencias obtenidas en la educación virtual, de los países estudiados en el capítulo anterior. Igualmente, en este capítulo, con base a las fuentes consultadas, se reconocen los factores que influyen en la educación virtual y el ejercicio del derecho a la educación, así también se exponen las implicaciones de la educación virtual para el ejercicio del derecho a la educación.

Tras esta investigación se evidencia que, factores como la pobreza y la débil política pública educativa, presente en Ecuador y en países latinoamericanos, influyeron en el ejercicio del derecho a la educación bajo la modalidad virtual, pues la ausencia de dotación de internet, recursos tecnológicos, competencias digitales, priorización de acompañamiento de adultos en el desarrollo de la tarea pedagógica y otros, están directamente relacionados con los factores mencionados. No obstante, de lo expuesto, merece destacar la experiencia de Uruguay, en donde la implementación de una política pública educativa asociada con la entrega de dispositivos electrónicos a los estudiantes y la garantía de conectividad realizada en años anteriores a la emergencia sanitaria, de alguna manera, revirtió los resultados sobre la ejecución de la educación virtual, durante la emergencia sanitaria. Finalmente, se puede concluir que, el impulso a la educación virtual en tiempos de emergencia sanitaria no fue suficiente para lograr que los niños ejerzan el derecho a la educación.

1.1 La educación: una mirada hacia su historia

La educación, como hecho social, ha estado presente desde el inicio de los tiempos; en este sentido, Luzuriaga (1976) afirma que la educación es parte esencial de la vida, en virtud de ello, indica que, la educación responde a las necesidades y aspiraciones de la sociedad, las cuales difieren en el tiempo. En este sentido, el autor citado, ratifica que, el contexto histórico, cultural, económico y político incide en la educación, pero también reconoce que, en ésta influyen visiones que provienen de diferentes campos científicos, por ejemplo, de la Pedagogía, Psicología, Antropología, Sociología, Didáctica, etc.

En efecto, Sarramona, (2020) contribuye con sus aportes a la comprensión del complejo desarrollo de la educación, en este sentido, distingue dos grandes marcos de acción: el contexto social general y las instituciones educativas. De esta consideración se desprenden dos niveles de formación: la educación informal que proporciona el entorno, la cual no genera una acreditación, y la educación formal que alude a una actividad educativa intencionada, sistemática y estructurada que tiene como fin la titulación académica reconocida.

No obstante, de lo anotado, conviene realizar una breve recuperación histórica del desarrollo de la educación.

Salas (2012) sitúa su mirada en la Edad Antigua que data entre los años 5000 a. C hasta el siglo V d. C, y ubica en esta época a las grandes civilizaciones del continente Asiático y Europeo. Su análisis coincide con el sugerido por Luzuriaga (1976) al reconocer la compleja organización política y social de estas civilizaciones y destacan el impacto del desarrollo de la escritura, particularidad que, para los autores mencionados, contribuyó a generar la necesidad de organizar una educación de forma sistemática e intencional, que generó la presencia de los maestros, así como la creación de escuelas. De igual forma es pertinente recalcar que, según Salas (2012) la primera escuela pública aparece en el siglo VI a. C, y estuvo destinada a quienes eran considerados como ciudadanos.

En relación a lo expuesto, Ortiz de Montoya (1962) ratifica que, en la edad antigua la educación estaba a cargo de los maestros, generalmente sacerdotes, no obstante, los padres también mantenían su rol de educadores, dentro del hogar. Así pues, habitualmente, el lugar destinado para la enseñanza, era el templo, la casa del maestro o un lugar elegido para educar.

Así mismo, los contenidos a enseñar eran tomados de los libros sagrados usando el método de la repetición o imitación consciente y directa.

Salas (2012) puntualiza que, en Grecia la educación buscaba la preparación de los educandos para la guerra, fomentaba el culto al cuerpo a través de la práctica de la gimnasia y no descuidaba la formación política desde la vinculación con las artes políticas. Además, sugiere que, sólo los nobles o la clase media, considerados como ciudadanos tenían la posibilidad de educarse fuera del hogar, en tanto que, quienes pertenecían a otros estratos sociales aprendían diferentes oficios, de forma natural o bajo la orientación de sus padres.

Cabe recalcar que, según Salas (2012) en Roma, se ampliaron las áreas de conocimiento, porque se enseñaba el alfabeto, gramática, música, matemáticas, astronomía, retórica, poesía, filosofía y educación física. Cabe señalar que las escuelas formaban a los estudiantes a través de la lectura e interpretación de los textos. En tanto, las escuelas romanas eran públicas, debido a que el Estado estaba obligado a buscar espacios para la instrucción, además de realizar el pago de un salario a los maestros.

La edad Media, siglos V al XIV, se caracteriza por el surgimiento del sistema feudal y el fuerte dominio del cristianismo en la sociedad. Desde la mirada de Luzuriaga (1976) en esta época, la educación estaba influenciada por el ideal cristiano, de tal manera que priorizó la formación de los clérigos, aunque, no se descuidó la formación de los caballeros, quienes desarrollaban destrezas físicas aplicables a su rol dentro de la sociedad. Hay que recordar también que, en el siglo XII surgieron las primeras Universidades patrocinadas por el clero y el rey.

Además, de acuerdo con Luzuriaga (1976) el Renacimiento, siglos XIV y XV, promueve el inicio de la educación humanista, que a su vez constituye el principio de la educación moderna, cuya visión da cuenta la nueva concepción del hombre y del mundo que responde a una nueva forma de vida. Siguiendo el criterio de Salas (2012) los movimientos culturales del Humanismo y el Renacimiento, se caracterizaron por colocar al hombre como centro de la reflexión, y el impulso al desarrollo de la ciencia con su consiguiente difusión provocó un gran impacto en la educación.

No es menos importante, resaltar que, para esta época, el auge comercial consolidó una nueva clase social denominada burguesía, quienes tuvieron las condiciones económicas para

gestionar procesos educativos particulares, es decir, los burgueses, podían pagar maestros que enseñaran a sus hijos; así la educación se convirtió en un bien comercial, adaptando los conocimientos a las necesidades de quien contrataba el servicio. Además, es necesario tomar en cuenta según Salas (2012) que, para este momento histórico, el ejercicio de la educación no dependía de la iglesia.

Ahora bien, en el contexto de la América Hispánica, Luzuriaga (1976) indica que la finalidad de la educación colonial era: la evangelización y la alfabetización de los habitantes, bajo la tutela de la Iglesia y el poder real.

La educación en el siglo XVIII recibió la influencia de la visión que imperaba en la sociedad de esta época, entonces el interés nacionalista, impregnado de los ideales de la revolución Francesa, se vio reflejado, según Luzuriaga (1976) en la educación, a través de principios como universalidad, obligatoriedad, gratuidad y laicismo.

En otro ámbito, según Salas (2012) se destaca el impacto de la revolución industrial, que produjo grandes transformaciones de índole social, política, económica y que determinó cambios sustanciales en la educación, la cual asume el modelo industrial caracterizado por la implementación de sistemas de regulación y control, homogeneización, estandarización y estructuras similares a las del mundo fabril. El autor mencionado, resalta que, en este siglo, se dio la gradación de la educación, la cual iniciaba en el jardín de niños hasta la Universidad. El proceso de enseñanza puso énfasis en el aprendizaje de matemáticas, ciencias y lenguaje. Asimismo, en respuesta a las necesidades de la época industrial surgieron las escuelas técnicas en todos los niveles.

Avanzando hacia el siglo XX, los conflictos mundiales y sus consecuencias, pusieron nuevas reflexiones en el debate y la educación no escapó de esta realidad. Así, vista en su ejercicio, como un Derecho, se lucha porque sea pública, universal, gratuita y obligatoria hasta la enseñanza secundaria (Luzuriaga, 1976). En este contexto surgen nuevas corrientes en diferentes ámbitos de las ciencias que promueven distintas visiones sobre el mundo. En el ámbito educativo, Luzuriaga (1976) sugiere que las corrientes pedagógicas, psicopedagógicas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, proponen diferentes miradas sobre el hecho educativo y surgen modelos pedagógicos como alternativa a los que estaban en vigencia. Es así, en este contexto, que nace la Escuela Nueva. De acuerdo al autor antes citado, su propuesta cambia la concepción que se tenía sobre educación, sobre el educando, el rol del

docente, y los métodos que se utilizaban, para abrir paso a nuevas propuestas y métodos, que buscan situar al estudiante como sujeto y al docente como mediador del proceso educativo.

1.2 La educación en Ecuador: una mirada retrospectiva.

Se considera pertinente, para abordar este tema, partir desde 1830, año en que el Ecuador inicia la vida republicana como un estado independiente. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI, 1994] resalta que, en 1830 cuando el país logró libertad, independencia y soberanía política, se promueve la educación pública, dando luces al desarrollo de la política pública en educación, dirigida a quienes se los consideraba ciudadanos ecuatorianos. Es pertinente recordar que, para la época, las condiciones económicas de los ciudadanos marcaban su reconocimiento como ecuatorianos, por tanto, la educación, en este momento histórico respondió a la tendencia clasista.

De acuerdo con los aportes de la OEI [1994], en 1835, en el ámbito administrativo educativo, surge una organización reguladora denominada Orgánico de Enseñanza Pública y consigo dos instancias encargadas de cumplir y hacer cumplir las regulaciones, estas fueron: la Dirección General de Estudios y las Subdirecciones e Inspectorías de instrucción. No obstante, para el año 1875 la Dirección General de Estudios toma el nombre de Consejo General de Instrucción Pública y se encarga de administrar las instituciones educativas en función de la doctrina religiosa católica, es así que, los Obispos estaban a cargo de designar el personal administrativo en las instituciones; en este contexto, es preciso mencionar que los Hermanos Cristianos De la Salle, estaban a cargo de las escuelas primarias, mientras que los Jesuitas se encargaban de las escuelas secundarias y la educación superior.

El contexto histórico citado se enmarca en el periodo presidencial de Gabriel García Moreno (1861-1865/1869-1875) a quien se le atribuye la modernización de los planes de estudios, la creación de escuelas rurales y un colegio para la preparación de profesores indígenas, además de impulsar la gratuidad en la educación; por lo que, la escolaridad tuvo un crecimiento sorprendente. Además, es pertinente indicar que “García Moreno contó con el apoyo de la Iglesia, a la que entregó el control de la educación estatal” (Ayala-Mora, 1996, p. 7).

Posterior a la presidencia de García Moreno en 1884, se crea el Ministerio de Instrucción Pública, destinado a la organización, administración y control de las instituciones

educativas; que según el Ministerio de Educación [MINEDUC, 2012] para la fecha crecieron en número y por consiguiente se dio un incremento en la tasa de la población escolar, así como de docentes.

Salgado-Álvarez (2016) indica que, en el año 1895, con el triunfo del liberalismo el poder de la iglesia se debilita y en el ámbito educativo se instaura la educación laica. Estos hechos permiten entender que hubo cambios en el sistema educativo; por un lado, el normalismo que su finalidad es la formación docente y la modernización de la educación que establece construir una pedagogía para la preparación docente y la incorporación de métodos didácticos.

La OEI [1994] señala que “la Ley Orgánica de Instrucción Pública, de 1906, determina que la instrucción pública se da en todos los establecimientos nacionales sostenidos por el Estado: comprende la enseñanza primaria, secundaria y superior” (p.2). Cabe señalar que el organismo del ramo estaba constituido por: nivel central, nivel provincial, nivel institucional y escuela. En este escenario, el nivel central conformado por el Consejo Superior y presidido por el Ministro, fue el encargado de proponer la política educativa. No obstante, en 1938 se generan variaciones en esa estructura y se establece: nivel central, nivel provincial y nivel institucional, bajo una estructura que potencia la centralización administrativa.

De acuerdo con la OEI [1994] entre los años 1930 y 1940 la educación enfrenta la influencia del socialismo que se traduce en el impulso a la educación rural y en los intentos por democratizar el hecho educativo. En la misma línea Salgado-Álvarez (2016) indica que para el año 1946 surgen las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación, estas con el objetivo de impulsar la profesionalización docente, en consecuencia, aumenta el número de profesionales en educación.

En la segunda mitad del siglo XX, la OEI [1994] explica que, en las declaraciones constitucionales se establece el marco referencial de la educación en el país; en este sentido, el Estado ecuatoriano asume la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación en todos los niveles, así también reconoce a la educación como laica, gratuita, obligatoria y promueve su desarrollo en la lengua principal de las diferentes culturas, declarando al castellano, como lengua de relación intercultural. En esta época hay interés por erradicar el analfabetismo, por lo que se evidencia un crecimiento de la oferta educativa formal con incremento de instituciones educativas, docentes y tasa de matrícula. No obstante, de lo

expuesto, la fuente de consulta citada indica que, el ejercicio de la educación en esta fecha muestra serios problemas, ya que el modelo pedagógico que se asume es el tradicional, por tanto, predomina el impulso a conocimientos memorísticos en detrimento del desarrollo de operaciones básicas del pensamiento e invisibiliza a los actores del proceso educativo, entonces a criterio de la OEI, los programas de estudios fracasan.

De igual manera, la OEI [1994] recuerda que la política educativa ecuatoriana de 1963-1972 estaba dirigida a mejorar los servicios educativos y, por ende, incrementar el presupuesto educativo. Posteriormente, en los años 1973-1977, se propuso la educación para el desarrollo científico y tecnológico, y atender al proceso educativo de la zona rural. Más tarde, el sistema educativo planteó lograr que la educación responda a las necesidades de la población nacional, por lo que, la política pública determinó campañas de alfabetización y concientización de masas, impulsó la educación pluricultural y pluriétnico, el fortalecimiento del desarrollo curricular y el mejoramiento de la educación técnica, entre otras.

Salgado-Álvarez (2016), explican que en el periodo comprendido entre los años 1976 hasta 1979, el Ecuador fue gobernado por dictaduras militares, más el regreso a la democracia, diversos gobiernos tuvieron que enfrentar serios problemas de índole económica que encontraron una aparente resolución en los procesos de endeudamiento con organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que también se convirtieron en orientadores y financiadores de la política pública educativa.

Por otra parte, Luna-Tamayo (2014) aclara que a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, en el país, los problemas políticos, económicos y sociales se acrecientan, por ende, esta situación se refleja el ámbito educativo con una asignación presupuestaria limitada; entonces, se visualiza que el abandono escolar es una de las consecuencias que se presentaron, en tanto que, muchas instituciones educativas mostraron malas condiciones para su funcionamiento. A ello se suma la ejecución de programas de estudios desactualizados y poco pertinentes, deficiente formación de educadores y carencia de material didáctico.

En ese escenario, desde el año 2006 la implementación del ¹ Plan Decenal de Educación busca enfrentar el problema educativo a través de objetivos como: “ampliar la educación de la primera infancia a la educación primaria, proporcionar educación gratuita y obligatoria y mejorar la calidad de la educación “(Salgado-Álvarez, 2016, p. 31). Desde 2007-2009, estos cambios encuentran su respaldo en marcos normativos nuevos como la Constitución de la República y la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Salgado-Álvarez, (2016) resalta que desde el 2008 hasta el 2017, operaron cambios significativos a nivel educativo, así se implementó la Actualización curricular 2016, que promueve un currículo prescriptivo y flexible, que prioriza el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño. En el ámbito administrativo cambió la estructura del sistema educativo y se implementó un proceso de descentralización y desconcentración que busca llegar con el servicio educativo al territorio. Hoy, el país enfrenta el reto de una nueva Reforma Curricular, la cual se espera cumpla con el objetivo de mejorar el ejercicio del Derecho a la Educación.

1.3 Hacia la Educación Virtual

En lo relacionado al origen de la educación virtual, es preciso señalar el contexto de la sociedad, desde el entendimiento de Forero de Moreno (2009) a partir de 1960, cuando los sectores de producción agrícola e industrial perdieron el liderazgo económico; el sector de servicios se posiciona como el mayor ente económico, en consecuencia surge el término sociedad de la información o sociedad del conocimiento, el cual requiere de competencias cognitivas y mentales para responder a las necesidades de la sociedad. Por tal razón, se buscaba un modelo de educación que traspase las barreras de espacio-tiempo, ya que en el contexto de los años sesenta las instituciones educativas tradicionales y de formación de personas adultas no contaban con infraestructura y organización que responda eficazmente a la demanda de la sociedad del conocimiento; en efecto se impulsó el desarrollo de formas alternativas de educación (García-Aretio, 1999).

Frente a las necesidades de la sociedad en educación, se promueve la enseñanza por correspondencia, la cual fue la forma más eficaz de enviar y receptor tareas, y cumplía con el objetivo de evaluar y retroalimentar los trabajos realizados; este medio de comunicación se desarrolló de manera progresiva, brindando la oportunidad de realizar comentarios y

¹ Plan decenal: Es una política pública educativa, diseñada para implementar una serie de medidas pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que orientan la modernización del sistema educativo, con el fin de mejorar la educación. (Andrade-López, 2014)

respuestas colectivas e individuales, pero según Conde-Rodríguez (2003) la lentitud de este sistema de enseñanza se convirtió en una desventaja. Ante ello, Brunet-Zuñiga y Carrasco-Medanic (2012) identifican que además de la correspondencia, se incorporó los *mainframes*, es decir, los procesadores centrales, utilizados por el estado y empresas, para capacitar a gran cantidad de personas al mismo tiempo y a bajo costo.

En este punto, la sociedad buscaba reducir costos y tiempo para instruir a las personas pertenecientes al sector de servicios, por lo que encontraron en los medios tecnológicos una respuesta a su demanda. En tal sentido, el impacto de las nuevas tecnologías se agudizó paulatinamente y tomó relevancia en el ámbito social, político, educativo, de comunicación, entre otros, esto provocó, según Forero de Moreno (2009) que los sujetos reflexionarán acerca de su manera de percibir el mundo y a sí mismos. El avance progresivo de las tecnologías en la sociedad trajo consigo avances en la educación, según Brunet-Zuñiga y Carrasco-Medanic (2012) en los años setenta, el radio y la televisión fueron opciones utilizadas como recursos para transmitir el conocimiento, sin embargo, las clases dirigidas por estos medios no lograron los mismos resultados que las clases presenciales, debido a que los estudiantes no podían acceder a los contenidos. Por su parte, Conde-Rodríguez (2003) agrega que el teléfono fue otro de los recursos tecnológicos de comunicación aplicados en educación, señalando que este permitió a los profesores mantener contacto con sus estudiantes.

Avanzando en este recorrido histórico, según García-Aretio (1999) y Conde-Rodríguez (2003) se verifica que en los años ochenta, el ordenador tuvo gran impacto en la educación, debido a que facilitó la comunicación entre profesores y alumnos, además este tipo de educación, fija su atención mayormente en el estudiante, usa recursos virtuales multimedia, que se muestran interactivos, ágiles e inmediatos. Para esta década también surgió el disco compacto de lectura; no obstante, es hasta los años noventa cuando se da el auge de este como herramienta de enseñanza, el cual permite almacenar información, y a su vez fue la base de los sistemas web multimediales actuales (Brunet-Zuñiga y Carrasco-Medanic, 2012)

A lo expuesto se suman Ruiz-Badilla (2009) quienes sugieren que, a finales del siglo XX, se integraron los ordenadores a la educación virtual, es así que, la consolidación de esta red mundial de computadoras conectadas entre sí, denominada internet propició el desarrollo de diversas plataformas multimedia y softwares diseñados con fines pedagógicos. Este nuevo sistema educativo virtual, permite la comunicación por audio, video, texto, imágenes, entre

otros; utilizados por los profesores, para retroalimentar el proceso educativo de los estudiantes.

Por su lado Brunet-Zuñiga y Carrasco-Medanic (2012) agregan que, en los años noventa, con internet se impartieron cursos, pero lamentablemente los planes de estudios para la modalidad virtual eran los mismos de la modalidad presencial, ya que la visión de esos años consideraba suficiente entregar los contenidos a los estudiantes. Aquello se convirtió en un grave error y ocasionó fracasos educativos en la virtualidad, lo que conllevó a su desprestigio.

Durante la década de 1990, varios proveedores de servicios de internet crearon sus redes para uso comercial, momento en el cual internet comenzó a transformarse en una red global de redes informáticas y se adaptó a las necesidades de comunicación y economía social” (Ruiz, 2004). En este sentido, la flexibilidad de espacio y tiempo para el aprendizaje que propicia internet, así como las nuevas formas de aprender, obligan según Bravo – Sevilla (2003) a que el campo educacional replantee procesos de enseñanza-aprendizaje para la construcción de conocimientos.

Cabe recalcar que, a finales del siglo XX, el mundo enfrenta la denominada revolución de las tecnologías de la información y la comunicación. En esta línea, Domínguez-Sánchez (2003) sugiere que el impacto social de las nuevas tecnologías es tan poderoso, que asevera que la sociedad está en una nueva etapa o periodo llamada “sociedad de la información y del conocimiento”. Aunque, Ibáñez (2006) sostiene que la innovación tecnológica modifica los patrones de poder, entre lo público y privado, entonces el poder está en el conocimiento y reside en la capacidad de restringir su difusión y de privar a los demás de acceder a este, más que en la capacidad de transmitirlo. De acuerdo al autor, la búsqueda de poder determina el control del conocimiento explicitado en: qué conocimiento se adquiere, cómo es almacenado, quién lo difunde, por qué medios, a quién y en qué condiciones; de tal modo que la tecnología se convierte en un elemento esencial de la estructura de poder.

Por su parte, según Castells (2001) las relaciones con la red, dependen de las diferencias profesionales, sociales, culturales, entre otras; de este modo, internet rastrea el planeta en busca de oportunidades de conocimiento y conecta solamente con lo que se necesita. A su vez, internet fragmenta la sociedad entre los que tienen y los que no tienen acceso a la información en la red, por tanto, la conectividad es elemento de división social. Desde el

entendimiento de Castells (2000), la división social se cristaliza en algunos estudiantes conectados a la red, puesto que además de la posibilidad de conexión, se requiere capacidad educativa y cultural para utilizar el internet y superar esta desconexión demanda capacidades de aprendizaje y de generación de conocimientos, capaz de operar las redes globales.

De igual forma, Conde-Rodríguez (2003) ratifica que la amplia difusión del internet generó un cambio en el acceso general a la información, debido a la facilidad que supone el acceso rápido. Con respecto a la educación, según Brunet-Zuñiga y Carrasco-Medanic (2012) la modalidad virtual tuvo algunos avances, entre ellos el cambio de metodología en los cursos virtuales, adaptación de contenidos y objetivos educativos, aumento progresivo de ancho de banda y recursos tecnológicos como el computador. Aunque hay avances en la modalidad virtual, que aún quedan por trabajar, para evitar el fracaso escolar.

Finalmente, Castells (2000) menciona que la sociedad actual gira en torno a redes de información tecnológica, que emplean internet, la cual constituye la base material de la vida y las relaciones de trabajo y de comunicación. Según Pérez-Gómez (2013) la escuela debe responder a las demandas de la sociedad, del conocimiento y de la tecnología, ello significa no solo la introducción de dispositivos tecnológicos e infraestructuras que permitan la comunicación en la red, sino la utilización de nuevas herramientas para reorganizar la enseñanza pensando en los estudiantes. Por lo tanto, la educación virtual implica que cambien algunos elementos como: la definición del aula como espacio pedagógico, el concepto de currículum y el sentido de los procesos de interacción de los estudiantes y los docentes.

1.4 Sobre educación virtual: definición y características

La educación evolucionó y con ella las modalidades de estudio, actualmente con el impacto de la tecnología, se ha profundizado el desarrollo de una educación virtual, más aún con la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid19, esta actividad ha tomado mayor relevancia. Sierra-Varón (2011) entiende a la educación virtual como aquella modalidad de estudio que cuenta con herramientas necesarias que favorecen la autonomía en los procesos de aprendizaje de las personas, porque las herramientas tecnológicas que se utilizan están a disposición de los estudiantes y su desarrollo permite un aprendizaje dinámico e interactivo.

Morales, Fernández y Pulido (como se citó en Crisol-Moya et al, 2020) señalan que “La educación virtual es una estrategia de alto impacto en la mejora de la cobertura, pertinencia y calidad educativa en todos los niveles y tipos de formación, debido a sus características multimediales, hipertextuales e interactivas” (p.1). En la misma línea, Crisol-Moya y otros (2020) sugieren que, la educación virtual impulsa el uso de recursos tecnológicos, los cuales permiten desarrollar el hecho educativo, a través de las nuevas tecnologías y generan espacios de aprendizaje.

Por otra parte, según Díaz-Castro (2012) la educación virtual es vista como la simulación de la realidad, que posibilita a los aprendices potenciar y desarrollar habilidades. Además, indica que, la educación virtual se efectiviza, a través de redes tecnológicas como el internet, canal que permite desarrollar aprendizajes de manera sincrónica y asincrónica entre docentes y estudiantes.

Acorde a lo expuesto por Navarro y Texeira (2011) quienes sostienen que la educación virtual es aquella modalidad de estudio basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), es decir, con esta modalidad se puede estudiar sin depender del espacio, adicionalmente optimiza el uso del tiempo, respeta el ritmo de aprendizaje y contribuye al autoaprendizaje.

De acuerdo con Santos-Loor y otros (2020) la educación virtual es una modalidad que se afianza en herramientas tecnológicas que producen el intercambio de información entre los docentes y estudiantes a través de aulas virtuales. Por último, Anaya-Garay (2019) afirma que, “La educación virtual significa que el maestro y el alumno pueden estar totalmente separados por el tiempo y el espacio a medida que se comunican, a través de recursos multimedia, videoconferencia e internet” (p. 15).

Características de la Educación Virtual

Desde la perspectiva de Díaz-Castro (2012) una de las principales características de la educación virtual es el uso de medios tecnológicos para la comunicación, de modo que el auge de las nuevas tecnologías, especialmente el internet, ha provocado nuevas y mejores formas de interacción y comunicación entre la comunidad educativa y la sociedad, para lo cual herramientas tecnológicas como mail, chat, web, plataformas, museos virtuales, bibliotecas virtuales e incluso instituciones virtuales son de gran utilidad. Este autor manifiesta que la educación virtual tiene sus pro y contra, señalando que la información en

este tipo de educación es de manera escrita, por lo que se vuelve estática, precisa, concisa y se puede acceder a ella en cualquier momento, no obstante, recalca que es necesario la guía del docente y del raciocinio de cada individuo.

Tal y como menciona Diaz-Castro (2012) la educación virtual implica que, el docente sea el mediador de la comunicación entre los estudiantes y garantizar que todos se involucren, puesto que la mayoría del alumnado puede acceder al conocimiento a través de la red, sin embargo, muy pocos pueden distinguir si la información es verídica. Es por ello, que una característica de la educación virtual, es la creación de mentes críticas y responsables, por lo que el compromiso de los docentes es formar sujetos constructores de aprendizajes significativos. En efecto, mientras más se les permita participar a los estudiantes en clases, mayor será su involucramiento y a su vez, serán quienes busquen información, y no solo se queden con lo que hay escrito, sino que serán capaces de buscar, a través de su lógica, diferentes perspectivas sobre diversos temas.

Por lo dicho, es evidente que la educación virtual se caracteriza por modificar los tiempos y distancias, porque brinda la posibilidad a los docentes y estudiantes de organizarse, tanto para dar y recibir clases, y realizar tareas de acuerdo al tiempo que determine cada persona. Así pues, el profesorado contribuirá a la formación de los estudiantes, que demuestren actitudes responsables y con diferentes perspectivas y juicios sobre el mundo”. (Diaz-Castro, 2012).

Por su parte, Anaya-Garay (2019) al hablar de educación virtual, enlista varias características, entre ellas destaca las siguientes:

- Las clases brindan la oportunidad de una diversa programación mediante audios cuadros, lecturas, entre otros; sin embargo, está supeditada a la disponibilidad de conexión.
- La conexión puede ser sincrónica, a través de videoconferencias, mensajes, documentos, entre otros.
- Facilita mantener contacto directo con los docentes, y aunque no es necesario la asistencia presencial, esta es dirigida a espacios digitales.
- Permite adaptarse a distintos entornos virtuales para desarrollar el aprendizaje.

- La modalidad virtual se actualiza de manera constante, mostrándose interesante para quienes participen, debido a que las herramientas y recursos educativos permiten enseñar y aprender de manera dinámica.

- Permite acceder a información reciente en el ciberespacio.

- Permite la adaptación curricular.

Rol del docente en la educación virtual

De acuerdo con Armisen y Boix (2012) el docente en la educación virtual es distinguido por ser facilitador, instructor, mediador y tutor. Los roles que se asignan al docente, indican que debe guiar, orientar y apoyar a los estudiantes a construir conocimientos. Además, el docente desarrolla habilidades y actitudes que le permiten acompañar a los estudiantes, puesto que la información es abundante en la red, por lo que el docente “guía los procesos de búsqueda, analizar la información encontrada, seleccionar la que realmente se necesita, interpretar los datos, sintetizar el contenido (Viñals-Blanco y Cuenca-Amigo,2016, p. 110).

Por su parte, Armisen y Boix (2012) sugieren que para que la educación virtual se efective, el docente debe crear entornos en los que se facilite y genere que los estudiantes se sientan motivados y participen del proceso de aprendizaje. Además, el docente debe estar en los distintos entornos virtuales con los estudiantes (aunque les separen el tiempo y el espacio) y apoyar al alumnado en su autorregulación, que, a su vez, les posibilita trabajar en su seguridad y confianza. También, el docente trata de favorecer la interacción de los estudiantes, a través de trabajos colaborativos, para la construcción de conocimientos en conjunto. Cabe señalar que el docente domina los contenidos y es capaz de desenvolverse con facilidad.

Otro importante aporte lo da Angarita-Casas (2015) quien sugiere que el rol del docente en la virtualidad comienza a tomar forma desde tres aspectos: la sociedad, la normativa y la formación docente. En cuanto a la sociedad, esta determina las necesidades que debe cubrir la comunidad docente; el segundo aspecto se basa en definir la normativa del rol docente, que considera que todos se encuentran en un estado de derecho, donde el actuar de las instituciones educativas, directivos, docentes, se define por decretos y por el gobernante de turno. El tercer aspecto de la formación docente, se refiere a la revisión de programas de formación y capacitación.

La educación virtual implica un cambio fundamental para el docente, por tal razón Cervera (2002) destaca los siguientes ámbitos:

- La comunicación: el docente en espacios tecnológicos, cambia su forma de comunicación sincrónica, por la comunicación asincrónica en un espacio digital.
- Las estrategias metodológicas: en espacios digitales las metodologías son más dinámicas y participativas, para que el alumnado se sienta miembro del grupo.
- La función informadora: el docente pasa de ser un poseedor de información a ser un facilitador de la misma.
- Su entorno laboral y profesional: el docente comienza a trabajar en un espacio telemático.

Por otra parte, Ryan y otros (como se citó en Martínez-Noris y Ávila-Aguilera, 2014), señalan que los roles y las responsabilidades del docente en la virtualidad se agrupan en cuatro categorías:

- Pedagógico: el docente es quien contribuye con el conocimiento especializado, dirige la clase a puntos críticos de los temas que trabaja, hace preguntas, sintetiza los temas emergentes y responde las dudas del alumnado.
- Social: necesita habilidades para crear un clima que propicie el aprendizaje.
- Técnico: debe garantizar que el alumnado se sienta cómodo y satisfecho con el software.
- Administrativo: conocer el software con el que va a trabajar, para que pueda generar conferencias, grupos de trabajo, otros.

Además, Marc Prensky (como se citó en Viñals-Blanco y Cuenca-Amigo, 2016) en su propuesta de Pedagogía de la Coasociación, propone tres roles que debe adquirir el docente en la era digital, así el primer rol, que es de entrenador, hace referencia a la acción de retroalimentar y motivar al alumnado a participar activamente; además el entrenador es observador y se acerca a los alumnos de forma individual. El segundo rol, es el de guía por lo que adquiere el papel de ayudante del alumnado, en este caso los estudiantes ya se encuentran

motivados. El tercer rol, es el de experto en instrucción, en el que aporta su conocimiento, imaginación y creatividad para que el proceso de aprendizaje del alumnado sea efectivo y a la vez, el docente debe convertirse en un auténtico diseñador de experiencias de aprendizaje, a través de preguntas que inciten al alumnado a la reflexión.

Para entender el alcance de la práctica docente en la educación virtual, existen una serie de indicadores estipulados por Durán-Rodríguez y Estay-Niculcar (2016) algunos de estos resaltan el potencial de la buena práctica docente. El primer indicador, recalca que las buenas prácticas permiten la generación de un aprendizaje significativo, aplicable a la vida cotidiana del alumnado; segundo, se promueve el pensamiento divergente y tercero, señala que las buenas prácticas permiten el uso de las TIC y exigen una evaluación continua. Por lo tanto, el docente es un elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe ser partícipe de su formación constante y permanente, que garantice y enriquezca sus habilidades, en cuanto al manejo de tecnologías orientadas a la educación virtual.

Por todo lo expuesto, queda claro que el rol del docente en la educación virtual, no es de ser un trasmisor de información, sino un guía, facilitador y proveedor de recursos seguros y eficaces para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Además, según Viñals-Blanco y Cuenca-Amigo (2016), diseña estrategias que permiten al alumnado aprender por sí mismos, mientras que el docente evalúa los resultados que obtiene y retroalimenta con base al tema que estén estudiando, por lo que el docente, adapta su rol, por lo que se considera que su profesión se encuentra en tiempo de mudanza.

Rol del estudiante en la educación virtual

En esta modalidad de educación, el estudiante asume el rol de protagonista del proceso educativo, por lo que las actividades propuestas por el docente deben basarse en situaciones reales del estudiante. Así, según Armisen Boix (2012) el alumnado adquiere competencias, a través de actividades que construyen aprendizajes.

Por otro lado, el impacto socioeconómico de muchas familias debido a la emergencia sanitaria, provocó que el rol del estudiante se torne difícil. En este sentido, Aguilar-Gordón (2020) destaca que la situación económica de algunos padres impidió que ayuden a sus hijos, por lo que varios estudiantes buscaron trabajo para contribuir a la familia, pues de este modo, lo más importante fue proveer a la familia, antes de seguir con los estudios. Así mismo, Mendoza-Castillo (2020), sugieren que hay gran variedad de estudiantes dentro del manejo de

la educación virtual, entre ellos: estudiantes que están más familiarizados con la tecnología, otros que están cómodos con la educación virtual, aquellos que tienen cierto grado de complejidad al usar tecnología y finalmente, aquellos que no cuentan con medios tecnológicos para estar presentes en clase.

Ahora bien, el docente y el alumnado son esenciales en la educación, ya que a través de ellos se producen las relaciones de comunicación, que permiten que se den espacios de aprendizaje. Por lo tanto, Ahon-Perales, y otros (2020) agregan que el estudiante en la educación virtual busca desarrollarse de manera autónoma, activa y participativa para el progreso de su aprendizaje. Por ello, en Ecuador, el Ministerio de Educación, a través del plan educativo “Aprendamos en casa”, desarrolló la metodología de aprendizaje basado en proyectos, que generó que los estudiantes con conectividad, trabajen de manera activa, provocando interés en actividades relacionadas con su entorno. En el caso de los estudiantes sin conexión a internet y sin recursos tecnológicos “el aprendizaje se complementó con fichas pedagógicas; sin embargo, aquellos presentaron un bajo rendimiento académico, causándoles desinterés y poca motivación para realizar las actividades que envía el docente” (Pachay-López y Rodríguez-Gámez, 2021).

En ese contexto y en concordancia con Díaz-Castro (2012) el cambio que dio la enseñanza, permitió que varios estudiantes tengan libertad de acceso a la información. De este modo, los estudiantes buscaron aclarar la gran cantidad de información que tuvieron a su alcance y a la vez, se enfocaron en qué hacer con lo que ya sabían, a través del apoyo del docente. Igualmente es necesario destacar que el rol del estudiante actualmente, es ser autodidacta, es decir, que cuenta con la capacidad de aprender por sí solo. También es importante señalar que el estudiante cuenta con un guía y facilitador de conocimiento, el maestro, el mismo que está inmerso en el objetivo de llevarle por el mejor camino del aprendizaje.

Así pues, resulta innegable que, entre algunas habilidades que, en educación virtual, le permiten generar conocimientos a los estudiantes, está también la capacidad de autodisciplina, puesto que le posibilita distribuir el tiempo para realizar las tareas. El autoaprendizaje facilita que los estudiantes se exijan a sí mismos, que busquen aprender de manera autónoma, activa y participativa. De igual forma, otra habilidad fundamental, que desarrollan los estudiantes, es el análisis crítico y reflexivo en el que toman información, la analizan y están en la capacidad de aplicar en contextos diferentes de la vida. Finalmente, según Rugeles – Contreras et al.,

(2012) el trabajo colaborativo, esencial para compartir entre pares, ya que se da el intercambio de conocimiento, que fortalece los aprendizajes individuales y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Recursos utilizados en la educación virtual

En la modalidad virtual se utilizan varios recursos tecnológicos, entre ellos Díaz-Castro (2012) resalta el mail o correo electrónico, utilizado para la comunicación, entrega y recepción de tareas de forma rápida y segura; los chats, utilizados a través de redes para establecer la comunicación escrita; la web, que es un sistema que permite que gran parte del conocimiento esté al alcance de la mayoría de las personas; las plataformas, sistemas que permiten la organización de los temas a trabajar en educación virtual y la entrega y retroalimentación de las tareas. Además, esta autora indica que, la modalidad de educación virtual permite acceder a distintos espacios de manera remota, por ejemplo, museos virtuales, bibliotecas e instituciones virtuales.

Por otra parte, Díaz-Duran y Svetlichich-Duque (2013) sugieren que los recursos utilizados en educación virtual son: Flickr, es un repositorio de imágenes; YouTube, es un repositorio de videos, que posee varias secciones de contenido entre ellas contenido educativo; Vimeo, es una red de videos; Delicious, es un servicio de bookmarking social que permite almacenar, clasificar y compartir enlaces a través de la web; SlideShare, es un repositorio de presentaciones; Picasa, es un software de Google que permite crear y compartir imágenes; y Calameo es un programa que posibilita crear, descargar y compartir publicaciones interactivas.

En la modalidad virtual se utilizan aplicaciones que permiten el intercambio interactivo y colaborativo de los agentes educativos y los estudiantes, estas son: Skype, permite establecer videoconferencias gratuitas; Prezi, es un servicio que posibilita la edición de presentaciones; CmapTools, es una herramienta que facilita el trabajo colaborativo de manera sincrónica o asincrónica a través de la red, para construir mapas conceptuales; Hot Potatoes, permite crear ejercicios educativos para los estudiantes como, crucigramas, sección múltiple, entre otros; 4Teachers, genera cuestionarios para las evaluaciones de trabajos (Díaz-Duran y Svetlichich-Duque, 2013).

Adicionalmente, según Díaz-Duran y Svetlichich-Duque (2013) dentro de la modalidad virtual existen sistemas de ayuda que orientan al estudiante en su proceso de aprendizaje, los

principales son: Webquest, que consiste en generar actividades organizadas en formato de página web; y Wikimindmap, se basa en presentar información de Wikipedia en mapas mentales. Estos autores indican que una de las plataformas más utilizadas a nivel mundial es Moodle, la cual permite generar páginas de contenido, almacenar archivos en distintos formatos, crear foros de discusión, crear salas o chats directos, crear un glosario, elaborar exámenes de preguntas cerradas y/o abiertas con corrección automática, e indicando la fecha, hora y duración del examen; por último, se pueden formar espacios de trabajo grupal, en donde se comparten diferentes documentos y se establece comunicación entre los miembros.

1.5 Ventajas y desventajas de la educación virtual.

La educación virtual tiene particularidades que la distinguen de otras modalidades de enseñanza, estas características propias, llegan a verse como ventajas o desventajas, dependiendo del entorno en el que se desarrolle este tipo de educación. Diaz-Castro (2012) considera que “la educación ha cambiado, los estudiantes se vuelven prácticamente una especie de autodidactas, que cuentan con una guía del conocimiento, que se encarga de llevarlos por el buen camino: el maestro” (p. 30) Por lo tanto, se muestra como una ventaja, no obstante, si el docente no logra mediar los procesos de aprendizaje en la modalidad virtual y se riga a un modelo tradicionalista, se muestra como desventaja.

Un aporte importante es el de Garzozi-Pincay y otros (2020) quienes consideran que la principal ventaja de la educación virtual están en la relación que se genera entre enseñanza y aprendizaje, a través de los entornos virtuales de aprendizaje, además en estos entornos el estudiante se muestra mayormente comprometido con su proceso de formación. Así mismo Suarez-Carvajal (2022) sugieren que la virtualidad minimiza los costos en traslado, debido a que la educación virtual supera las barreras de espacio y tiempo; de igual forma este tipo de educación permite que el estudiante fomente su responsabilidad y autonomía.

Anaya-Garay (2019); Barrio-Soto y otros (2021) enlistan ciertas ventajas de la educación virtual, entre ellas:

- Generación de clases dinámicas con el uso de herramientas digitales.
- Surgen nuevas estrategias de enseñanza.
- Exige la alfabetización digital de los docentes y estudiantes.
- Existe variedad de fuentes de información disponibles a través de la web.

- Brinda la posibilidad de crear recursos interactivos.
- Permite grabar las sesiones de clases, conferencias, entre otros.
- Brinda diversos recursos para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Elimina el espacio tradicional y en gran medida el tiempo pasa a ser organizado según la disponibilidad del estudiante.
- La disponibilidad de acceso trasciende el espacio territorial y crea una conexión directa de comunicación en el ciberespacio.

Con respecto a las desventajas presentes en la educación virtual, Garzozi-Pincay y otros (2020) resaltan que la principal barrera para el acceso a la educación virtual en Latinoamérica es el costo de la infraestructura tecnológica; así mismo la falta de competencias digitales en el profesorado impiden el desarrollo óptimo de la educación virtual. Estas desventajas se presentan agresivas en el área rural, ya que “este sector es el más desfavorecido en cuanto a recursos tecnológicos y personal capacitado en tecnologías” (Suarez-Carvajal, 2022). Además, pese a que la educación virtual permite la autonomía de los estudiantes “muchas veces el uso del aprendizaje autorregulado es un déficit de una educación virtual, ya que el fracaso académico proviene de la incapacidad del estudiante de generar acciones de autocontrol hacia el logro de las metas académicas” (Garzozi-Pincay, 2020, p. 60)

De igual forma, Anaya-Garay (2019); Barrio-Soto y otros (2021) señalan que, dentro de la educación virtual están presentes varias desventajas, tales como:

- Esta modalidad de estudio es más difícil para aquellos que se distraen con facilidad.
- El aprendizaje es individual y aislado, ya que se basa en la enseñanza asincrónica y sincrónica.
- Existe dificultades para la adaptación de los estudiantes y docentes a la nueva forma de educación.
- Surgen problemas tecnológicos con los dispositivos o la red.
- Falta de recursos y conectividad de maestros y alumnos, ocasionando que los encuentros sincrónicos se realicen con aquellos que tienen la posibilidad de acceder a los recursos.
- Se vislumbra las desigualdades sociales provocando exclusión de las personas de escasos recursos.
- Se genera deshonestidad académica.

UCUENCA

- Se presenta el desánimo y agotamiento de los docentes y estudiantes al estar varias horas frente a dispositivos de telecomunicación como el computador.

2.1 Contextualización: La emergencia sanitaria y sus implicaciones

La emergencia sanitaria provocada por la enfermedad del coronavirus (Covid-19) causó una crisis en todos los ámbitos. Los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades ([CDC], 2020) señalan que la enfermedad del coronavirus (Covid-19) es una afección causada por un virus que se puede propagar de persona a persona. Este virus fue detectado por primera vez en la ciudad de Wuhan, provincia de Hubei, China a finales de diciembre de 2019 y a inicios del año 2020. En este mismo punto, el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud ([OMS], 2020), declaró a la enfermedad del coronavirus como una emergencia sanitaria, debido a que los contagios llegaron a la mayoría de los países del mundo. En el caso de Ecuador “el 12 de marzo de 2020, el Gobierno Nacional declaró emergencia sanitaria y estado de excepción a nivel nacional, cerrando varios espacios considerados fuente de contagio, entre estos las instituciones educativas”. (El Comercio, 2020).

El Covid-19 generó el cierre masivo de las actividades presenciales de las distintas instituciones educativas, es así que, según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL y UNESCO] (2020) “a mediados de mayo del 2020 más de 1200 millones de estudiantes, (...), habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe” (p.1). En el contexto educativo ecuatoriano, el Ministerio de Educación (2020a, p.2) “mediante Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-MINEDUC-2020-00014-A de 15 de marzo de 2020, la Señora Ministra de Educación, dispuso la suspensión de clases en todo el territorio nacional”; de tal modo, que las instituciones educativas optaron por utilizar plataformas tecnológicas, para impartir clases de manera virtual, así el personal docente y administrativo trabajó en una nueva modalidad: el teletrabajo.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (de aquí en adelante UNESCO, 2021) determinó que la emergencia sanitaria, provocó la interrupción de la educación a nivel global, ya que el cierre de las escuelas privó a niños, niñas y jóvenes, del desarrollo y perfeccionamiento de sus habilidades y capacidades, pues tuvieron un acceso limitado a las oportunidades de aprendizaje. De tal manera el virus está atentado con el derecho a la educación, puesto que no solo se trata de garantizar el acceso

a la instrucción, sino a una educación con procesos inclusivos que brinde igualdad de oportunidades reales para todos (García-Gómez, como se citó en Cáceres-Muñoz et al. 2020).

De igual manera, la UNESCO (2021) destacó que la emergencia sanitaria impidió el acceso a una alimentación adecuada, ya que los niños en las escuelas contaban con comidas proporcionadas de manera gratuita. Además, la falta de preparación de los padres para la enseñanza desde el hogar, impactó en el nivel de aprendizaje de los estudiantes, debido a que los padres no cuentan con un nivel de instrucción que facilite contribuir al aprendizaje de sus hijos en casa; igualmente y frente a la necesidad de brindar acompañamiento a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, los padres de familia se ausentaron de sus trabajos, en consecuencia, el nivel salarial de los hogares se mostró perjudicado, lo que afectó a la economía de la familia.

Según UNESCO (2021) el acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital. fue un obstáculo para la continuidad del aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de familias desfavorecidas. Al respecto Cabrera y Cale (2020) consideran que se muestra evidente la desigualdad en los hogares, debido a que los educandos no pueden acceder a las plataformas educativas para cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe mencionar que otras problemáticas bajo la modalidad virtual son los “vacíos cognitivos, conflictos, violencia intrafamiliar y bajo rendimiento de desarrollo comunicativo-socioafectivo en los niveles escolares, familiares y comunitarios” (Alturo, como se citó en Cabrera y Cale, 2020, p. 28)

Otro aspecto que se vislumbró con la educación virtual, fue la deserción escolar, pues muchos estudiantes en situación de vulnerabilidad abandonaron la escuela, así según el Grupo Banco Mundial (2020) esta deserción estuvo acompañada por un aumento en el trabajo infantil y en ocasiones por matrimonios infantiles de niños y adolescentes. Por otra parte, Aguilar-Gordón (2020) sugieren que en el Ecuador la deserción escolar, se debe al impacto socioeconómico de las familias y a la brecha digital latente en el ámbito social; pues al no contar con acceso a internet y con dispositivos tecnológicos, se cristalizó la desigualdad educativa.

En cuanto a la labor docente, Bonilla-Guachamín (2020) señala que algunos docentes estaban habituados a clases presenciales y al pasar a un entorno virtual les hace sentir inseguros, debido a que no se encuentran preparados o tienen poca experiencia. Además, según Aguilar-Gordón (2020) la poca formación del docente en los recursos tecnológicos, la

falta de dispositivos digitales e internet, la falta de tiempo y otros factores, impidieron al profesorado trabajar en el manejo de sus emociones.

En relación a la emergencia sanitaria, esta hizo que los países necesariamente opten por la suspensión de clases presenciales, en todos sus niveles, para trabajar mediante la modalidad de educación virtual. Así pues, Exposito y Marsollier (2020) confirman que “la educación de nuestros días se ha valido de entornos virtuales de aprendizaje, puestos a disposición por entidades gubernamentales” (p.3). De este modo, la educación dio un cambio radical, ya que se pasó de recibir clases en un aula física, para recibirlas en el hogar, mediante un dispositivo electrónico con conexión a internet, o a su vez, por medio de radios o televisores.

En efecto, la suspensión de clases presenciales, abrió la necesidad de proseguir con los aprendizajes; de tal manera, los países tuvieron el desafío de abordar alternativas y soluciones en relación con calendarios escolares, formas de implementación del currículo por medios no presenciales, con adaptaciones y ajustes. Así, para realizar modificaciones según CEPAL y UNESCO (2020), fue preciso tomar en cuenta las características de los currículos de cada país, los recursos y capacidades para lograr procesos de educación en tiempos de la emergencia sanitaria. En este sentido, varios países de América Latina impulsaron estrategias con tecnología como prensa, radio y televisión, con el fin de continuar el proceso educativo, dada la falta de conectividad de internet en varios hogares (Álvarez-Marinelli et al. 2020).

2. 2 Desde el concepto de Educación a la Educación como Derecho Humano.

Concepto de educación

La educación es un proceso humano y cultural complejo, que busca formar sujetos para satisfacer las expectativas y deseos de la cultura; en tal sentido la educación y la cultura se encuentran fuertemente ligadas, ya que la educación intenta alcanzar la perfección, lo que implica que el sujeto use conscientemente la razón, empleando recursos humanos para desarrollarse culturalmente (León, 2007). Por su parte, Sarramona (2000) conceptualiza a la educación como un proceso de humanización para los individuos, el cual es permanente e inacabado, además supone una acción dinámica de los agentes involucrados con su entorno, lo que permite la integración social de los individuos, constituyendo una dimensión básica de la cultura que garantizó su supervivencia.

Arent (1961/2018) define a la educación, como:

el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (p. 249)

En resumen, la educación es un proceso que permite que los sujetos aprendan normas, valores y formas de percibir el mundo, además según Ortega – Trujillo (2007) posibilita desarrollar habilidades físicas y del pensamiento que modifican las formas de convivencia social. Es así que, la educación, siguiendo el criterio de Savater (1997) es creer en la capacidad de los seres humanos de aprender, y en el deseo de saber qué los anima, en donde hay símbolos, técnicas, valores, hechos, que pueden ser aprendidos y que merecen serlo, así los individuos pueden mejorar mutuamente por medio del conocimiento.

Concepto de Derechos Humanos

Los derechos humanos tienen varias acepciones, de manera general son entendidos como producto de la evolución del hombre y de su vida en sociedad, estos aspiran a una vida digna, por lo que los derechos tienen, según Chávez – López (2005) características de: imprescriptibilidad, inalienabilidad, irrenunciabilidad, inviolabilidad, universalidad y efectividad. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2019) considera que los derechos humanos son derechos propios y esenciales a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, etnia, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Así también, son la suma de derechos individuales y colectivos que establece cada estado nacional. Entonces los gobiernos tienen la obligación de proteger, respetar y cumplir con los derechos humanos (Unión Interparlamentaria y las Naciones Unidas, 2016)

Por su parte, Herrera-Flores (2008) considera que, para hablar de derechos, primero se debe reconocer que a lo largo de la vida se necesita satisfacer bienes materiales e inmateriales, por lo que se debe priorizar el acceso a esos bienes. Lo segundo que propone es distinguir aquellas necesidades que deben ser solventadas y que están inmersas en sistemas de valores y procesos que se encuentran restringidos, desiguales y jerarquizados. El tercer punto muestra a

los grupos marginados y oprimidos por la división desigual de los bienes, motivo por el cual se impulsan las luchas contra las prácticas y dinámicas sociales desiguales. El cuarto punto explica el objetivo de las luchas, el cual es poder vivir con dignidad, es decir, establecer procesos igualitarios y acceder a los bienes materiales e inmateriales que caracterizan la dignidad humana. Por último, el autor sugiere que se deben establecer sistemas que garanticen y comprometan a las instituciones nacionales e internacionales a resguardar los derechos obtenidos a través de las luchas para alcanzar una vida digna. Por lo dicho, Herrera-Flores (2008) afirma “los derechos humanos, más que derechos “propriadamente dichos” son procesos; es decir, el resultado, siempre provisional, de las luchas que los seres humanos ponen en práctica para poder acceder a los bienes necesarios para la vida” (p. 22).

Desde la visión de Herrera-Flores (2008) los derechos humanos se caracterizan en tres ámbitos: el cultural, que se refiere a la construcción del ser humano con otros y por ende, crean caminos de dignidad; el político que es el resultado de la lucha antagonista contra la expansión material y la generalidad ideológica del sistema de relaciones impuestas por los procesos de acumulación del capital; y el social, que indica que los derechos humanos son el resultado de luchas sociales y colectivas, lo que posibilitó la creación de espacios sociales, jurídicos, políticos y económicos, que permiten a todos los seres humanos luchar por una vida digna.

Concepto de educación como Derecho Humano.

Saforcada (2020) explica que existen tres concepciones acerca del derecho a la educación. La primera se refiere a la educación como derecho de la iglesia, en esta concepción “para la Iglesia, la educación era su derecho por designio divino, por ser mater y magister, y porque no puede existir educación completa y perfecta si la educación no es cristiana” (p. 62); sin embargo, una vez consolidado el Estado como agente educativo, la iglesia reorganiza su discurso poniendo énfasis en los principios de: libertad de enseñanza, subsidiaridad del Estado, libertad de conciencia y justicia distributiva. La segunda concepción muestra a la educación como un derecho personal, de manera que “la educación sería un derecho de la Iglesia, como legítimo actor educativo, y de la persona humana, como derecho natural “del hombre” de elegir la educación acorde con su propia conciencia” (Saforcada, 2020, p.63). La tercera concepción surge en el siglo XX entendiendo a la educación como derecho social, donde el Estado es el encargado de garantizar el derecho para todos los ciudadanos, de modo que el derecho a la educación es entendido como un bien común.

En la misma línea, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ([CDESC], 1999) considera que el derecho a la educación es intrínseco, pues permite a adultos y menores marginados económicamente y socialmente, salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. Así también, la educación desempeña la emancipación de la mujer, la protección a los niños contra el trabajo infantil y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos del medio ambiente y del crecimiento demográfico. Así la educación es una de las mejores inversiones de los Estados.

Por su parte, Gentili (2009) reconoce que el derecho a educación depende de dos factores, por un lado, la expansión cuantitativa de los sistemas educativos y, por otro lado, la ampliación del reconocimiento jurídico del derecho a la educación, tanto en constituciones y leyes nacionales. No obstante, el mismo autor señala que dichos factores no son suficientes para asegurar la inclusión educativa. Por lo expuesto Gentili (2009) sugiere que existen tres factores que contribuyen a la universalización sin derechos y la expansión de los sistemas educativos de forma condicionada en el contexto latinoamericano. Estos factores son:

La pobreza y desigualdad: limitan la expansión del derecho a la educación, puesto que los países latinoamericanos sufren un índice alto de pobreza producida por la crisis y recesión económica mundial, ocasionando gran tasa de desempleo, ya sea formal o informal. En consecuencia, la situación de pobreza impacta en el sistema escolar, infringiendo y fragilizando las condiciones para el ejercicio pleno del derecho a la educación. Asimismo, la desigualdad en educación hace que, aunque los sectores más pobres tengan accesos a los sistemas educativos, lo hagan en condiciones de extrema pobreza, provocando un aumento constante de desigualdad educativa. Esto sumado a las desigualdades sociales, como el racismo ante los indígenas y afro latinos, ocasiona discriminación, exclusión y reducidas oportunidades educativas.

Segmentación y diferenciación de los sistemas escolares: son el resultado de los circuitos institucionales diferenciados y desiguales, de modo que una vez dentro del sistema educativo persisten las desigualdades que niegan el derecho a la educación. Es así que, la presencia de sistemas educativos fragmentados en sociedades divididas, condiciona las oportunidades de educación, ya que existe una desigualdad en la distribución de los bienes simbólicos y económicos. En efecto, se produce una diferenciación en el acceso y progresión educativa, discriminación pedagógica, injusticia curricular, desigualdad en logros escolares, calidad y distribución de las oportunidades educativas.

Sentidos del derecho a la educación: es señalado como un derecho fundamental, ya que es el inicio de toda lucha a favor de la justicia social y la igualdad. No obstante, la educación también es vista desde la perspectiva mercantilista, que se basa en el capital humano, considerándola como el medio para competir en los mercados. De este modo, se genera un vínculo de correspondencia, es decir, si la educación funciona bien, la sociedad también funciona bien y viceversa. En consecuencia, el derecho a la educación es un derecho colectivo, por lo que pertenece a todos y se sustenta en el proyecto de una sociedad igualitaria y emancipadora.

2.3 Desde el concepto de política a política pública.

Concepto de política

En primer lugar, es necesario comprender que para que exista política se necesita de un orden establecido en la sociedad, esto en términos de personas que manejen lo público y logren solventar dificultades. Según Vera (2005) para enfrentar a los problemas sociales se demanda de tres componentes: primero, recursos que permitan resolver los problemas; segundo, decisión de cómo resolverlos; tercero, la ejecución de la solución. Estos componentes son los que definen al gobierno, el cual, a través de la acción política, busca solventar las dificultades presentes.

De igual manera, autores como Tamayo-Jiménez (2012), explican que la política se deriva de la palabra griega polis o políticos, que se refiere a la ciudad, ciudadano o a lo civil y público, pues los griegos usaban el término polis para referirse a un grupo de personas que vivían en un territorio designado, formando una entidad autosuficiente y regida por un gobierno propio. En este acercamiento a la política, se la define como el comportamiento humano en relación con los asuntos públicos concernientes a toda la comunidad.

Así también, la política es entendida como “la forma en que se enfrenta y se trata de solucionar un simple o complejo problema del ser individual o colectivo” (Vera, 2005, p. 25). Por su parte, Rodrigo Borja (como se citó en Vera, 2005) expone que la política es un conjunto de conocimientos aplicados a situaciones concretas de la realidad, además se relaciona con el poder, la conducción de los seres humanos y la administración de las cosas. En tal sentido “las políticas son expresiones de la particular relación entre sociedad/economía y estado en una coyuntura determinada” (Hintze,2010, p.46).

Para Ruíz-López y Cadéñas-Ayala (2005) la política es una actividad deliberada, intencional y planificada, comienza con una decisión de lograr algo de alguna manera, es decir, es una acción significativa, un proceso, un curso de acción que consiste en una serie de decisiones y operaciones complejas. Además, estos autores indican que “la política real, en tanto lucha por el poder en función de intereses y ventajas, se expresa y efectúa en el proceso de elaboración de políticas.” (parr. 9). En síntesis, la política se encarga de dar respuesta a situaciones concretas de la sociedad que pueden estar dentro de la esfera colectiva o individual.

Concepto de Política pública

La política pública se define como acciones gubernamentales que prestan atención al sector colectivo, es decir, que buscan aplicar medidas comunes en función de lograr objetivos colectivos, y modificar una situación problemática (Parson, 1995/2007). Además, Ruíz-López y Cárdenas-Ayala (2005) consideran que las políticas públicas son un conjunto de acciones realizadas por dependencias gubernamentales, que actúan a través de sus agentes, con miras a impactar decisivamente en la vida de los ciudadanos. Asimismo, los autores sugieren que las políticas públicas tienen el poder de resolver problemas específicos y promover la integración social, es decir que todos vivan en equidad.

En este contexto, para Ejea-Mendoza (2006) las políticas públicas determinan estrategias de acción para resolver problemas públicos, a partir de los intereses y opiniones de los grupos sociales. En este sentido, los ciudadanos participan y dialogan con el gobierno para identificar necesidades comunes y acordar objetivos y estrategias para satisfacer esas necesidades. En la misma línea Velásquez-Gavilanes (2009) conceptualiza a las políticas públicas “como un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática” (p. 156). De hecho, la política pública hace parte de un ambiente determinado, del cual se nutre y al que pretende modificar o mantener.

En cuanto a las políticas educativas Pedró y Puig (como se citó en Arcos-Cabrera, 2008, p. 29) señalan que “constituyen una línea de actuación específica adoptada por una autoridad con competencias educativas que se dirige a resolver una determinada cuestión”. Desde el punto de vista de Tagliabue (como se citó en Montes et al.2019) las políticas educativas son el

conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la enseñanza pedagógica de un país y establecen los fines y procedimientos necesarios para alcanzarlos. En este sentido, estas políticas tratan de resolver problemáticas relacionadas con el contexto educativo, como el currículo, infraestructura, capacitación docente, acceso a la educación, entre otros.

2.4 Políticas públicas educativas durante la pandemia

A raíz de la crisis sanitaria se tuvo que implementar ciertas acciones educativas, en primer lugar, se suspendieron las clases presenciales en todos los territorios, para evitar el contagio por coronavirus. Es así que en 18 países optaron por modalidades de aprendizaje a distancia, usando plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico; mientras que en Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá se ofrecieron clases en vivo. A la par, otros 23 países hicieron uso de medios de comunicación tradicionales, como la radio o televisión para la transmisión de programas educativos. Estas acciones se mostraron innovadoras y prometedoras para garantizar la continuidad de los aprendizajes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL y UNESCO], 2020).

Así pues, la CEPAL y UNESCO (2020), expusieron que, frente al contexto de la emergencia sanitaria, era necesario realizar ajustes curriculares, sin dejar de lado las competencias y valores prioritarios como la solidaridad, la resiliencia, competencias socioemocionales, entre otros. También sugirieron se busque un equilibrio entre las competencias centrales y aquellas de carácter humanista. Esto porque resulta necesario, que los ajustes curriculares y los recursos pedagógicos, tomen en cuenta las necesidades colectivas y los contextos, para que logren ser significativos para los estudiantes.

Por su parte, García-Chiñas y otros (2021) agrupan en tres categorías las políticas educativas implementadas por los gobiernos para hacer frente a la emergencia sanitaria. La primera corresponde a la protección cognitiva, en esta se identifica que la política educativa está orientada a mantener la continuidad de los aprendizajes, de modo que todos los países optaron por la educación a distancia mediante internet, radio, televisión y plataformas en línea. Además, algunos países como Finlandia y España, desarrollaron una educación contextualizada, a través de plataformas digitales de carácter regional. De igual forma países como Argentina, Chile, Colombia, España, Finlandia, Nueva York y Corea proporcionaron

dispositivos electrónicos a estudiantes pertenecientes a zonas vulnerables. Otra medida implementada por Argentina, Chile, México, Uruguay, Finlandia y Japón, fue la entrega de material impreso a los estudiantes. En el caso de Uruguay “contaban ya con una política educativa digital, es decir, con infraestructura tecnológica extensa y capacidades para su uso por parte de los actores educativos, lo cual incidió en la adaptación a la educación a distancia” (García-Chiñas, 2021, p. 5). Respecto al apoyo docente, esta autora identificó que:

en la mayoría de los casos, se caracterizó por acciones poco articuladas, que no siempre contemplaron otros aspectos pedagógicos relevantes, como la selección de contenidos prioritarios, la planeación y metodologías de enseñanza adecuadas a la educación a distancia, los procesos de monitoreo de aprendizajes y las medidas para atender los rezagos identificados, todos necesarios a fin de asegurar oportunidades de aprendizaje significativas para los estudiantes (García-Chiñas, 2021, p. 6).

La segunda categoría que propone García-Chiñas (2021), corresponde a la protección psicosocial; aquí todos los países se acogieron a las recomendaciones de los organismos internacionales, tal fue el caso de Chile que realizó videoconferencias con profesionales en temas de salud emocional, mientras que, en Finlandia y Nueva Zelanda, brindaron apoyo a las familias para el uso de tecnologías. En New York se crearon puntos de atención educativa, psicológica y alimentaria para los hijos de padres de familia que laboran en sector de la salud, mientras que en China se optó por visitas domiciliarias a los estudiantes. Por su parte, Corea del Sur flexibilizó los horarios laborales y permisos de cuidados, para que las familias destinaran más tiempo a la educación de sus hijos.

Por último, García-Chiñas (2021) propone una tercera categoría, que se refiere a la protección física; aquí se identificó que todos los países adoptaron las medidas emitidas por los organismos internacionales. Es así que, durante los primeros meses de 2020, se mantuvo el cierre total de las escuelas. A partir de agosto de 2020, la mayoría de sistemas educativos planteaban el regreso a clases de manera parcial y por etapas: en Finlandia, se implementó clases al aire libre; en China, se elaboraron planes para que cada escuela organice grupos de prevención y control de la enfermedad; en Nueva York, se realizaron encuestas para recopilar opiniones y recomendaciones de los estudiantes y sus familias. En América Latina se buscó el retorno progresivo, como en el caso de Uruguay, donde el regreso a clases fue parcial, en etapas y bajo el criterio de equidad, ya que primero reabrieron las escuelas en zonas rurales y las urbanas con bajos niveles de conectividad, no obstante, para el resto de países de América

Latina las condiciones de infraestructura y el acceso a los servicios básicos en las instituciones educativas limitaron la reapertura de las mismas.

Mediante la siguiente tabla, se pueden visibilizar las acciones realizadas por los

diferentes
gobiernos de
Central y del
torno a la
enseñanza

América Sur, en virtual: **Tabla 1**

Acciones realizadas por los gobiernos América Central y del Sur

País	Nombre del recurso	Tipo de solución	URL
Argentina	Seguimos educando	Portal educativo y Programación de TV y Radio	https://www.educ.ar/recursos/150936/seguimos-educando#gsc.tab=0
Brasil	Videoconferencias	Servicio de video conferencias	
	Banco Internacional de Objetos Educativos	Portal educativo	http://objetoseducacionais.mec.gov.br/#/inicio
	Plataforma de Recursos Educativos Digitais	Recursos educativos para todos los niveles educativos	https://plataformaintegrada.mec.gov.br/
	TV Escola	Programación de TV	https://tvescola.org.br/
Chile	Aprendo en línea	Portal educativo	https://curriculumnacional.mineduc.cl/estudiante/621/w3-propertyname-822.html
	TV Educa Chile y TV Nacional	Programación de TV	https://www.tvn.cl/tveducachile/
Colombia	Aprender digital: Contenidos para todos #BeThe1Challenge	Portal educativo	https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/
	Mi Señal	Programación de TV y radio	https://www.misenal.tv/
Costa Rica	Aprendo en casa	Portal educativo y Programación de TV y Radio	http://recursos.mep.go.cr/2020/aprendoencasa/
Cuba	Teleclases	Programación de TV	https://www.mined.gob.cu/teleclases/
Ecuador	Educa contigo. Programa A-prender la tele	Radio, TV y canales digitales.	https://www.educa.ec/
	Plan Educativo Covid-19	Portal educativo	https://recursos2.educacion.gob.ec/
El Salvador	Materiales para la continuidad educativa: Educación en línea	Recursos educativos	https://sites.google.com/clases.edu.sv/educacionvirtual/inicio
	Aprendamos en Casa	Programación de TV	
Guatemala	Aprendo en casa	Portal educativo y Programación de TV	https://aprendoencasa.mineduc.gob.gt/
Honduras	Canal Telebásica	Programación de TV	
	Educatrachos	Portal educativo	http://www.educatrachos.hn/
México	Aprende en casa	Portal educativo y Programación de TV/Radio	https://www.aprendeencasa.mx/aprende-en-casa/
Panamá	Panamá Educa	Portal educativo	http://www.educapanama.edu.pa/
Paraguay	Tu escuela en casa	Plataforma de recursos educativos	https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/
Perú	Aprendo en Casa	Portal educativo y Programación de TV y Radio	https://aprendoencasa.pe/
Uruguay	Plataforma Crea, Plan Ceibal	Plataforma de aprendizaje	https://www.ceibal.edu.uy/es
Venezuela	#CadaFamiliaUnaEscuela	Programación de TV y sitio web con recursos asociados.	http://cadafamiliaunaescuela.me.gob.ve/

Fuente: Lugo y otros. (2020, p.29)

2.5 Un acercamiento al ejercicio de la educación virtual, en el contexto latinoamericano durante la emergencia sanitaria.

En el siguiente apartado, se dan a conocer las políticas públicas implementadas en educación en países de Latinoamérica, específicamente los países de México, Colombia, Perú, Uruguay, Chile, Argentina y Ecuador. Se parte indicando, la fecha en la que se dio la suspensión de clases y las acciones que tomó cada país, para la continuidad educativa.

2.5.1 México

En México se desarrollaron políticas educativas en respuesta a la emergencia sanitaria. La primera de ellas fue la suspensión de clases a nivel nacional de forma obligatoria en todos sus niveles; así según Flores-Flores y Trujillo-Pérez (2020) el ciclo escolar culminó de forma virtual. En este contexto, la Secretaría de Educación Pública (de aquí en adelante SEP, 2020a) decidió adelantar las vacaciones de los estudiantes, de modo que se dispuso que, a partir del 23 de marzo hasta el 17 de abril, la educación tendría un periodo de receso. Durante este receso se instaló una comisión de salud, el filtro de corresponsabilidad escuela-madres y padres de familia y el filtro escolar, con la finalidad de que todos pudieran priorizar la higiene, dentro de las instituciones y con los estudiantes. Estas medidas corresponden a la fase de mitigación y contención comunitaria frente al Covid-19, mientras que las siguientes medidas, según Cervantes-Holguín y Gutiérrez-Sandoval (2020) pusieron énfasis en mantener el aprendizaje continuo, a través de medios televisivos, radiofónicos, impresos y en línea.

Ahora bien, con el aumento de contagios por Covid-19, la SEP (2020b) propuso continuar con la educación mediante el programa Aprende en casa por TV y en línea, también se coordinó con el Sistema Público de Radiodifusión del Estado de México, la Dirección General de Televisión Educativa y Canal Once Niñas y Niños, para emitir los programas educativos, a través de estos medios. En cuanto a la plataforma virtual Aprende en casa, esta fue desarrollada por la Administración Educativa Federal (como se citó en Navarrete-Cázales et al, 2020) y su objetivo fue apoyar a toda la comunidad docente, permitiendo que envíen y reciban tareas mínimas a los estudiantes; además, la plataforma priorizó las siguientes áreas de conocimiento: , Lengua y Comunicación, Convivencia Sana, Pensamiento lógico-matemático y Civismo y Cuidado de la Salud; cabe precisar que las actividades propuestas fueron extraídas del libro gratuito utilizado en el entorno presencial.

Otro de los medios implementados por el gobierno mexicano, fue la emisión de programas educativos, a través de televisión, de tal manera que se destinaron dos horas por día para alumnos de primaria, una hora y media para alumnos de secundaria. También, según Navarrete-Cázales y otros (2020) se usó la radio para lograr llegar a los estudiantes con poca o nada de conectividad a internet, ya que los sistemas de radiodifusión y televisión, siempre habían sido de acceso gratuito y fácil. Así, las transmisiones se desarrollaron de lunes a viernes, en horarios y canales específicos para cada nivel educativo, de modo que:

en el canal Once Niñas y Niños se transmitió contenidos educativos para preescolar y primaria en horario de 9:00 a 12:00 e inglés a partir de 12:00 a 12:30; mientras que para el nivel de secundaria se transmitió en horario de 8:00 a 11:00 y bachillerato de 11:00 a 13:00, ambos con repetición de 15:00 a 20:00, para estos dos niveles se utilizó el canal ingenio TV (SEP, 2020 b).

No obstante, la educación en línea quedó reservada para aquellos que disponían de medios tecnológicos y de conectividad para acceder a este tipo de educación, por lo que, para intentar llegar la educación para todos, en educación básica:

en algunos casos el plan se convirtió en un cuadernillo de actividades con referencia a los libros de texto y diversos apoyos multimedia disponibles en internet; en la educación media, las tareas extraescolares habituales se extendieron y en la educación superior, las instituciones ampliaron sus herramientas para el trabajo académico en línea. (Cervantes-Holguín y Gutiérrez-Sandova, 2020, p. 14)

Por otra parte, la SEP (2020c) consideró pertinente realizar programas de formación y actualización docente, para ello puso al alcance de los docentes, cursos masivos, micro cursos abiertos en línea, conferencias y otros recursos como la página Televisión Educativa, la cual posibilitó que los maestros refuercen y actualicen los conocimientos en cuanto a pedagogía en la virtualidad, esto con la finalidad de que los docentes desarrollen competencias tecnológicas y pedagógicas para efectivizar la educación virtual. Con la misma idea, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020) emitió una lista de sugerencias para la educación virtual:

- I. Atender con prioridad a quienes no tienen acceso a tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o a servicios de telecomunicación o radiodifusión en el hogar.
- II. Diversificar las alternativas de educación en línea según los dispositivos disponibles en diferentes contextos y sus condiciones de uso.
- III. Fortalecer una educación a distancia focalizada, dosificada y que fomente actividades lúdicas.
- IV. Asegurar el aprendizaje necesario para enfrentar la emergencia en un marco de colaboración intersectorial.
- V. Reconocer la creatividad de las maestras y los maestros y convocarlos como protagonistas de las estrategias educativas durante la emergencia.
- VI. Promover oportunidades de formación y desarrollo profesional docente en colectivo.
- VII. Propiciar que las madres y los padres de familia enseñen de acuerdo con sus posibilidades: los hogares no son escuelas, las madres y los padres de familia no son docentes.
- VIII. Promover la formación cívica y ética en casa: equidad, solidaridad, convivencia, juego y desarrollo socioemocional.
- IX. Garantizar la seguridad alimentaria de niñas, niños y adolescentes.
- X. Prevenir el abandono escolar especialmente en los grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad. (p. 20)

2.5.2 Colombia

En el contexto colombiano, al igual que en el resto del mundo, se terminó por suspender las clases presenciales en todos los niveles educativos a partir del 15 de marzo, sin embargo, algunos colegios privados suspendieron las clases semanas antes del decreto del gobierno. Este cierre masivo, según Avellaneda-Elizondo (2020) afectó a más de nueve millones de estudiantes de los diferentes niveles educativos Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional, presentó los Lineamientos de educación en casa y alternancia dividida en medidas sanitarias y gestión pedagógica, este último está enfocado en plantear estrategias, planes de estudio, tareas complementarias en casa, entre otros (Arias-Velandia y Rincón-Báez, 2021)

Cabe recalcar que el Ministerio de Educación Nacional (2020a) aplicó varias estrategias educativas, para llevar a cabo la continuidad de los aprendizajes desde casa. Es así que se

UCUENCA

implementó el portal Aprender Digital: Contenidos para todos, el cual dispuso más de 12 horas diarias de programas educativos por televisión con espacios como: 3,2,1 Edu Acción y Profe en tu casa, esto gracias a la alianza de más de 1200 emisoras comunitarias que permiten la reproducción de los programas educativos. Así también se diseñó la franja: Mi señal y Territorio Mágico, que también utilizó canales públicos, para ello se organizaron contenidos específicos según la edad, de modo que de 07:00 a 09:30 se emitieron contenidos a niños de 0 y 9 años, luego de 9:30 a 13:00 a niños de 8 y 12 años, finalmente a partir de las 13:00 a 18:00 horas se dispuso de contenidos para jóvenes de 13 a 17 años (Ministerio de Educación Nacional, 2020b). No obstante, según Jung-Salcedo (2021) pese a que el Ministerio de Educación implementó las plataformas Colombia Aprende y Aprender Digital: Contenidos para Todos, un disco duro con 500 OVAS y Computadores para Educar, en el sector rural no se pudo hacer uso de los recursos propuestos debido a la falta de infraestructura tecnológica, por tal razón la Secretaría de Educación Departamental creó la estrategia Mi Nariño, mi escuela, mi casa que destaca tres componentes: el uso de radios comunitarios como medio de intercambio educativo, el uso de medios tecnológicos y el uso de guías de trabajo en casa.

Además de los recursos digitales y programas emitidos mediante radio y televisión, también se optó por materiales físicos, así “se adquirieron guías textos y material de apoyo pedagógico, adquiridos con los recursos que el MEN destinó a los fondos de cada establecimiento educativo” (Cerdan-Infantes, et. al, 2020, p. 24). Entre los principales textos impresos estuvieron aquellos del programa Todos a Aprender dedicado a el área de Lenguaje y Matemática, colecciones del Plan Lectura y Escritura, textos brindados por el Programa Nacional de Bilingüismo, textos para el desarrollo socio emocional, entre otros (Ministerio de Educación Nacional, 2020b).

Otro de los aspectos tomados en cuenta por el gobierno colombiano, fue el currículo, el cual se dispuso se ajuste a las necesidades de los estudiantes y al entorno. De este modo, las escuelas debieron replantear y priorizar el accionar educativo, buscando desarrollar los aprendizajes básicos imprescindibles de cada área (Ministerio de Educación Nacional, 2020b). Así mismo, en cuanto a la formación docente, el Ministerio de Educación Nacional creó la plataforma Contacto Maestro:

que dispone de redes, mentorías, y comunidades de práctica, de igual manera implementó los programas: Escuela de Liderazgo, que potencializa las capacidades de gestión pedagógica; Emociones para la vida y El bienestar en tu mente que utiliza

herramientas adecuadas para abordar el bienestar y manejo de emociones en educación superior (Cerdan-Infantes, et. al, 2020, p. 24).

2.5.3 Perú

En el caso de Perú, se dio la suspensión de las clases presenciales debido a las restricciones sanitarias emitidas por el Estado, seguidamente ya para el 6 de abril, se implementaron las clases mediante la modalidad virtual usando el programa Aprendo en casa (Parlamento Andino, 2020). Dicho programa, fue la base para sobrellevar la educación virtual en el contexto de la emergencia sanitaria, cabe indicar que incluso la UNESCO (2020a) reconoció que Perú había desarrollado de manera correcta el programa y que el esfuerzo y la cooperación que se le dio al sistema, brindó la oportunidad de alcanzar aprendizajes a la mayoría de los estudiantes. Por ello resulta esencial comprender que el programa Aprendo en casa “pone a disposición contenidos educativos para estudiantes de nivel de educación inicial, educación primaria y educación secundaria y para estudiantes de la modalidad de educación básica especial. También presenta orientaciones dirigidas a los miembros de la comunidad educativa” (Defensoría del Pueblo, 2020, p. 16). Este programa se convirtió en la estrategia idónea para alcanzar aprendizajes en la virtualidad, puesto que al ser de libre acceso permitió que los estudiantes accedan a este de manera gratuita y puedan continuar sus estudios desde sus hogares. El programa, de acuerdo al Ministerio de Educación de Perú (2020) funcionó, a través de tres canales: la web, televisión y radio.

De igual manera el Ministerio de Educación de Perú (2020), identificó que el canal de la web disponía de recursos, guías y orientaciones para los niños de inicial hasta secundaria, y las actividades fueron publicadas semanalmente, siendo pertinentes a la edad de los niños. De modo que las actividades para inicial, priorizaron las áreas de la exploración y el juego acompañado de un adulto, en cambio ya en primaria, el nivel de complejidad aumentó y se priorizó el descubrimiento del entorno y el cuidado, mientras que, para el nivel de secundaria, se presentaron actividades que desarrollaron la autonomía, convivencia armónica y democrática del sujeto en la sociedad. El segundo canal de emisión de clases que dispuso el Ministerio fue la televisión, en ella se transmitieron contenidos educativos, a través de los canales TV Perú o canal 7, América Televisión, ATV.pe, Latina, Panamericana Televisión y Global TV. Mediante este medio se logró disponer de orientaciones pedagógicas para alcanzar aprendizajes alineados al currículo nacional. Es preciso indicar que, el programa televisivo, contó con un intérprete de lenguaje de señas, la propuesta estaba organizada para realizarla

por semana con carpetas, adicionalmente se incluyeron videos, documentos y otros recursos. Así al igual que otros sistemas educativos, según Morales (2020) en el Perú se optó por usar las redes sociales como medio de comunicación entre profesores y padres de familia.

En cuanto a la radio, el programa educativo tuvo el respaldo de 1000 emisoras de radio nacional, que permitieron la transmisión de los encuentros educativos, con una duración de 15 minutos para el Nivel Inicial y 30 minutos para Primaria y Secundaria. Además del apoyo de 44 emisoras regionales, que impartieron contenidos en lenguas originarias (Ministerio de Educación de Perú, 2020).

Mediante el siguiente cuadro se pueden apreciar los medios utilizados por el gobierno peruano, para hacer frente a la educación durante la emergencia sanitaria.

Tabla 2

Medios utilizados por el Gobierno Peruano para afrontar la emergencia sanitaria

APRENDO
en casa

¿Cuáles son los medios que se utilizarán y a qué población se buscará llegar con cada uno?

Estrategia multicanal: Radio, TV e Internet con el objetivo de alcanzar a la mayor parte de los estudiantes.
Cuenta con contenido para EIB en 9 lenguas originaria
Cuenta con contenido para estudiantes con discapacidad

MEDIO PRINCIPAL DE ENTREGA POR NIVEL Y POBLACIÓN					
Modalidades y niveles	Poblaciones / Niveles	Grados /ciclos	TV Perú	Radio Nacional y radios regionales	WEB [Aprendoencasa.pe]
EBR - Inicial	EBR URBANO	3 a 5 años	x		x
	EBR RURAL	3 a 5 años	x	x	
	EIB (9 lenguas originarias y castellano como segunda lengua)	3 a 5 años		x	
EBR - Primaria	EBR URBANO	Todos	x		x
	EBR RURAL	Todos	x	x	
	EIB (9 lenguas originarias)	9 lenguas		x	
EBR - Secundaria	EBR URBANO	Todos	x		x
	RURAL		x	x	
EBE	EBR URBANO	PRITE, CEBE		x	x
	EBR RURAL	CEBE		x	
EBA*		Ciclo Inicial e Intermedio		x	
		Ciclo avanzado			x

* Para Educación Básica Alternativa se cuenta una plataforma de Aula Virtual vinculada al portal Aprendo en Casa



Fuente: Álvarez-Marínelli, et al, 2020

Además, se realizó la adquisición de más de 840 mil tablets, para el desarrollo de la educación en el área rural y el ajuste correspondiente a los planes de estudio iniciales ya que con el confinamiento y la nueva modalidad de educación. Según el Parlamento Andino (2020). se buscó priorizar los contenidos básicos de cada subnivel de educación Finalmente,

con el objetivo de regresar a las aulas, el Ministerio de Educación dispuso de cartillas con orientaciones a seguir para el retorno a clases, estas de acuerdo al Ministerio de Educación de Perú 2022) tienen pautas específicas para el nivel de primaria y secundaria, en Educación Básica Regular y Especial, esto para llevar de la mejor manera el regreso a las aulas; dichas cartillas abordaban los componentes pedagógico, socioemocional y de salud.

2.5.4 Uruguay

Uruguay fue uno de los países más preparados para pasar de una educación presencial a una virtual, ya que cuenta con el Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) creado en 2007; este es un proyecto de inclusión a través de la integración digital. El plan proporciona una computadora y acceso a internet en los centros educativos a cada estudiante y docente de las escuelas públicas del país (Ferrando et al. 2013). Tras el cierre de instituciones educativas en Uruguay, debido a la emergencia sanitaria, el gobierno implementó el plan de contingencia Ceibal en casa; este según Ripani y Muñoz (2020) se basó en la mediación digital y proporcionó plataformas, servicios digitales, apoyo y orientación a docentes, estudiantes, padres de familia para garantizar la enseñanza virtual. De tal manera, la plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA), organizada por el plan Ceibal ha sido “una herramienta que permite a docentes gestionar sus clases en un entorno virtual, así como compartir materiales y experiencias con colegas y estudiantes en una comunidad educativa” (Renna-Gallano, 2020, p.22).

Por consiguiente, el retorno a la presencialidad en Uruguay, comenzó pocos días después de cumplirse un mes de la suspensión de clases, puesto que el país definió el regreso como voluntario, por etapas y gradual. El retorno a clases, inició con la reapertura de las escuelas rurales con menor cantidad de estudiantes; luego de esta primera etapa, que se ofició como piloto para el retorno generalizado, se definieron otras tres, situadas durante el mes de junio, en las cuales fueron retornando todos los niveles de educación primaria y secundaria. Cabe señalar, según Alarcón y Méndez (2020) que no todos los días fue de manera presencial, ni durante todo el horario habitual.

2.5.5 Chile

En Chile, las acciones del Ministerio de Educación, para apoyar a la educación virtual, fueron implementar el portal digital Aprendo en línea y la Biblioteca Escolar, en los que los estudiantes pudieron ingresar desde un dispositivo electrónico, sin el consumo de plan de datos; además, el trabajo intensivo con textos escolares desde el hogar, de manera online. También, la señal abierta de TV educa a Chile, se utilizó para transmitir contenidos entretenidos. Según el Ministerio de Educación Chileno (2020) se otorgaron becas TIC que brindaron más de 125.000 computadores con conexión a internet por once meses, aprendo FM difundió diversos contenidos en radios, apoyo para docentes, para que dispongan de forma gratuita, los softwares GSuite para Educación y Office 365. En tanto, para los estudiantes, que no contaron con acceso a internet, el gobierno implementó el plan “Aprendo en casa” que consistió en repartir material impreso y cuadernillos, que se distribuyeron en establecimientos rurales, de escasa conectividad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Otra medida que se creó, fue el Plan Solidario de Conectividad gratis por noventa días, para clientes de líneas telefónicas como Entel, Movistar, Claro, otros, pertenecientes a las familias más vulnerables (Garridos-Contreras, 2020). En la misma línea, el Gobierno Chileno optó por continuar con el programa de alimentación escolar para el 60 % de los estudiantes a nivel nacional, quienes de acuerdo la UNESCO (2020) son los más vulnerables, por lo que, se entregaron canastas que cubrieron las necesidades nutricionales de cada niño y niña. Según García-Jaramillo (2020) para mantener la estabilidad emocional de los niños y niñas, el gobierno incorporó cartillas para los docentes y padres de familia, con recomendaciones para el acompañamiento que debían brindar a los estudiantes.

2.5.6 Argentina

En Argentina, a mediados de marzo 2020, se informó a la ciudadanía la cuarentena, debido a la emergencia sanitaria por covid-19, así el Ministerio de Educación de Argentina, dispuso el programa “Seguimos educando”, para asegurar la continuidad educativa. El programa puso a disposición una plataforma web, para que los docentes puedan dar clases y a su vez, se complementó con una programación educativa en televisión y radios públicas que se transmitió dos horas por la mañana y dos horas por la tarde. Además, según Anderete-Schwal (2020) se distribuyeron cuadernos pedagógicos, con actividades diarias, para los estudiantes que no disponían de acceso a internet, televisión y radio.

UCUENCA

En la misma línea, Ministerio de Educación de Argentina (2020), dispuso bibliotecas digitales en todas las provincias para asegurar el derecho a la leer. Asimismo, se acordó con las empresas prestadoras de servicios de telefonía e internet, liberar el uso de datos móviles, para que lo estudiantes accedan a las plataformas educativas. En cuanto a la capacitación de docentes, se dictaron cursos sobre diversas temáticas didácticas y curriculares, con el fin de sostener la enseñanza en las nuevas condiciones.

Al finalizar el 2020, las 23 provincias de Argentina y la ciudad Autónoma de Buenos Aires, contaban con al menos una plataforma digital para los diferentes niveles de estudios y conocimiento:

Tabla 3

Plataformas digitales Argentina

Jurisdicción	Repositorio de contenido principal	Link
Nación	Seguimos educando	https://www.educ.ar/recursos/155238/plataforma-seguimos-educando
	Juana Manso	https://recursos.juanamanso.edu.ar/recursos
Buenos Aires	Continuemos estudiando	https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/recursos/mediateca
Catamarca	Plataforma educativa Catamarca	http://www.catamarca.edu.ar/portal/
CABA	Contenedor escolar digital	https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/
Chaco	Plataforma virtual educativa ELE	https://ele.chaco.gob.ar/
Chubut	Chubut Educa	https://chubuteduca.ar
Córdoba	Tu escuela en casa	https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/inicio
Corrientes	Aprendemos todos	https://aprendemostodos.mec.gob.ar/
Entre Ríos	Portal aprender	http://aprender.entrierios.edu.ar/
Formosa	Formosa estudia en casa	http://educacionvirtual.formosa.gob.ar/
Jujuy	Jujuy aprende en casa	https://sitios.educatina.com/juiuyaprende/
La Pampa	Estudiar cuidándonos	https://estudiar.lapampa.edu.ar/
La Rioja	Portal idukay	http://www.idukay.edu.ar/inicio/
Mendoza	Escuela digital	http://www.mendoza.edu.ar/escuela-digital/
Misiones	Guacurarí+	http://guacurari.misiones.gov.ar/
Neuquén	Aprendizajes 2.0	http://intraeducacion.neuquen.gov.ar/aprendizajes
Río Negro	Seguimos aprendiendo	https://haciendoesuelam.educacionrionegro.edu.ar/recursos/
Salta	Mi escuela	http://miescuela.edusalta.gov.ar/
San Juan	Nuestra aula en línea	http://educacion.sanjuan.gob.ar/estaticas/Aulaenlinea.html
San Luis	Aprendo igual	http://www.aprendoigual.sanluis.edu.ar/
Santa Cruz	Entomos educativos	https://educacionsantacruz.edu.ar/
Santa Fe	Campus educativo	https://campuseducativo.santafe.edu.ar/
Santiago del Estero	Plataforma educativa SGO	http://plataformaedu.meducacionsantiago.gob.ar/
Tierra del Fuego	Aprendo en casa	http://formaciondigital.tdf.gob.ar/

Fuente: Cardini y otros, 2021

2.5.7 Ecuador

En el contexto de Ecuador, el 12 marzo de 2020 el gobierno nacional dispuso la suspensión de clases en todo el territorio. Más tarde, la ministra Monserrat Creamer, presentó, el Plan Educativo Covid-19, que contiene los lineamientos para que los docentes, directivos, administrativos, Departamentos de Consejo Estudiantil (DECE) y las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI) continúen con las actividades pedagógicas, mientras dura la emergencia sanitaria declarada en el país (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020 a). El Plan Educativo covid-19 tiene como objetivo garantizar el servicio educativo durante las fases y escenarios de la emergencia, apoyar a la comunidad educativa en la prevención del covid-19 y brindar contención emocional a la comunidad educativa (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020 b).

Además, el plan educativo tiene varias acciones didácticas que los docentes deben trabajar bajo la modalidad a distancia a partir del uso de los recursos digitales que se pusieron a disposición en la plataforma diseñada por el Ministerio de Educación. Asimismo, el plan contempla los elementos del currículo de emergencia, evaluación de los aprendizajes, roles de la comunidad educativa, recursos pedagógicos y didácticos, especificidades de las ofertas educativas por niveles, elementos psicopedagógicos y cursos para el desarrollo profesional docente (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020 b). El portal educativo se encuentra a disposición de docentes y estudiantes, este portal cuenta con 840 recursos digitales que permiten reforzar conocimientos de diferentes áreas, así como documentos que pueden ser descargados, además el portal cuenta con contenidos organizados para los diferentes subniveles que se actualizan semanalmente (Ministerio de Educación [MINEDUC] 2020 c). Es importante señalar que en la sección de recursos se empezó a difundir programas educativos televisivos, como: Veoveo, el Taller de Papo, Yo soy hecho en Ecuador, Cuenta y te cuento y Chao Pérez a través de 160 canales con cobertura local, regional y nacional, dichos programas son transmitidos a de lunes a viernes de 3 pm a 4 pm, además de contar con un canal digital disponible las 24 horas del día (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020 d).

Así mismo, el Ministerio de Educación [MINEDUC] (2020 e) difundió programas educativos a través de 1.000 radios rurales-comunitarias, las cuales transmitieron el programa

educativo todos los días en horarios rotativos; así la hora de transmisión estuvo distribuida en 20 minutos en la mañana para inicial a séptimo de básica; 20 minutos al medio día para octavo de básica a tercero de bachillerato, y 20 minutos en la tarde para reforzar los contenidos de la mañana. Adicionalmente, el Ministerio de educación antes citado optó por entregar guías impresas para docentes, así como guías pedagógicas para estudiantes que se encuentran en zonas rurales aisladas, además las tareas realizadas deberán ser guardadas y entregadas al docente al final del ciclo escolar para la respectiva evaluación.

En la emergencia sanitaria, el Ministerio de Educación [MINEDUC] (2020f) optó por ajustar el currículo nacional de educación 2016, es así que emitió el currículo priorizado, el cual contiene los aprendizajes básicos imprescindibles, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades para la vida y el manejo de las tecnologías; además, el currículo priorizado es abierto y flexible para que cada institución educativa lo contextualice de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes. Así también, para evaluar los aprendizajes se utilizó el portafolio, el cual puede ser un cuaderno, una carpeta u hojas que registren las actividades que realizaron los estudiantes durante la educación virtual; el portafolio tiene un valor de 10 puntos, 3 puntos por presentar de manera puntual y los 7 puntos son evaluados a través de una rúbrica como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

Rúbrica para evaluación: portafolio del estudiante

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:				
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:				
NOMBRE DEL DOCENTE:				
GRADO/CURSO:				
FECHA:				
ASPECTOS QUE EVALUAR	1	0,75	0,5	0
Participación (esta categoría debe ser calificada por la familia del/la estudiante)	Demostró responsabilidad y entusiasmo al realizar sus tareas	Demostró responsabilidad y entusiasmo al realizar sus tareas	Demostró responsabilidad y entusiasmo al realizar sus tareas	No demostró responsabilidad y entusiasmo al realizar sus tareas
	durante todo el tiempo.	durante la mayoría del tiempo.	durante poco tiempo.	durante este tiempo.
	1	0,75	0,5	0
Presentación (esta categoría debe ser calificada por el/la docente)	La presentación del portafolio contiene: -Información del/la estudiante -Diferentes evidencias del proceso de aprendizaje -Está ordenado y limpio	Falta alguno de estos elementos: -Información del/la estudiante -Diferentes evidencias del proceso de aprendizaje -Está ordenado y limpio	Faltan dos de estos elementos: -Información del/la estudiante -Diferentes evidencias del proceso de aprendizaje -Está ordenado y limpio	Contiene uno de estos elementos: -Información del/la estudiante -Diferentes evidencias del proceso de aprendizaje -Está ordenado y limpio
	5	4	3	2
Contenido (esta categoría debe ser calificada por el/la docente)	El/la estudiante presenta más de tres evidencias de trabajo por semana, desarrolladas de forma correcta.	El/la estudiante presenta al menos dos evidencias de trabajo por semana, realizadas de forma correcta.	El/la estudiante presenta al menos dos evidencias de trabajo por semana.	El/la estudiante presenta al menos una evidencia de trabajo en alguna semana.
Total sobre 7: / 7 puntos				
Total sobre 10: / 10 puntos				

Fuente: Ministerio de Educación, [MINEDUC], (2020g)

3.1 Análisis del ejercicio de la educación virtual, en el contexto latinoamericano, durante la emergencia sanitaria.

A partir de la consulta bibliográfica, que consta en el apartado anterior, se puede indicar que, las políticas públicas educativas implementadas en México, Colombia, Perú, Uruguay, Chile, Argentina y Ecuador, para garantizar, en la emergencia sanitaria, el ejercicio del derecho a la educación, de los estudiantes de los diferentes sistemas educativos, utilizaron como estrategia cuatro medios de transmisión que posibilitaban el desarrollo de la educación virtual. El primero fue el uso de la web, a través de plataformas digitales; el segundo estuvo en el entorno de los medios televisivos; el tercero enroló a medios de radiodifusión y por último se utilizaron medios físicos, es decir, material impreso como cuadernillos o módulos. Todas estas estrategias de política pública implementadas buscaron la continuidad de la educación en medio de la emergencia sanitaria. No obstante, de su ejecución, analistas de política educativa indicaron que, estos países tienen realidades semejantes y las acciones educativas son similares en cada país.

3.1.1 México

En México, se implementó el programa Aprende en casa por TV y en línea el cual impartía contenidos educativos de manera televisiva y mediante el uso de plataformas, en las que se desarrollaban contenidos educativos y tareas mínimas a trabajar durante el confinamiento, pero estas medidas se tomaron sin tener previo un sistema de educación a distancia. Para Betancourt-Murrugarra y otros (2022) la acelerada respuesta del gobierno con políticas excluyentes, ocasionó un impacto negativo en el ejercicio de la educación, además, no se tuvo en consideración factores de carácter social, económico y cultural para su implementación, lo que provocó agudización de la desigualdad existente, que se evidenció en el acceso a las TIC, ya sea por no disponer de herramientas tecnológicas ni conectividad, o porque no han desarrollado competencias digitales. Con respecto a lo primero, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) para el año 2020 el 72 % de la población fueron usuarios de internet, y entre los principales medios de conexión que utilizan se encuentran: el celular inteligente con 96 %, el computador portátil con 33,7 % y el televisor con acceso a internet con un 22,2%. Además, se registró que el 93,8% de los usuarios utilizan el internet para comunicarse, el 91% para buscar información, el 89 % para acceder a redes

sociales y el 85,6 % para apoyar la capacitación o educación. Si bien esto demuestra que más de la mitad de la población mexicana utiliza internet, no toda la población está en igualdad de condiciones para acceder a la educación virtual.

Se evidencia entonces, que la pobreza es el principal factor que impide que se accedan a los bienes materiales, que posibilitan la ejecución de los derechos, en este caso la falta de recursos para adquirir un computador o teléfonos inteligentes y a su vez, acceder a internet, impidieron desarrollar una educación de calidad y calidez para todos. Esto también lo ratifica Navarrete-Cazales y otros (2020) al mencionar que “dentro de las políticas implementadas, (...) se olvida que no todas las familias tienen el mismo acceso a la infraestructura técnica y tecnológica, muchos no cuentan con conexión de alta velocidad o dispositivos apropiados para conectarse a Internet” (p.159). Es indudable que tras la desigualdad está presente la pobreza, la cual se evidencia en datos estadísticos, así entre 2018 y 2020 el índice de pobreza aumentó pasando de 41,9 % a 43,9 %, es decir que 55.7 millones de mexicanos viven en situación de pobreza, de estos el 52,6 % representan personas menores de 18 años (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, [CONEVAL], 2021). Estos porcentajes develan el nivel de pobreza que enfrenta el país y a su vez, esta afecta directamente a los derechos sociales. Es así que el índice de abandono escolar durante la emergencia sanitaria, tuvo un aumento significativo, pues la economía del país se vio afectada, debido a que muchas personas perdieron su empleo. No obstante, la SEP (2020) ofertó becas de Educación Básica y Bienestar para las familias a 3.5 millones de familias aproximadamente. Pero tal como afirma Toribio (como se citó en Gallegos de Dios, 2022)

En este punto conviene tener presente que, en México, el primer saldo negativo de la emergencia sanitaria en materia educativa fue que, según la SEP, 10 % de la matrícula (alrededor de 2.5 millones de alumnos) de Educación Básica abandonaron sus estudios. Además “se estima que 800 mil alumnos no transitaron de la secundaria al bachillerato y alrededor de 300 mil estudiantes universitarios (8 % de la matrícula) dejaron la escuela”. (p. 731-732)

Es indudable que la falta de recursos perjudicó el acceso a la educación virtual, sin embargo, el otro aspecto que afectó al desarrollo de este derecho, fue la falta de competencias digitales. Por un lado, se encontraban los docentes del nivel de educación básica, quienes según Baptista-Lucio y otros (2020) en México, son en su mayoría mujeres, con una edad promedio de 42 años y en las encuestas realizadas por los autores antes indica en preescolar,

los docentes prefirieron utilizar radio y videos, mientras que en primaria los docentes se inclinaron por el uso de páginas web educativas y la televisión, como medios de enseñanza-aprendizaje a distancia. Estos resultados demuestran que, aunque la SEP otorgó cursos de capacitación docente en herramientas tecnológicas, los docentes mantienen el uso de medios de comunicación convencionales para impartir clases. Es así que “aun cuando los docentes promueven el aprendizaje mediante herramientas digitales, en su mayoría (siete de cada diez) utilizan también el libro de texto y otros recursos físicos, como herramientas no digitales para el aprendizaje” (Baptista-Lucio et, al 2020, p. 75)

Así mismo, dentro del desarrollo de competencias digitales, estuvieron los estudiantes y padres de familia. Cabe indicar que según la INEGI (como se citó en Navarrete-Cazales, et al, 2020) el promedio de escolaridad de los padres es de 9.2 años cursados, lo que implica que los padres de familia deben formarse en el uso de herramientas tecnológicas para así lograr dar acompañamiento a sus hijos en las tareas que realicen. En relación a lo expuesto, en una encuesta realizada por Montalvo-Charles y otros (2021) a un grupo de 3292 padres de familia de 247 escuelas rurales y 2897 escuelas urbanas, se encontró que la mayoría de encuestados estaban bastante capacitados en el uso de herramientas tecnológicas y en el uso de plataformas digitales, ya que mediante estas plataformas sus hijos recibían y entregaban los deberes; además la comunicación con el docente se realizaba mediante WhatsApp, pues los padres tenían mayor posibilidad de adquirir un teléfono celular. De igual forma, los autores antes mencionados encontraron que “el 64% de los padres estima que los alumnos han adquirido los conocimientos esperados en las clases a distancia, pero existe un porcentaje alto (36%) que consideran que no se lograron esos conocimientos” (p. 18). Esto se debe también a los conocimientos de los estudiantes en cuanto al uso de la tecnología, pues tal como señala Navarrete-Cazales y otros (2020) a la generación actual se le atribuye que son la generación de los nativos digitales, sin embargo, el uso de las redes sociales como medios tecnológicos de interfaz sencilla, en comparación a las plataformas digitales, llevó a los autores a sostener, que los nativos digitales no son usuarios conscientes y proactivos, para llevar a cabo una educación basada en tecnologías.

En general, los hallazgos muestran que, en México, la emergencia sanitaria impactó en el sector educativo, pues el país tiene un alto índice de pobreza y con esta emergencia aumentó este índice, lo que afectó al nivel económico de las familias y a su vez a la educación de los estudiantes, pues sin infraestructura tecnológica no se puede acceder a la educación.

En consecuencia, hubo un incremento en la tasa de deserción escolar. Así también, la falta de alfabetización digital de docentes, padres de familia y estudiantes, complicó llevar a cabo una educación basada en tecnologías. Así pues, por lo señalado, se podría pensar que las políticas públicas implementadas, para continuar con la educación, no tuvieron el alcance esperado y el país se enfrentó un retroceso en el ámbito educativo.

3.1.2 Colombia

En Colombia las medidas que se implementaron para dar respuesta a la educación frente a la emergencia sanitaria se enfocaron en continuar con los aprendizajes desde casa; así el Ministerio de Educación Nacional (2020 b) optó por reajustar el currículo en función de que, los estudiantes logren desarrollar los aprendizajes básicos imprescindibles; con este fin, el gobierno priorizó el aprendizaje en plataformas virtuales, medios televisivos, radiales e impresos, además brindó programas de capacitación docente y herramientas que permitían al docente hacer uso de las TIC. Con estas estrategias de política pública, se intentó garantizar el ejercicio del derecho a la educación en todos los niveles; no obstante, estas medidas, aunque prometedoras no resultaron suficientes, debido a que la realidad de la población colombiana está envuelta en altos índices de pobreza y poca alfabetización tecnológica. En efecto, según López-Daza y Gómez-García (2020) durante la emergencia sanitaria el uso de plataformas y diversos recursos fueron beneficiosos, en gran medida, para aquellos que disponían de recursos tecnológicos y conectividad, mientras aquellos que no están en las mismas condiciones se encontraron en desventaja, estas desigualdades ocasionaron que la brecha social aumente.

En efecto, en un país donde los índices de pobreza son considerables, resulta complejo desarrollar la educación virtual, pues para acceder a esta es indispensable contar con recursos tecnológicos y con acceso a internet. Según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2020) en 2012, Colombia registró un índice de pobreza de 40,8 % a nivel nacional, del cual el 56,4 % se concentra en centros poblados y rural disperso, para el año 2018 estos porcentajes disminuyeron a 34,7 % a nivel nacional y en los centros poblados y rural disperso a 46%, sin embargo, al 2019 el índice de pobreza aumentó 1 % respectivamente. Los datos expuestos demuestran que desde 2012 a 2018 los niveles de pobreza decrecieron, pero con el impacto de la crisis sanitaria según la DANE (2021 a) se muestra que para el año 2020, el 42,5 % de colombianos se encuentran en condición de pobreza, es decir 21,0 millones de ciudadanos; incluso en una encuesta realizada por la misma

entidad en 2021 a los jefes de hogar el 46,7 % se consideran pobres, concentrando el mayor porcentaje (70,3%) en quienes viven en centros poblados y rural disperso (DANE, 2022). Todos estos datos demuestran que la emergencia sanitaria provocó el mayor índice de pobreza con respecto al año 2012, lo que tuvo un gran impacto en la adquisición de recursos tecnológicos, que permitieran desarrollar la educación virtual.

Además, en el contexto colombiano, la DANE (2021b) indicó que en 2020 el 39,3 % de los hogares cuenta con computador de escritorio, portátil o Tablet, también el 91,4% tiene televisor, y el 56,5 % tiene conexión a internet. En este contexto las encuestas evidenciaron que las personas que no contaban con conexión a internet argumentan que se debían al costo del servicio, la falta de cobertura en ciertos lugares y algunos encuestados consideraban innecesario su instalación. Igualmente, la encuesta develó que el 48,2 % de los colombianos escuchan la radio dentro de sus hogares concentrando su mayor porcentaje a quienes viven en el área rural, no obstante, solo el 16,7 % de los oyentes utilizan la transmisión de radio para fines de educación y aprendizaje, mientras que el 52,8 % utiliza el internet para este fin. Estos datos ponen en evidencia que la población colombiana durante la emergencia sanitaria no se benefició totalmente de las estrategias para continuar con la educación virtual, pues dentro de las familias no existen los recursos económicos suficientes para acceder a dispositivos tecnológicos, en consecuencia, los niveles de reprobación y deserción escolar aumentaron.

En el 2020, se registró un incremento en la tasa de reprobación escolar de 5,9 % a nivel nacional, así mismo la tasa de deserción escolar para ese año fue de 3,3 % en el que los hombres registran el mayor índice (DANE, 2022b). Partiendo de datos de la DANE (2022 b) “para el año 2021, la matrícula nacional fue de 9.797.677 alumnos, inferior en 0,9% respecto a la matrícula de 2020 (85.166 alumnos menos)” (p. 3). Esto demuestra que en el periodo de educación virtual los estudiantes terminaron por abandonar sus estudios, debido a factores económicos. Así también lo indican Triana-Alcalá y Urueña-Iza (2022) al señalar que la crisis económica familiar fue la principal causa de deserción escolar, debido a que la falta de recursos económicos terminaba presionando a los niños a ingresar en el mundo laboral, para así contribuir con los gastos de la familia. Así mismo, Cerdan-Infantes y otros (2020) consideraron que los efectos de la emergencia sanitaria en materia educativa, repercutirán a mediano y largo plazo, y el rezago educativo ocasionará una reducción significativa en los años de escolaridad promedio de la población.

Por otro lado, la falta de alfabetización tecnológica impidió que los estudiantes desarrollen los aprendizajes propuestos. Dichos aprendizajes se construyeron conjuntamente con los docentes quienes, frente a un modelo de educación virtual tuvieron que adaptarse y capacitarse, para lograr desarrollar clases virtuales. En palabras de Cerdan-Infantes y otros (2020) “la mayoría de los docentes no cuenta con suficiente formación para proveer una educación efectiva a distancia” (p. 13) Esto se visibilizó con la emergencia sanitaria, sin embargo ya en 2018 en la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje [TALIS] de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) se reportó que el 78 % de los docentes participaron en capacitaciones sobre el uso de las TIC para la enseñanza, pese a ello, el 34% de docentes colombianos, indicaron la necesidad de capacitarse en dicho ámbito. En medio de un sistema de educación virtual, resulta alarmante que los docentes no cuenten con conocimientos sobre el manejo de las TIC, ya que ellos son los principales encargados de potencializar los entornos de aprendizaje. Lugo-López y otros (2021) encontraron que, en Colombia de una muestra de 105 docentes, 76 de ellos no recibieron ningún tipo de capacitación y se vieron obligados a trabajar en educación virtual sin tener conocimientos en el área de las TIC; esto ocasionó que los maestros tengan una sobrecarga laboral y al tener pocos conocimientos en el uso de plataformas digitales, y demás herramientas tecnológicas, terminaran por evitar utilizar dichas herramientas.

En síntesis, luego de la revisión bibliográfica y los datos estadísticos, se puede decir que en Colombia el ejercicio del derecho a la educación se vio afectado, puesto que las familias no contaron con el capital económico suficiente para acceder a dispositivos tecnológicos y menos al servicio de internet; esto agudizó los problemas de desigualdad social que enfrentaba desde años atrás el país y que con la emergencia sanitaria impactaron aún más. De igual forma, el drástico cambio de modalidad de estudio, ocasionó que los docentes apliquen de manera repentina e inmediata los pocos o nulos conocimientos en materia educativa por plataformas, impidiendo así que se concrete los aprendizajes en un entorno virtual. De acuerdo con López-Daza y Gomez -García (2020) urge:

un replanteamiento de las políticas públicas adoptadas en el marco de la conectividad con el fin de reducir la brecha digital, más si se tiene en cuenta que la pandemia por la COVID-19 implantó un nuevo modelo de vida que reevaluó la presencialidad para muchas actividades y promete —según científicos autorizados— que tal vez no será la única emergencia sino la primera de muchas. (p. 183)

3.1.3 Perú

En el caso de Perú, en el ámbito educativo, la respuesta del gobierno frente al Covid-19 fue inmediata, incluso la UNESCO (2020 a) reconoció que el programa *Aprendo en casa* estaba enfocado, de manera adecuada, para sobrellevar la educación virtual en el contexto de la emergencia sanitaria. El programa mencionado, buscó que los estudiantes alcancen el desarrollo de habilidades cognitivas, según el nivel de escolaridad al que pertenecían, es así que semanalmente los contenidos educativos fueron difundidos por la web, televisión y radio, además que el acceso a estos fue gratuito. El programa televisivo contaba con un intérprete de lenguaje de señas y algunas emisoras impartían los contenidos educativos en lenguas originarias (Ministerio de Educación de Perú, 2020). De manera general, el programa se muestra alentador y como una opción viable, que permitió el desarrollo de la educación en contextos virtuales, sin embargo, las investigaciones demuestran que en Perú la educación virtual llegó a enmarcar las brechas de desigualdad socioeconómica, que desde años atrás presenciaba el país.

Por una parte, en Perú las políticas implementadas no consideraron el factor económico de las familias, lo que puso en desventaja a aquellos estudiantes que se encontraban en situación de pobreza. Si bien se ha reiterado que la emergencia sanitaria tuvo un impacto negativo en los ingresos económicos de las familias a nivel mundial, en un país en vías de desarrollo, este fenómeno impactó aún más. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022 a) en el año 2019 Perú registró un índice de pobreza de 20,2 %, para el año 2020 el índice de pobreza alcanzó el 30,1 % debido al confinamiento por covid-19 y para el año 2021 el nivel de pobreza se redujo a 25,9 % concentrando el mayor nivel de pobreza en el área rural. Como se logra evidenciar en el 2020 los índices de pobreza aumentaron significativamente mostrando que quienes contaban con el capital económico para adquirir equipos tecnológicos y acceso a internet serían los únicos en hacer uso de la plataforma digital para la educación virtual. En este contexto, cabe comparar que, en el último trimestre de 2019 el 93,9 % de los hogares tienen al menos una TIC, para 2020 alcanzó un porcentaje de 94,3 % y en 2021 ascendió a 95,3 % (INEI, 2022). Estos hallazgos demuestran que anualmente se incrementó el índice de acceso a recursos tecnológicos, pero en una familia donde más de dos miembros necesitan de dispositivos tecnológicos, para continuar con sus actividades de manera virtual, no es suficiente contar con un dispositivo; incluso en las zonas rurales esta realidad es preocupante, ya que:

el aprendizaje virtual en las comunidades de zona rural no se ha venido efectuando debido a que muchas de ellas son ajenas a todo tipo de herramientas digitales porque no cuentan con las herramientas tecnológicas que permita que los docentes hagan llegar a sus estudiantes el conocimiento a través de medios virtuales. (Alva-Estrada, 2021, p.4280)

Esto demuestra que, en Perú, el ejercicio del derecho a la educación en la emergencia sanitaria, se vio afectado principalmente para aquellos que no tenían dispositivos electrónicos adecuados para llevar a cabo su proceso de formación. En este caso, según Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, (2021) el área rural fue la más desfavorecida, puesto que muchos estudiantes tenían que caminar largas distancias para encontrar señal para los radios y así recibir clases y material impreso, colocando en evidencia que la educación se convierte en un privilegio del que no gozan todos los ciudadanos.

Se evidencia así que la falta de recursos tecnológicos dentro del hogar, impidió que se efectivice el derecho a la educación, ocasionando que el nivel de deserción escolar aumente. A partir de datos estadísticos de la INEI (2022c) se visualiza que en educación primaria en 2019 la tasa de asistencia fue de 97,3 %, para 2020 disminuyó a 92,6 % y para el 2021 incrementó a 96,8 %; estos datos demuestran que en el año 2020 momento en el que la emergencia sanitaria creció a nivel mundial, Perú tuvo niveles de deserción escolar significativos. Hurtado-Núñez y otros (2022) encontraron que en la región Puno las principales razones de deserción escolar fueron: el limitado acceso a internet y recursos tecnológicos, seguido por poco apoyo de los padres durante las clases virtuales y los problemas económicos del hogar. Como se puede identificar, la falta de acceso a los recursos materiales, impidió el correcto desarrollo de la educación virtual, sin embargo, el manejo adecuado de los recursos digitales, fue otro factor que impidió la concreción del derecho a la educación.

Los docentes son parte integral del proceso formativo de los estudiantes, por ello es indispensable que cuenten con habilidades pedagógicas adecuadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. En el contexto de la emergencia sanitaria, el estudio realizado por Mateus y Andrada (2021) a 541 profesores, de estos el 46% docentes peruanos, encontró que en cuanto a dispositivos tecnológicos, los profesores cuentan con computadores de escritorio y teléfonos inteligentes, además la mayoría se conecta a las clases, a través de datos móviles, sin embargo, hay una diferencia considerable entre el sector

público y privado, ya que los docentes que tienen menor acceso a dispositivos tecnológicos son docentes del sistema público ubicados en zonas rurales. Así mismo, en cuanto a competencias digitales Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, (2021) recalcan que “en lo que respecta al dominio de TIC, el 62,8 % de los docentes de educación básica regular no recibió ninguna capacitación ni formación en el uso de las TIC y, por tanto, no están capacitados en ese sentido” (p. 5). Por tal razón los docentes se vieron en la necesidad de prepararse en el manejo de las TIC así “los profesores que más se prepararon por cuenta propia fueron significativamente los jóvenes y los de mediana edad (36 a 49 años), los que tienen menos experiencia, los de primaria y secundaria, los de instituciones públicas y los que tienen el grado de licenciatura” (Mateus y Andrada, 2021, p. 16)

Otro aspecto que afectó el pleno desarrollo del derecho a la educación en la virtualidad, fue el grado de acompañamiento de los padres en las actividades académicas. Una encuesta realizada a los padres de familia por la Universidad de San Martín de Porres (como se citó en Martínez-García, 2020) encontró que el 54 % de los padres de familia aseguran conocer sobre educación a distancia y consideran que funcionará, mientras que el resto de padres de familia consideran que para que la educación virtual funcione deberán trabajar con sus hijos o contratar a alguien. La falta de conocimiento de los padres de familia sobre plataformas digitales y el bajo manejo de recursos tecnológicos, impidió el correcto desarrollo de la educación virtual, pues en medio del confinamiento los padres se convirtieron en los responsables de que sus hijos logren llevar a cabo el proceso de educación virtual. En los contextos rurales, la falta de conocimiento de los padres sobre tecnologías y la ausencia de los mismos dentro del hogar, ocasionó que los estudiantes se hagan cargo de sus propios aprendizajes o a su vez, que uno de mayor edad ayude a alguien de un grado inferior (Anaya-Figueroa, et. al, 2021).

Se vislumbra que, el sistema educativo peruano, al igual que la mayoría de sistemas educativos en Latinoamérica, es un sistema de modalidad presencial y con la emergencia sanitaria, se transformó en un sistema de modalidad virtual. El cambio inmediato de modalidad de estudio provocó que los estudiantes que conocen sobre el manejo de las TIC, se beneficien de esta modalidad, mientras aquellos que no habían tenido la oportunidad de utilizar antes las TIC, no pudieron beneficiarse de las clases virtuales y demás recursos en línea. Con esta realidad el gobierno intentó llegar todos los estudiantes con el programa

Aprendo en casa desde diferentes medios, pero la encuesta realizada por la Universidad de San Martín de Porres (como se citó en Martínez-García, 2020) encontró que:

los estudiantes identificaron las siguientes falencias: 35,6 % comenta que la duración del programa televisivo “Aprendo en casa” es “muy corto y no aprenden nada”, mientras que un 34,6 % sostuvo que “la estructura no es atractiva”. Casi la mitad de estudiantes (44,6%) indican que los conductores deberían ser “profesores con experiencia” y un 50,2% recomienda que este formato se mantenga como “complemento” a las clases presenciales. Del mismo modo, un 26,7% asegura no haber aprendido nada y finalmente, el 10,5% de los alumnos concluyeron estar de acuerdo con continuar estudiando en casa. (p. 268)

En conclusión, el gobierno peruano actuó de forma inmediata para dar respuesta a la continuidad de los aprendizajes, pero los factores socioeconómicos de las familias, influyeron en el acceso al derecho de la educación. No es suficiente contar con dispositivos tecnológicos, sino también tener todo un sistema capacitado para trabajar en educación virtual. En el contexto de Perú, tras la revisión bibliográfica, se puede destacar que la falta de recursos tecnológicos y el escaso conocimiento de las TIC, impidieron que se efectivice el derecho a la educación, más aún para aquellos grupos vulnerables de la población, ubicados en las zonas rurales.

3.1.4 Uruguay

En Uruguay, la política pública denominada Plan Ceibal, que se implementó desde el año 2007 y consistió en entregar una Tablet o computadora a cada estudiante y docente de educación inicial, primaria y educación básica media de la enseñanza pública; implementar internet en los centros educativos públicos y ofrecer varios recursos educativos, servicios y programas pedagógicos (Molina et al, 2021) se convirtió en una oportunidad en la emergencia sanitaria.

La página Ceibal, indica que de 2007 a 2019, el acceso a una computadora en estudiantes de 6 a 13 años subió de 30 % a 90 %, visibilizando el mayor aumento en estudiantes de familias de menores ingresos de 9 % a 88 %. Entre el año 2007 y agosto 2021 indican que se han entregado 2.581.377 dispositivos (computadoras y tablets) y la conectividad del 99.8 % de la matrícula, es decir 789.000 personas accedieron a Internet con

banda ancha; y el 100 % de los centros educativos cuenta con red wifi. Así también, en el acceso a la plataforma Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje [CREA] hay 784.383 usuarios de los cuales 610.515 usuarios están activos.

Ceibal en casa, fue el plan de contingencia implementado por el Gobierno Uruguayo para aminorar la interrupción educativa, debido al cierre de las escuelas en todo el país durante la emergencia sanitaria de Covid-19. Rapini y Muñoz (2020), dan a entender que el plan proporcionó plataformas digitales y formatos audiovisuales, a través de redes sociales y televisión para garantizar la enseñanza a distancia y apoyar a docentes y estudiantes de escuelas públicas, con una cobertura del 88% de estudiantes y 90 % de docentes del sistema de educación pública. Además, se inició el retorno a clases presenciales en zonas rurales el 22 de abril y el 29 de junio de 2020 regresaron todas las escuelas del país (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Por su parte, Reyes y Valdés-Rodríguez (2021) señalan que Uruguay es uno de los países de la región con un alto nivel de conectividad y con años de experiencia en incluir tecnología, a pesar de ello, la crisis sanitaria reveló brechas y obstáculos, puesto que aún existen familias que no han sido favorecidas con el Plan Ceibal. Así mismo, los autores mencionados indican que el 93% de los contextos sociales favorecidos y el 68 % de los contextos vulnerables ya habían accedido a la plataforma CREA implementada por el Plan Ceibal en casa. Además, con el anuncio del retorno gradual y voluntario a la educación, realizado por etapas; Rafael Radi integrante del grupo Asesor Científico Honorario (GACH) del gobierno, (como se citó en Alarcón y Méndez, 2020) sostienen que

la evidencia que tenemos disponible hasta la fecha es que el impacto del cierre de las escuelas sobre el desarrollo de la enfermedad es muy bajo, confrontado a los impactos desde el punto de vista educativo, social, nutricional y de salud mental. (p.31)

Por otro lado, el Grupo Banco Mundial (2022) destacó que, Uruguay es una sociedad igualitaria, por sus bajos niveles de desigualdad y pobreza, pues la clase media representa más del 60 % de su población. Sin embargo, por la emergencia sanitaria, la pobreza a nivel del país aumentó el 8,8 % en 2019 al 11,6 % en 2020. Además, el Instituto Nacional de Estadística (Instituto Nacional de Estadística [UNE], 2021) indicó que, a mediados del 2021,

por cada 1000 hogares, dos no superaron el ingreso necesario para cubrir las necesidades básicas alimentarias.

De hecho, las condiciones materiales de algunas familias uruguayas, en cuanto a la disponibilidad de espacios físicos para el aprendizaje y el estudio son relevantes, se contemplan disparidades, debido a que los hogares viven en situaciones de hacinamiento. También, hay familias que tienen descompuestos sus dispositivos tecnológicos, por lo que hay alta probabilidad de que no hayan realizado reparaciones de los equipos provistos por el Plan Ceibal (Failache et al, 2020). Entonces, los avances realizados en el país, permitieron acceder a varios niños, niñas y adolescentes a condiciones materiales necesarias para la educación virtual, sin embargo, aún hay limitaciones para que se visibilice y efectivice el derecho a la educación.

Con respecto, al acompañamiento de los padres de familia para la enseñanza desde el hogar, Failache y otros (2020) sostienen que quienes tienen mayor nivel de formación, están en condiciones para acompañar a sus hijos en el proceso educativo, pero hay padres que no han utilizado internet, por lo que es una tarea difícil acompañar a los estudiantes. De igual manera, hay familias con un nivel socioeconómico bajo, por lo que se concentran en resolver los problemas de búsqueda de empleo y fuentes de ingreso, de modo que, al tratar de mantener las condiciones necesarias para la familia, lo que repercute en brindar menos acompañamiento en el aprendizaje virtual de sus hijos.

En definitiva, según las fuentes consultadas, se podría decir que, Uruguay es un país pionero en América Latina en la integración tecnológica como apoyo al desarrollo de la educación, así en la emergencia sanitaria, la estrategia Ceibal en casa aseguró la continuidad educativa. No obstante, factores económicos y sociales también incidieron en el acceso a tecnología, ello afectó el ejercicio pleno del derecho a la educación.

3.1.5 Chile

Ante la emergencia sanitaria, el Ministerio de Educación de Chile puso en marcha diferentes iniciativas, entre ellas la creación del portal web *Aprendo en línea*, en el cual estudiantes y docentes accedieron a textos escolares, guías didácticas, cuadernos de actividades para todas las asignaturas, organizados por grados, programas de formación y capacitaciones a los docentes. Otras medidas dirigidas a incrementar el acceso a dispositivos y

conexión a internet para estudiantes fueron la asignación de becas TIC que brindaron más de 125.000 computadores con conexión a internet por once meses. También, se contó con programas televisivos y radiales donde fueron esenciales los contenidos entretenidos. De igual forma para las zonas rurales que tienen escasa conectividad, implementaron la estrategia *Aprendo en casa*, con la cual entregaron material impreso (Treviño et al, 2021; Ministerio de Educación, 2020; UNESCO, 2020).

Con respecto al nivel de pobreza, mediante una encuesta realizada por la Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) se evidenció que la pobreza a nivel nacional, entre 2017 a 2020, aumentó de 8,6 % a 10,8 % (Henocho, 2021). Este hecho podía repercutir en el acceso a dispositivos tecnológicos, pues si no se cuenta con los suficientes recursos económicos, difícilmente se pueden adquirir dichos dispositivos. Por otra parte, la Subsecretaría de Telecomunicaciones (2017) demostró que el acceso a internet en los hogares aumentó desde 60,4 % en 2012 a 87,4 % en 2017; es decir, 9 de cada 10 hogares tuvieron acceso a internet. Asimismo, en un informe realizado en diferentes regiones de Chile, sobre la conectividad de la comunidad educativa ante la crisis sanitaria, se reveló que el 80 % de las y los estudiantes les hace falta un ambiente de concentración, al 76 % le hace falta un adulto a quien pedir ayuda. De acuerdo al portal Educación 2020, las condiciones de conectividad para el aprendizaje virtual, mostraron que el 54,5 % de las y los estudiantes tenía una computadora o Tablet con acceso a internet, dentro de este grupo, el 23,3% tuvieron acceso a internet estable y el 34,22 % tuvo varias dificultades para acceder a este servicio. El 42 % de las y los estudiantes tiene un celular con conexión a internet y el 3,7 % indicaron que no tenían dispositivos tecnológicos y menos aún conexión a internet.

Con respecto al acceso a internet por parte de los docentes, los datos estadísticos mostraron que el 75% tuvo conexión a internet, el 19 % a veces y el 6% de los docentes no tenían el servicio. Además, el 41 % de los docentes presentó dificultades en el uso de dispositivos digitales, el 34 % no tuvo un espacio apropiado para trabajar y el 16 % tenía la necesidad de una computadora (Educación 2020, 2020).

Por su parte, Hinostroza y otros (2020), develaron que el 49% de los docentes pensaban que sus estudiantes estaban aprendiendo; esto también dependió de cómo los centros educativos abordaron la educación virtual, pues a nivel nacional el 7 % de los establecimientos distribuyó material vía online y el 10 % en forma física. En efecto, según Eyzaguirre, et al., (2020) si los estudiantes con grandes carencias son de establecimientos con

bajas capacidades para la enseñanza virtual, las desigualdades pueden agravarse. Tanto, si los docentes y estudiantes no pueden tener un servicio de internet de calidad, un equipo tecnológico y no tienen habilidades digitales, no pueden aprovechar contenidos, ni recursos digitales, pues la mitad de los docentes, que corresponde al 49 % utilizan únicamente los textos escolares y el 27 % usan la plataforma digital aprendo en línea (Gelber et al., 2021)

Acerca de los hogares chilenos, hay brechas en las condiciones para la educación virtual, debido a las diferentes características a nivel social de las viviendas (tamaño), la disposición de recursos educativos, tecnológicos y de conectividad a internet. Así, se identificó que aquellos que asisten a instituciones privadas y pertenecen a grupos socioeconómicos altos, son quienes tienen la oportunidad de tener una computadora y buena conexión a internet (Educación, 2020; Ponce et al., 2020). Adicionalmente, Salas y otros (2020) mencionan que varias familias fueron afectadas económicamente por el aislamiento, lo que no permitió que generen ingresos y ocasionó a los padres un alto nivel de estrés, dando lugar a las malas prácticas parentales, como actos de violencia física y psicológica hacia sus hijos o hijas. Esta situación dio lugar a la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes. Igualmente, los estudiantes que solo pudieron acceder a materiales impresos, necesitaron el apoyo de un miembro del hogar o adulto para completar sus tareas, pues casi el 20 % de los hogares chilenos son familias monoparentales, por lo que se cree que una gran cantidad de estudiantes no pueda contar con esta orientación (Gelber et al., 2021).

No hay que olvidar que la educación tiene que ser adaptada a las necesidades de los estudiantes, Holz (2018) indica que el 5,12 % de los estudiantes chilenos presentó necesidades educativas especiales (NEE). En la emergencia sanitaria, tanto el Gobierno como el Ministerio de Educación, no dio mayor importancia a los estudiantes con NEE, ya que solamente proporcionó estrategias de enseñanza remota (Gelber et al., 2021). Además, Salas y otros (2020) puntualizan que los niños con NEE, presentaron mayor carencia, debido al descuido de la familia, por lo que se están violando los derechos humanos.

Por su parte, Bonomelli y otros (2020) señalan que 186.000 niños, niñas y jóvenes están excluidos del sistema educativo, dicho número puede incrementarse un 40 % debido a la suspensión de clases. De esta forma, se presenta la deserción escolar, pues previo a la emergencia sanitaria, 50 mil escolares tenían bajo rendimiento escolar. Además, Hinojosa y otros (2020) indicaron que la mitad de los estudiantes no han tenido ningún tipo de comunicación con los docentes, existe una desigual en las habilidades TIC de estudiantes y

docentes, del acceso a internet, a un computador, Tablet o celular y calidad de vivienda. Por ello, Eyzaguirre y otros (2020) consideran que la suspensión de clases por la emergencia sanitaria, tuvo un efecto negativo profundo en los estudiantes de bajos recursos económicos, con dificultades de aprendizaje y con menor acompañamiento de un adulto en la jornada de clases, pues aquellos niños estuvieron en mayor riesgo de desertar del sistema educativo.

Tejedor (como se citó en Canales-Reyes, 2021) considera que, en el ámbito del derecho a la educación, el estado chileno no destinó el máximo de los recursos disponibles para enfrentar el acceso a la educación para todos, pues la crisis visibilizó las diferencias contextuales, políticas, culturales, que abarcaron desde problemas de conectividad, hasta el uso de dispositivos tecnológicos. Así pues, según la investigación bibliográfica, Chile ha retratado que el derecho a la educación no está garantizado para todos, pues las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación, expusieron que la educación virtual no es sostenible sin una conectividad estable, a lo que se suman factores como la falta de habilidades digitales de docentes y estudiantes. En consecuencia, el país vivió una gran deserción escolar, pues las estrategias implementadas por el estado, no protegieron y menos aún garantizaron en la crisis sanitaria el acceso a la educación.

3.1.6 Argentina

En Argentina, las iniciativas del Gobierno Nacional y de los Gobiernos Provinciales, frente a la crisis sanitaria, pusieron en marcha una serie de estrategias para asegurar la continuidad educativa; se implementó el programa nacional *Seguimos educando* que incluyó un portal con libros digitales, videos, orientaciones para docentes y padres de familia. Además, programas emitidos por televisión y radio, distribución de cuadernillos impresos para las zonas con escasa conectividad. Esta estrategia estuvo acompañada por un acuerdo con la Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) para que al acceder al portal no consuma datos de internet. En lo relacionado a los docentes, ofrecieron capacitaciones en el uso de las tecnologías digitales, espacios de consulta y escucha activa. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] Argentina, 2020).

Se identificó que más de diez millones de estudiantes y 900.000 docentes de los niveles de inicial, primario y secundario dejaron de asistir a los centros educativos. Así, de acuerdo a una encuesta realizada por el Ministerio de Educación Argentina (2020a) menos de la mitad de los hogares contaba con conexión fija a internet y más de la mitad de los hogares no

contaba con una computadora para el uso educativo. Por ello, se evidenciaron desigualdades en las regiones del país, ya que el 62% de los hogares que se encuentran en el área metropolitana de Buenos Aires y Patagonia tuvieron acceso a una computadora; mientras que al nordeste y noroeste de Argentina tienen una dotación menor de 42%. Asimismo, Exposito y Morsallier (2020) exponen que las escuelas públicas manejan mejor las herramientas tecnológicas denominadas populares, puesto que estas no demandan ningún tipo de desarrollo para su uso, como WhatsApp y otras redes sociales; mientras tanto, las escuelas privadas emplean herramientas tecnológicas más complejas y efectivas, que se necesita conocerlas, para que se puedan utilizar, tales como: video conferencia, blogs, páginas web, entre otros.

Por otro lado, Paz (2020) indica que el confinamiento para evitar el contagio del Covid-19, impactó la situación económica de los hogares, en especial de aquellos que viven en situación de pobreza; por eso, previo a la emergencia sanitaria, en Argentina el 53 % de las niñas, niños y adolescentes se encontraban en esta situación. Así mismo, un tercio de los hogares pertenecientes a la educación pública de primaria y secundaria no tienen recursos TIC y en el sector privado 8 de cada 10 hogares dispone de TIC (Ministerio de Educación Argentina, 2020a). De tal modo, la efectividad para continuar el proceso educativo, afectó en su mayoría a los estudiantes provenientes de hogares con algún grado de vulnerabilidad socioeconómica.

Por su parte, Puiggrós (2020) afirma que “la mayor parte de los educadores se vieron enfrentados a la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos y –lo que es más impactante– nuevas formas de comunicación con sus alumnos” (p. 4). En este sentido, una encuesta realizada por el Ministerio de Educación Argentina (2020b) a 21.471 docentes de los diferentes sectores (público y privado) evidenció que para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera virtual, se les presentaron las siguientes dificultades: al 63 % les hizo falta o tuvieron limitaciones para acceder al servicio de internet, el 59 % tuvo limitaciones de recursos tecnológicos. Asimismo, en dicha encuesta el 47% de los docentes tenía poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales; además que, el 92 % tenía una computadora en el hogar, pero solo el 32 % disponía el recurso de manera exclusiva, es decir, no tuvo la necesidad de compartir con otra persona del hogar. Así, al analizar los sectores educativos, se observó que en el sector privado el 42 % dispone del uso exclusivo de una computadora, mientras que en el sector público solamente el 27 %. En cuanto a algunos docentes que trabajaban en las escuelas rurales, tuvieron acciones valiosas, puesto que “iban

en carro o caballo una vez a la semana y otros vivían en las escuelas, y atienden a todos los estudiantes” (Puiggrós, 2020, p. 19).

Igualmente, es importante considerar que los estudiantes en su proceso educativo, tuvieron un adulto que los acompañó en sus tareas escolares, es así que “en el sistema educativo público el 42% de los acompañantes tienen un nivel educativo bajo mientras que, en el sector privado, el 10% tiene dicho nivel” (Ministerio de Educación Argentina, 2020c, p. 17). Además, el apoyo que recibieron los estudiantes fue brindado por las madres en un 68 %, solo el 16 % la ayuda provino de los padres, y en un 16 % de los hogares se identificó que apoyaron padre y madre (UNICEF, 2020, p. 77) Así pues resulta evidente, que la emergencia sanitaria trajo consigo un aumento de trabajo para muchas mujeres.

Con lo expuesto, Anderete-Schwal (2020) sugieren que con la estrategia denominada *Seguimos educando* no se alcanzó a llegar a todos los rincones del país, pues los sectores más vulnerables no contaron con los recursos digitales para que se desarrolló la educación virtual; al contrario, en sectores sociales de alto nivel económico contaban con recursos tecnológicos, como computadoras y acceso a internet; por lo tanto, se dio una desigualdad educativa, en la que el estudio se desarrolló de manera segregada.

En suma, según las fuentes consultadas, Argentina tiene una sociedad fragmentada, es decir, de familias con un nivel socioeconómico alto y otras familias con un nivel bajo, por lo que las estrategias implementadas por el Gobierno, llegaron a ser un problema para algunos, puesto que no se pudo garantizar que todos tuvieran recursos digitales necesarios y la posibilidad de contar con un buen servicio de internet. De tal forma, el Estado Argentino no brindó mayores oportunidades a los grupos más vulnerables de su nación, perjudicando radicalmente a los estudiantes, puesto que no tuvieron un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad y calidez, y su vez, el ejercicio del derecho a la educación no se logró desarrollar.

3.1.7 Ecuador

Ecuador, al igual que los países que se han mencionado, tuvo un cambio abrupto tras la crisis sanitaria, pues la asistencia presencial de estudiantes cambió rápidamente a una modalidad de enseñanza virtual, en la que los agentes educativos tuvieron que adaptarse a un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así que una de las iniciativas del Gobierno fue implementar el plan educativo “Aprendamos Juntos en casa”, que tuvo varias acciones

didácticas a partir de un portal digital, con 840 recursos digitales para docentes y estudiantes; adicionalmente 160 canales de televisión, 1000 radios rurales-comunitarias, transmitieron contenidos educativos en tres franjas, es decir, en la mañana, tarde y noche, y para los estudiantes que no tenían internet y tampoco, señal de radio y televisión, se entregaron fichas pedagógicas impresas en los hogares, cada semana. Además, el plan incluyó elementos pedagógicos, psicopedagógicos y programas de desarrollo profesional docente (MINEDUC, 2020b; MINEDUC, 2020c).

Tras el anuncio del cierre de escuelas por la Covid-19, fue crucial comprender la realidad en la que se encontraba Ecuador. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos en el Ecuador [INEC], (2021a) el desempleo a nivel nacional hasta diciembre de 2020 fue de 5,0 % y en febrero de 2021 de 5,7 %; pues estas cifras demuestran que el desempleo afectó a los hogares en plena crisis sanitaria. La pobreza estuvo presente en los hogares ecuatorianos, pues en diciembre de 2020, el ingreso promedio de personas pobres fue \$85 mensuales por persona y en la pobreza extrema de \$47,37 mensuales; por ello, a nivel nacional en el mes de diciembre la pobreza extrema es de 14,9 %, en el área urbana 9,0% y en la zona rural 27,5 %. Asimismo, según el INEC:

a una persona se le considera pobre al no contar con los siguientes componentes: calidad de vivienda, hacinamiento, acceso a servicios básicos, acceso a educación y capacidad económica, si en el hogar un miembro del hogar le falta al menos uno de los componentes, los miembros del hogar son considerados pobres por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) (p. 28).

En este sentido, a diciembre de 2020 (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos en el Ecuador [INEC], 2021b) el nivel de pobreza por NBI a nivel nacional se ubicó en el 32,6 %, en el área urbana 21,8% y en el área rural fue de 55,7 %; Por lo identificado, podría pensarse que, si los hogares no cuentan con ingresos mensuales suficientes y no han cubierto todas las necesidades básicas, difícilmente podrán adquirir recursos tecnológicos y servicios de internet para que sus hijos e hijas puedan continuar estudiando.

Además, en un boletín técnico sobre la tecnología de la información y comunicación de los hogares ecuatorianos, realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos en el Ecuador [INEC], (2021c) se observa que en 2019 los hogares con una computadora de escritorio son de 23,3 %, hogares con una computadora portátil 28,5 % y hogares que tienen

computadora de escritorio y portátil es de 11,2 %. En cambio, en el 2020 los hogares con una computadora de escritorio a nivel nacional son de 25,3 %, hogares con computadora portátil 31,3 %; mientras los hogares con computadora de escritorio y portátil es de 12,7%; por lo tanto, se evidencia que entre 2019 y 2020 hubo un aumento de 1 o 2 puntos porcentuales, incremento que coincide con el inicio de la emergencia sanitaria, pues las familias tuvieron que adquirir dicho recurso, para que sus hijos reciban clases. Situación similar se observó a nivel nacional, cuando se revisaron los datos sobre la adquisición de teléfonos inteligentes, pues el 46 % en el año 2019 se pasó al 51,5 % en el año 2020. Mientras que en la zona urbana fue del 54,0 % al 58,2 % y en la zona rural pasó de 28,8 % al 36,8 %.

Por otro lado, en el año 2019, los hogares con servicio de internet a nivel nacional fueron de 45,5 % y en el 2020 subió a 53,2 %; en la zona urbana los hogares con acceso a internet en el 2020 son de 61,7 % y en área rural de 34,7 % (INEC, 2021c). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2020) destacó que el 37 %, de los hogares con estudiantes tuvo acceso a internet, es decir, 6 de cada 10 niños y en la zona rural, solo el 16 % tiene este servicio; igualmente, 9 de cada 10 hogares sí contó con televisor o teléfono celular, lo que supone que los contenidos pueden llegar a través de estos medios. Por lo tanto, se evidenció que, para la continuidad educativa en las diferentes áreas del país, hubo desigualdad, siendo la zona rural la más vulnerable al no contar con recursos y acceso a internet, así “con la pandemia, el sistema educativo se convierte en foco de inequidades, pues a él solo accede quien tiene las posibilidades económicas y digitales” (Aguilar-Gordón, 2020, p.220).

En Ecuador se observó que “los estudiantes que estuvieron dentro del sistema educativo del país, desde Educación Básica a Tercero de Bachillerato, fue en el periodo 2014-2015 de 4,728. 582 (3,69 %), pero para los años 2020-2021 decrece paulatinamente a 4,314.777 (2,09 %)” (Ministerio de Educación del Ecuador, [MINEDUC], 2021, p.99). En efecto, la deserción escolar, debido al impacto socioeconómico llevó a que los padres no ayuden a sus hijos a continuar estudiando, por lo que muchos estudiantes se vieron en la necesidad de abandonar su educación, para poder trabajar y solventar las necesidades básicas del hogar, tal y como lo sostiene Oda (Como se citó en Aguilar-Gordon,2020) “muchos jóvenes están yendo a trabajar (...), interesa más el tema de proveer a la familia que seguir en los estudios” (p.220). Cabe señalar que la deserción escolar, también se dio por la falta de recursos

tecnológicos, servicio de internet y la poca formación de estudiantes y padres en uso de las TIC.

Otro de los aspectos que imposibilitó desarrollar la educación virtual, fue la falta de competencias digitales por parte del profesorado. De acuerdo con los hallazgos de León-August y Cárdenas-Vallejo (2021)

el gobierno del Ecuador capacitó a muchos docentes en el uso de plataformas virtuales, pero esto no fue suficiente para solucionar sus problemas de conocimientos, carencias de herramientas tecnológicas y tecnología, sumado a esto la sobrecarga de trabajo, considerando que también debían instruir a los padres sobre el uso de los medios virtuales (p. 22)

Esta realidad se trasladó a varias provincias del Ecuador, por ejemplo una encuesta realizada por Cagua-Huerlo y otros (2021) a 60 docentes en Santo Domingo, encontró que el 77,1% de los encuestados carecían de competencias digitales suficientes para enfrentar la educación virtual; adicionalmente la encuesta reportó que solo el 2,9 % de los docentes hizo uso de la plataforma Microsoft Teams implementada por el Ministerio de Educación para impartir clases, mientras que el resto prefirió utilizar medios alternativos como redes sociales, entre otros. Los resultados encontrados guardan similitud con la encuesta realizada por Santos-Loor y otros (2021) a 98 docentes, donde el 55 % de los docentes expresó tener dificultad con la plataforma del Ministerio, esto se pudo deber a que el 44 % de los docentes no estuvo capacitado para enfrentar el proceso de educación virtual. Afirmación compartida con Palacio-Dueñas y otros (2020) cuando indican que “en el Ecuador la emergencia sanitaria llegó a visibilizar las falencias que tiene el sistema educativo, el cual ha estado atravesado por los escenarios complejos de inversión estatal. Entonces, al no existir docentes capacitados el desarrollo de clases se torna complejo.” (p.18)

Por otra parte, en la emergencia sanitaria, fue imprescindible el apoyo de los padres de familia, a través del acompañamiento a sus hijos durante los momentos sincrónicos y asincrónicos de clases, pues la escuela se trasladó a los hogares y en algunos casos donde el docente tenía poco o nulo contacto con los estudiantes, los padres de familia tenían la responsabilidad de apoyar en las actividades académicas de los estudiantes. Vivanco (2020) afirma que “en medio de la educación virtual los padres de familia están en la obligación de apoyar a su hijos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.33) Sin embargo el nivel de

escolaridad de los padres, fue un factor determinante para el apoyo académico, debido a que aquellos padres de familia que contaron con un mayor nivel académico, tuvieron la posibilidad de ayudar de mejor manera las actividades de sus hijos, mientras que aquellos padres que tuvieron bajos niveles de formación, se encontraban en desventaja. Asimismo, León-August y Cárdenas-Vallejo (2021) identificaron que:

al inicio las agendas que enviaba el Ministerio de Educación contenían experimentos muy complicados y la cantidad de actividades a realizar eran demasiadas y provocaban cansancio en los niños y también en los padres, quienes muchas veces debían trabajar; destacando que el estudio virtual no era nada beneficioso porque en casa tenían demasiados distractores. (...) durante el primer quimestre fueron escasos los nuevos conocimientos que recibieron, porque la mayoría de actividades fueron repaso con contenidos de años anteriores, algunos contaron con la ayuda de sus padres al momento de realizar sus tareas, mientras que otros ante la necesidad de sus padres por trabajar debieron dejarles solo (p.22)

Por su parte, Chacha-Murillo (2020) destacaron que, en el sector rural, la mayoría de padres de familia cuenta con instrucción primaria y escasos conocimientos en las TIC, lo que impidió el apoyo en las tareas, además en este sector la mayoría de padres de familia se dedican a actividades agrícolas, por lo que su trabajo es fuera del hogar, en tal situación se tornaba complejo el acompañamiento. Cabe indicar que el Gobierno implementó las fichas pedagógicas para el área rural donde el acceso a internet era escaso o nulo, los resultados de esto fueron que “los estudiantes no adquieren un aprendizaje significativo, debido a que no existe el acompañamiento de un facilitador y solo el 20 % de estudiantes tienen acceso a internet” (Chacha-Murillo, 2020, p. 182). Se verificó así que la falta de acompañamiento de los padres impacta en el desempeño escolar de los estudiantes, ya que al no existir una figura adulta que medie los procesos de enseñanza-aprendizaje, la construcción de los conocimientos será compleja, en efecto el goce pleno del derecho a la educación estaría afectado.

De acuerdo, con la consulta bibliográfica, Ecuador es un país en vías de desarrollo, donde el nivel de pobreza es elevado. Con esta realidad el impacto de la emergencia sanitaria visibilizó las desigualdades socioeconómicas que tiene el país, pues frente a una educación virtual, son pocos los que pueden continuar con su educación. Además, el plan que se implementó, no logró llegar a todos a los estudiantes y menos aún desarrollar aprendizajes significativos, debido a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el contacto con el

docente era escaso y en los hogares, no existía acompañamiento de los padres o no respondía a las necesidades de los estudiantes. Con base a lo expuesto, se puede decir que el sistema educativo ecuatoriano, no garantizó el ejercicio del derecho a la educación a todos, puesto que las familias no contaban con recursos tecnológicos y acceso a internet, además que las competencias tecnológicas de los actores educativos eran insuficientes.

3.2 Factores que influyen en el ejercicio de la educación virtual, en el contexto latinoamericano, durante la emergencia sanitaria

Tabla 5

Factores que influyen en el ejercicio de la educación virtual en Latinoamérica

País	Factor
México	<p>Pobreza: desempleo familiar, bajo nivel de escolaridad de los padres o acompañantes, deserción escolar.</p> <p>Débil política pública educativa en relación con problemática docente: deficientes competencias digitales de docentes.</p>
Colombia	<p>Pobreza: deserción escolar.</p> <p>Débil política pública educativa en relación con la calidad de la educación: bajos niveles de aprendizaje y reprobación estudiantil.</p>
Perú	<p>Pobreza: padres o acompañantes analfabetos, deserción escolar</p> <p>Débil política pública educativa en relación con problemática docente deficientes competencias digitales de docentes, bajos aprendizajes</p>
Uruguay	<p>Pobreza: hacinamiento, desempleo familiar.</p> <p>Política pública educativa asertiva: alto nivel de conectividad, competencias digitales y recursos de docentes,</p>

	estudiantes y padres
Chile	<p>Pobreza: deserción escolar, violencia física y psicológica, de parte de padres a sus hijos e hijas.</p> <p>Débil política pública educativa en relación con problemática docente y calidad de la educación: deficientes competencias digitales de docentes, falta de recursos tecnológicos y bajo nivel de conectividad.</p>
Argentina	<p>Pobreza: deserción escolar y nivel educativo bajo de los padres o acompañantes</p> <p>Política pública educativa en relación a la calidad de la educación: bajo nivel de conectividad y recursos tecnológicos.</p>
Ecuador	<p>Pobreza: desempleo, nivel socioeconómico bajo de los hogares; nivel educativo bajo de los padres o acompañantes y deserción escolar.</p> <p>Débil política pública educativa en relación con problemática docente y calidad de la educación: deficientes competencias digitales de los docentes; falta de recursos tecnológicos y bajo nivel de conectividad.</p>

Elaboración propia.

Luego de revisar bibliografía que recoge la experiencia latinoamericana, generada tras el ejercicio de la educación en tiempo de emergencia sanitaria, a través de la educación virtual, se puede observar que la pobreza es un problema estructural constante en los países analizados, esta alude a niveles de vida y en su definición se hable de:

una situación de privación que lleva a los individuos pobres a vivir fuera de los estándares socialmente establecidos. La pobreza es exclusión derivada de la falta de los recursos requeridos para acceder a las condiciones materiales de existencia de una sociedad según su configuración histórica. Lo que se considera necesario es, a la vez,

el núcleo de privación de cuya satisfacción depende la subsistencia y el conjunto de necesidades que aluden a la dignidad e igualdad del ser humano dotado de capacidades para integrarse a la sociedad (Dirección Provincial de Estadística de la provincia de Buenos Aires, 2010, p. 54).

Entonces, bien se puede afirmar que, esta no brinda oportunidades para “vivir una vida larga y sana, tener educación y disfrutar de un nivel decente de vida” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 1997, p. 17). Lamentablemente en tiempos de emergencia sanitaria, la pobreza se acrecentó en Latinoamérica. A decir de la Corporación Andina de Fomento (2022), la pobreza general llegó a 33,7 % y la pobreza extrema alcanzó al 13.8 % de la población, finalmente el 38.5 % de la población se ubicó como vulnerable. En esta realidad bien se puede indicar que, la adquisición de recursos y servicios tecnológicos para el estudio de los educandos, no puede haber sido considerada como una prioridad; la Cepal evidencia lo expuesto con la siguiente cita: “no puedo verlos porque no tenemos señal de televisión, tendríamos que pagar” (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas, México) En contraste, Uruguay contó con una política pública educativa de mejora de la calidad de la educación, a través de la cual se entregó recursos tecnológicos y conectividad al 99,8 % de la población estudiantil, sin embargo se mantuvo el indicador de pobreza, así en la investigación consultada se habla de la presencia de hacinamiento, lo que no facilita condiciones para el aprendizaje de los estudiantes. En México, Perú, Argentina y Ecuador la pobreza también se visibiliza en el bajo nivel de escolaridad de los padres, ello influyó en el acompañamiento en las tareas educativas de sus hijos o representados, mediación que se convirtió en vital, en tiempos de emergencia sanitaria, porque al transferirse la escuela a la casa, los docentes requerían del apoyo de los padres de familia para cumplir con las actividades programadas. La CEPAL, recoge la siguiente cita, en una de las investigaciones que desarrolla, la cual ejemplifica lo expuesto: “Vivo sola con mi mamá y ella no terminó la secundaria y no tengo una persona que me diga: mirá, esto es así. No lo tengo. Entonces tengo que intentar entenderlo todo yo o buscar cosas en YouTube o Google. Es super complicado” (Estudiante Mujer, Escuela Pública Bachiller Común de Secundaria, Argentina).

De otra parte, se puede indicar que, la necesidad de cobertura de necesidades básicas, hizo que los padres prioricen la búsqueda de empleo, antes que apoyar a sus hijos o hijas en la realización de actividades académicas. En el caso de Chile, las investigaciones consultadas

dieron cuenta que, por el cúmulo de necesidades insatisfechas, los padres tuvieron un alto nivel de estrés, lo que provocó malas prácticas parentales como violencia psicológica y física hacia sus representados, al respecto la Cepal indicó que existe una prevalencia del 55 % de agresión física y 48% de agresión psicológica en la crianza en América Latina y el Caribe. En consecuencia, se puede pensar que la pobreza contribuyó en la violación de los derechos humanos de varios estudiantes e impidió el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Otro factor que afectó el desarrollo de la educación virtual en emergencia sanitaria fue la deserción escolar, que se la define como “la acción de abandonar los estudios en un plantel educativo por cualquier motivo” (Zúñiga, como se citó en Ramírez et al., 2014, p. 52) Esta se vincula con la pobreza, ya que, al no tener recursos, se prioriza la supervivencia. La deserción limita la educación de hombres y mujeres, y la ausencia de conocimientos y competencias influye en las oportunidades laborales futuras e impide el acceso a trabajos estables, por ello, la ausencia de educación no rompe el círculo de pobreza (Lakin, Gasperini, Goicovic, como se citó en Ramírez, et al., 2014).

Por lo antes mencionado, muchos estudiantes han desertado del sistema educativo, siendo la pobreza el factor que detona la deserción, provocando que en algunos casos los estudiantes salgan a trabajar para ayudar a la familia. Al respecto la CEPAL indica que más de 300.000 niñas, niños y adolescentes se vieron obligados a trabajar en Latinoamérica y el Caribe, en tiempos de emergencia sanitaria, por lo que se puede pensar que, el no contar con recursos tecnológicos y servicio de internet y un buen acompañamiento de padres o adultos, no garantizó el derecho a la educación.

Por otro lado, el factor de la débil política pública educativa es una constante en los países estudiados, desde el entendimiento de Ruíz-López y Cadéas-Ayala (2005) las políticas públicas son un conjunto de acciones realizadas por dependencias gubernamentales, que actúan a través de sus agentes, con miras a impactar decisivamente en la vida de los ciudadanos, estas políticas tienen el poder de resolver problemas específicos y promover la integración social, es decir, que todos vivan en equidad. Así mismo, Velásquez-Gavilanes (2009) conceptualizan a las políticas públicas como:

un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La

política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener. (p. 156)

Desde esta perspectiva, la política pública es responsabilidad del Estado resolver problemas de la sociedad. En medio de la crisis sanitaria, organizaciones internacionales como la UNESCO, recomendaron continuar con los aprendizajes desde casa, priorizando los valores y habilidades básicas imprescindibles para cada nivel; además puntualizó que cada país debe considerar su contexto para aplicar políticas educativas inclusivas, ya que existen desigualdades sociales particulares en cada contexto. No obstante, en Latinoamérica los países presentan problemas estructurales semejantes y los gobiernos aplicaron medidas similares, ocasionando que exista factores similares que impacten el ejercicio de la educación, en este caso se identifica como patrón la débil política pública aplicada en educación durante la emergencia sanitaria.

Así, la débil política pública es evidenciada por bajos niveles de competencias digitales en el profesorado, altos índices de reprobación escolar, bajos niveles de aprendizaje, problemas en acceso a recursos tecnológicos, conectividad e inestabilidad en la conexión a internet. En referencia a estos últimos, la CEPAL indica que, en el 2019, el 33 % de NNA y jóvenes (entre 5 y 20 años) de estos 10 países vivía en hogares sin acceso a Internet. En México, Ecuador, Perú y Chile, la capacitación docente en las TIC como política pública no fue suficiente, puesto que en estos países más de la mitad de docentes reportaron no estar capacitados para el manejo de herramientas digitales, provocando que durante las clases virtuales no utilicen la plataforma del Ministerio. Esto demostró que un docente poco capacitado en las TIC, no está en las condiciones de desarrollar clases virtuales, que integren herramientas digitales provechosas y menos aún que sus estudiantes desarrollen habilidades digitales, mostrando así el frágil sistema educativo en el que se desenvuelven. Por otro lado, el bajo nivel de aprendizaje, es un fenómeno que impactó a la mayoría de países. En Colombia y Perú la reprobación y el bajo nivel de aprendizajes en los estudiantes fue el principal problema que enfrentaron demostrando que la política pública educativa aplicada no ayudó a que los aprendizajes fueran significativos; lo que ocasionó que los estudiantes no logren desarrollar las habilidades esperadas y terminan con un bajo rendimiento académico o a su vez que reprueben el año escolar. La CEPAL indica que continúan los problemas en referencia a niveles básicos de la competencia lectora. Por tal razón los países mencionados se encuentran en la tarea de frenar y actuar pertinentemente en el rezago educativo.

De igual manera, Chile, Argentina y Ecuador presentaron problemas similares, por un lado, el poco acceso a recursos tecnológicos y por otro la constante inestabilidad o de conexión a internet. Como ejemplo se puede citar que en Ecuador el INEC reconoce que sólo el 53,2 % de hogares tiene acceso a internet, mientras que la UNESCO reconoce que solo el 37,7 % de estudiantes tiene acceso a recursos tecnológicos. En medio de la emergencia sanitaria, la política pública de estos países fue continuar con los aprendizajes de manera virtual, sin considerar que en dichos países un poco más de la mitad de los ciudadanos tenía a su disposición recursos tecnológicos y acceso a internet. Por estas razones, el manejo de la educación virtual se tornó complejo, ya que, para ejercer el derecho a la educación, en este contexto, es indispensable contar con recursos tecnológicos, en tal razón el ejercicio del derecho a la educación no estuvo garantizado para la población, peor aún para aquellos grupos vulnerables, donde el factor de la pobreza impacta en la calidad de vida de las familias.

En contraste, Uruguay cuenta con un sistema de educación que prioriza el uso de las TIC, el Plan Ceibal dio respuesta a las demandas que presentó la educación en la emergencia sanitaria, debido a que el Gobierno aplicó la política pública educativa de asignar dispositivos tecnológicos a docentes y estudiantes, además de conexión a internet y trabajó en capacitaciones en uso de TIC para todos los agentes educativos. Por ello, Uruguay fue el país que mejor manejó la educación virtual en la emergencia sanitaria, pues todo el sistema educativo se encontraba apto para desarrollar la educación en ambientes virtuales.

3.3 Implicaciones de la educación virtual en el ejercicio del derecho a la educación durante la emergencia sanitaria.

Con el análisis anterior se puede decir que, los países latinoamericanos estudiados, no estaban preparados lo suficiente para enfrentar la educación virtual ante a la emergencia sanitaria, debido a que esta educación implica: altos niveles de conectividad, acceso a recursos tecnológicos, efectivo acompañamiento de padres de familia o tutores, habilidades blandas² de los estudiantes, competencias docentes (didácticas, uso de las TIC y socioemocional), constante comunicación con padres de familia.

² Habilidades blandas son aquellos atributos o características de una persona que le permiten interactuar con otras de manera efectiva, lo que generalmente se enfoca al trabajo, a ciertos aspectos de este, o incluso a la vida diaria

La educación virtual implica el acceso a dispositivos tecnológicos y conexión a internet. Según Díaz-Castro (2012) la educación virtual se efectiviza, a través de medios y redes tecnológicas como el internet, canal que permite desarrollar aprendizajes de manera sincrónica y asincrónica. Por lo dicho, para que la educación virtual sea adecuada, los docentes y estudiantes deben tener acceso a recursos tecnológicos como computadores, tablets, celulares inteligentes, entre otros, y a su vez disponer de conexión a internet para de este modo acceder a las plataformas digitales y herramientas tecnológicas. Así mismo, Anaya-Garay (2019) señala que las clases brindan la oportunidad de una diversa programación mediante lecturas, videos, audios, entre otros; sin embargo, está supeditada a la disponibilidad de conexión

Además, en medio del proceso de educación virtual, es indispensable contar con el efectivo apoyo de los padres de familia o representantes, esto a razón de que la escuela, se trasladó a la casa y los padres de familia están en la responsabilidad de ayudar a sus representados. Salcedo-Benites y otros (2021) sugieren que la educación virtual se apoya del acompañamiento de los padres durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, también consideran que el efectivo acompañamiento de los padres contribuye, a que sus representados, desarrollen un pensamiento autónomo y comprometido con la formación.

Asimismo, la educación virtual implica que el estudiante esté predispuesto para aprender en entornos virtuales, por ello en medio de la educación virtual el rol del estudiante se transforma y pasa de ser un sujeto pasivo a un sujeto activo, que puede aprender a aprender en entornos virtuales. En palabras de Rugeles-Contreras y otros (2012) algunas habilidades que le permiten generar conocimientos a los estudiantes en la educación virtual, es la capacidad de autocontrol o autodisciplina que le posibilita distribuir el tiempo para realizar las tareas; el autoaprendizaje, facilita a que los estudiantes se exijan a sí mismos, a aprender de manera autónoma, activa y participativa; el análisis crítico y reflexivo en el que toman información, la analizan y están en la capacidad de aplicar en contextos diferentes de la vida. El trabajo colaborativo, esencial para compartir entre pares, ya que se da el intercambio de conocimiento, que fortalece los aprendizajes individuales y el desarrollo de habilidades comunicativas. En efecto, el estudiante se vuelve consciente de su aprendizaje y se muestra responsable con su proceso de formación, no obstante, para lograr esta autonomía necesita de un guía como el docente o sus padres, que lo orienten durante su proceso.

Es indudable que la educación virtual, en tiempos de emergencia sanitaria, trajo consigo que los docentes, sean autodidactas, es decir, que busquen por sí mismos estrategias y metodologías necesarias para facilitar el desarrollo de sus habilidades informáticas. Así, con el manejo de plataformas digitales y recursos educativos, los profesores pueden diseñar clases entretenidas e innovadoras. Referente a ello, Sánchez, Rangel y Martínez (como se citó en López-Altamirano, et al, 2021) resaltan que “el desarrollo de competencias de las tecnologías de la información y comunicación conllevan a un rol transformador dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de forma innovadora, basado en el conocimiento, reflexión y la incorporación de competencias tecnológicas, fortaleciendo el aprendizaje significativo” (p. 685).

Si bien los docentes, planifican para una modalidad virtual, esas planificaciones deben ser creativas y apropiadas para mantener a los estudiantes comprometidos y captar su atención, ya que cada hogar es un aula y la mayoría de los entornos no apoyan al aprendizaje. Por ello, las planificaciones en la modalidad virtual, deben ajustar y asegurar la pertinencia de los contenidos con el contexto de la emergencia sanitaria; además, los ajustes deben priorizar competencias, habilidades blandas y valores que los estudiantes necesitan comprender y poner en práctica, cómo: expresarse y desarrollar un criterio propio, la adaptabilidad, la responsabilidad, la solidaridad, la empatía, el aprendizaje autónomo, la honestidad, entre otros (Ruiz, como se citó en Ortega-Santos, 2017). En la misma línea, los docentes por la emergencia sanitaria han tenido que enfrentar las “demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de las y los estudiantes y sus familias” (CEPAL y UNESCO, 2020, p.10).

Resulta evidente que la emergencia sanitaria exigió a los docentes, varios cambios en lo que se refiere a la capacidad de aprender por sí mismos, manejar recursos tecnológicos y digitales, modificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje al contexto e intervenir con prácticas que ayuden a los estudiantes a sobrellevar el miedo y el estrés de estar educándose desde casa. Además, en la educación virtual, la comunicación entre docentes y padres de familia o acompañantes, requirió ser efectiva y comprometida, para apoyar a los estudiantes en su desarrollo físico, psicológico y social. Por lo dicho, la educación virtual demanda que algunos docentes trabajen más tiempo del que lo hacían en la modalidad presencial, tal es el caso de México, que “los docentes de centros educativos privados, donde el 24% de la planta docente dedica 7 horas o más al día, y aquellos de centros públicos, donde el 64% dedica 2 horas o menos” (CEPAL y UNESCO, 2020, p.11).

En definitiva, el ejercicio del derecho a la educación en la virtualidad, implica compromiso del Gobierno para que genere políticas públicas educativas que posibiliten el acceso a la conectividad, como a los recursos tecnológicos y digitales, tanto para docentes y estudiantes, que están inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, de contar con docentes con competencias digitales, pedagógicas y socioemocionales, que propicien entornos educativos adecuados y provechosos para el aprendizaje considerando el contexto. Así también, es necesario que los padres de familia se involucren activamente en el proceso de formación de sus representados. Finalmente, el rol que desempeña el estudiante en educación virtual, debe ser de un sujeto activo y consciente de su aprendizaje.

Conclusiones

Finalizado el desarrollo de esta revisión bibliográfica, se establecen como conclusiones:

-La pobreza y la débil política pública educativa influye en el goce del derecho a la educación, debido a que el acceso a los bienes materiales posibilita el ejercicio de los derechos para tener una vida digna, además los niveles de formación de los agentes educativos permiten o impiden que este derecho se concrete, dentro del hogar están los padres y fuera de este los maestros. El derecho a la educación es obligación del Estado, por lo que este es el responsable de garantizar el libre acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

-Se identificó que, para garantizar el derecho a la educación en tiempos de emergencia sanitaria, los gobiernos de cada país investigados en este trabajo monográfico, optaron por aplicar políticas públicas educativas vinculadas con la educación virtual. En los países de México, Colombia, Perú, Chile, Argentina y Ecuador, la modalidad virtual en educación básica se mostró compleja de sobrellevar, puesto que estos países garantizan el derecho a la educación bajo la modalidad presencial, no así en Uruguay debido a que este país ya se encontraba trabajando bajo un sistema que prioriza el uso de recursos tecnológicos mediante el Plan Ceibal. Los países antes mencionados recurrieron a la aplicación de programas educativos que utilizaron cuatro medios de transmisión: el primero y de mayor alcance fue la aplicación de plataformas digitales, el segundo la transmisión de programas educativos por televisión, el tercero la reproducción de contenidos educativos mediante la radio, y el cuarto la entrega de fichas pedagógicas mediante material impreso. Estas políticas se implementaron con el objetivo de llegar a garantizar el acceso a la educación para todos a través de distintos medios.

-Asimismo, con el objetivo de reconocer los factores que influyen en el ejercicio del derecho a la educación en medio de la educación virtual, se encontró que, en México, Colombia, Perú, Uruguay, Chile, Argentina y Ecuador, el principal factor que influye es la pobreza, vista como un problema estructural que afecta a la mayoría de la población. La pobreza se evidenció por el bajo nivel educativo de los padres o acompañantes, el nivel económico bajo de las familias y el aumento del índice de deserción escolar.

- Por otro lado, el factor de la política pública mostró que una estrategia de política pública débil y no contextualizada agudiza las brechas de desigualdad que tenía el sistema educativo. La débil política educativa se manifestó a través de las insuficientes competencias digitales del profesorado, el incremento de la tasa de reprobación escolar, el bajo rendimiento académico, y la falta de acceso a recursos tecnológicos y conexión a internet.

-De igual forma, a partir de la revisión bibliográfica se logró conocer las implicaciones que tuvo la educación virtual durante la emergencia sanitaria, para el ejercicio del derecho a la educación. Por lo tanto, la educación virtual implica: altos niveles de conectividad, acceso a recursos tecnológicos, efectivo acompañamiento de padres de familia, rol activo del estudiante, competencias docentes (didácticas, uso de las TIC y socioemocional), y la constante comunicación con padres de familia. Todo esto permite que se garantice el ejercicio del derecho a la educación para todos.

A modo de cierre las autoras de este trabajo monográfico ratifican que, esta investigación también ha servido para afianzar su convicción frente a la docencia, como la profesión que humaniza, transforma y desafía día a día, más desde los entornos virtuales, en aras de hacer una educación diferente, es por ello que asumen la sentencia de Nelson Mandela (1990) cuando mencionó que “la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.

Recomendaciones

Con base a lo analizado en este trabajo monográfico se recomienda que los futuros docentes y aquellos que ya ejercen la profesión fortalezcan sus habilidades en el uso de las TIC, debido a que la sociedad se encuentra en la era digital, la cual demanda de mayores habilidades en el uso de herramientas digitales, que sean provechosas para el aprendizaje.

Referencias

- Aguilar-Gordón, F. D. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000300213&script=sci_arttext
- Ahon-Perales, N. D. J., Alvarado-Cornelio, S. J., Chocce-Rabanal, Y., Tabata-Cano, V. A. y Tune-Nuñez, M. (2020). *Comunicación asertiva en el aula virtual en estudiantes de Educación primaria de una institución educativa*. [Tesis para optar el título profesional de licenciado en educación primaria, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. <http://repositorio.monterrico.edu.pe/handle/20.500.12905/1756>
- Alarcón, A. y Méndez, G. (2020). *Seguimiento del retorno a las clases presenciales en centros educativos en Uruguay*. UNICEF Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/media/3856/file/Seguimiento%20del%20retorno%20a%20las%20clases%20presenciales%20en%20centros%20educativos%20en%20Uruguay.pdf>
- Alva-Estrada, E.A. (2021). Educación rural en tiempos de emergencia sanitaria nacional: retos del docente frente al desarrollo de la virtualidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 4278-4295. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/620/809>
- Álvarez-Marinelli, H., Arias-Ortiz, E., Bergamaschi, A., López-Sánchez, A., Noli, A., Ortiz-Guerrero, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M.C., 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*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Anaya-Figueroa, T., Montalvo-Castro, J., Calderón, A. I., y Arispe-Alburqueque, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11-33. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v30n58/2304-4322-educ-30-58-11.pdf>

- Anaya-Garay, R. R. (2019). *Aula virtual. Conceptos generales, fundamentos teóricos del aula virtual, educación virtual, elementos del aula virtual, ventajas y desventajas del aula virtual, aplicaciones con aula virtual*. [Monografía para optar al Título de Segunda Especialidad Profesional Especialidad: Informática Educativa, Universidad de Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/5114/Anaya%20Garay%20C%20Rosario%20Ruv%C3%AD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anderete- Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 6-10. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7953/1/02-IN-Anderete.pdf>
- Andrade-López, P. D. (2014). *Cooperación internacional para la calidad de la educación en el Ecuador: El caso del convenio de cooperación entre la Unión Europea y el Gobierno del Ecuador para el Plan Decenal de Educación, en el periodo 2006-2010* [tesis, Pontificia Universidad Católica Del Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/9580/Cooperaci%C3%B3n%20Internacional%20para%20la%20Calidad%20de%20la%20Educa%C3%B3n%20en%20el%20Ecuador.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Angarita-Casas, K. E. (2015). *Rol del docente en la Educación Virtual*. [Trabajo de grado para optar el título de Especialista en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/493>
- Arcos-Cabrera, C. (2008). Política pública y reforma educativa en el Ecuador. Arcos-Cabrera, C. y Espinosa, B. (coord.). *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad* (pp.29-63). FLACSO.
- Arent, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (2a ed.). <https://www.prd.org.mx/libros/documentos/libros/Pasado-Futuro-Hannah.pdf> (Trabajo original publicado en 1961).
- Arias-Velandia, N., y Rincón-Báez, W. U. (2021). Educación básica y media durante el aislamiento social en la pandemia de COVID-19: Implicaciones para el derecho a la educación. *Panorama*, 15(29), 176-204. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8080046.pdf>

- Armisen, S. y Boix, G. (2012). Mito ocho: Es sin profesor. En G. A. Villegas López y M.L. Restrepo Bravo (ed), *Diez mitos sobre la educación virtual* (pp.151-171). Fondo Editorial Universidad EAFIT
- August, L. A. L., & Vallejo, H. W. C. (2021). Plan educativo aprendamos juntos en casa y sus consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Ecuador 2020. *Ciencia y Educación-Revista Científica*, 2(1), 18-24. <http://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/61/106>
- Avellaneda, D. L., y Elizondo, N. (2020) Implementación de políticas educativas en contexto de la pandemia de Covid-19 en Chile y Colombia. *Efectos sociales, económicos y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19*, 321. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Arredondo/publication/352668988_Acciones_empresariales_emergentes_ante_la_covid-19_y_la_percepcion_de_sus_colaboradores/links/60d28ec145851566d583a01c/Acciones_empresariales_emergentes_ante_la_covid-19_y_la_percepcion_de_sus_colaboradores.pdf#page=320
- Ayala-Mora, E. (1996). El laicismo en la historia del Ecuador. *Procesos. Revista ecuatoriana de historia*, 3-32. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1257/1/RP-08-ES-Ayala.pdf>
- Baptista-Lucio, P., Almazán-Zimmerman, A., Loeza-Altamirano, C. A., López-Alcaraz, V. A., 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 (México)*, 50, 41-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237021>
- Barrios-Soto, L. M., Vargas-Acosta, J. y Delgado, M. (2021). Las herramientas tecnológicas: ventajas y desventajas en la educación virtual a causa del COVID-19. *Código Científico Revista de Investigación*, 2(2), 44-55. https://drive.google.com/file/d/12E8QaDVs_4Zhx-v5KFixtiW7PkAqG8y9/view
- Betancourt-Murrugarra, Y., Paca-Pantigoso, F. R, y Flores-Masias, E. J. F. (2022). El impacto de las políticas educativas y covid-19: Una revisión sistemática. *IGOVERNANZA*, 5(17), 176-199. <https://igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/174/304>

- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <http://201.159.222.118/openjournal/index.php/uti/article/view/294>
- Bonomelli, F., Castillo, A. y Croquevielle, J. (2020). Medición de la exclusión escolar en Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-20_2020_f01.pdf [consulta 22 de julio de 2022]
- Bravo, M. P. C. (2003). Internet y aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Comunicar: *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (20), 31-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=311934>
- Brunet-Zuñiga, J. y Carrasco-Medanic, P. (2012). Mito dos: la calidad. En G. A. Villegas López y M.L. Restrepo Bravo (ed), *Diez mitos sobre la educación virtual* (pp.39-59). Fondo Editorial Universidad EAFIT
- Cabrera, J.M. y Cale, J. P. (2020). Educación y pandemia. *Revista Para El Aula*, (35), 27-28. <https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-10/13-educacion-y-pandemia.pdf>
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez-Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12603/12478/34025>
- Cagua-Huerlo, G. A., Moreta-Velasco, K. M., y Arce-Cuesta, M. F. (2021). Competencias digitales del profesorado: Pilares claves para una educación virtual de calidad frente a la pandemia en Ecuador. *Revista Inclusiones*, 224-241. <http://revistainclusiones.com/carga/wp-content/uploads/2021/03/14-Cahua-et-al-VOL-8-NUM-Esp.-AbrJun-Cristian-Daniel2021INCL.pdf>
- Canales-Reyes, R. (2021). La Educación como un Derecho: Chile en tiempos de pandemia. *Revista Linhas*, 22(48), 106 – 12. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19595>

- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V. y Ollivier, A. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-en-tiempos-de-pandemia-Un-nuevo-impulso-para-la-transformacion-digital-del-sistema-educativo-en-la-Argentina.pdf>
- Castells, M. (2000). Internet y la sociedad red. In Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. *Universitat Oberta de Catalunya*, 7, 1-13. <https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/wp-content/uploads/2017/05/Internet-y-la-sociedad-red.pdf>
- Castells, M. (2001), La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad, Plaza y Janés, Barcelona. *Revista Empresa y Humanismo*, 521-526. <https://revistas.unav.edu/index.php/empresa-y-humanismo/article/view/34572>
- Ceibal. (agosto de 2021). *Ceibal en cifras*. Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea [Ceibal]. <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/ceibal-en-cifras-2021-agosto>
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades [CDC]. (2020). *Lo que usted debe saber acerca del COVID-19 para protegerse a usted y a los demás*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/downloads/2019-ncov-factsheet-sp.pdf>
- Cerdan-Infantes, P., Zavala-Garcia, F., Suarez-Gomez, J. C., Guallar, S., Arboleda, A. M. D., De La Cadena Becerra, S., y Vergara-Rojas, S. (2020). Impactos de la Crisis del Covid-19 en la Educación y Respuestas de Política en Colombia. *Grupo Banco Mundial*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/641601599665038137-0090022020/original/ColombiaCOVIDeducationfinal.pdf>
- Cervantes-Holguín, E., y Gutiérrez-Sandoval, P. R. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 7–23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Cervera, M. G. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción pedagógica*, 11(1), 48-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973102>

- Chacha-Murillo, K. B. (2020). El impacto en la educación primaria tras la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19. *International Journal of New Education*, (6). <https://www.revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/11187/12318>
- Chavez-Lopez, A. (2005). *Los derechos humanos, el ombudsman y la Comisión Nacional de Derechos Humanos: una visión global*. Editorial CIGOME.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2021). *Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración*. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/version_final_presentacion_se_educacion_13-10-2021_0.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (08 de abril de 2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19*. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/10-sugerencias-para-la-educacion-durante-la-emergencia-por-covid-19>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Sugerencias 10 para la educación durante la emergencia por covid-19*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/546270/mejoredu_covid-19.pdf
- Conde-Rodríguez, Á. C. (2003). *Potencialidades educativas de la comunicación telemática en un sistema de teleformación* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <https://core.ac.uk/download/pdf/60651649.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, [CONEVAL], (2021). *CONEVAL presenta las estimaciones de pobreza multidimensional 2018 y 2020*. https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICADO_009_MEDICION_POBREZA_2020.pdf

Corporación Andina de Fomento [CAF]. (6 de abril de 2022). 5 datos sobre la pobreza en América Latina y el Caribe. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2022/04/5-datos-sobre-pobreza-en-america-latina-y-el-caribe/> [Consulta: 4 de julio de 2022]

Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L. y Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20202115/22477>

Defensoría del Pueblo (2020). *La educación frente a la emergencia sanitaria brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1252037/Serie%20Informes%20Especiales%20N%C2%BA%20027-2020-DP%20La%20educaci%C3%B3n%20frente%20a%20la%20emergencia%20sanitaria.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2020). *Boletín Técnico Pobreza Monetaria en Colombia*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2019/Boletin-pobreza-monetaria_2019.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2021 a). *En 2020 la pobreza monetaria fue 42,5% y la pobreza monetaria extrema fue 15,1% en el total nacional*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/Comunicado-pobreza-monetaria_2020.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2021 b). Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares – ENTIC Hogares 2020. [file:///C:/Users/HP/Downloads/bol_entic_hogares_2020-v1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/bol_entic_hogares_2020-v1%20(1).pdf)

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2022 a). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) 2021*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/2021/Bol_etin_Tecnico_ECV_2021.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2022 b). Educación Formal (EDUC) 2021.

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf

Díaz-Castro, L. E. (2012). Educación virtual. <https://docplayer.es/58112706-Educacion-virtual-lorena-eiliana-diaz-castro-red-tercer-milenio.html>

Díaz-Duran, M.E. y Svetlichich-Duque, M. (2013). *Herramientas para la Educación Virtual*. <https://cpcecba.org.ar/media/img/paginas/Herramientas%20Para%20La%20Educación%20Virtual.pdf>

Domínguez-Sánchez, P.M. (2003). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación: sus opciones, sus limitaciones y sus efectos en la enseñanza. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, (8). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18100809.pdf>

Durán-Rodríguez, R. y Estay-Niculcar, C. A. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1),209-232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331443195011>

Educación 2020. (2020). *Informe de resultados Estamos Conectados. Testimonios y experiencias de las comunidades educativa ante la crisis sanitaria*. https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2018/05/ppt_usos_may2018.pdf

Ejea-Mendoza, G. E. (2006). *Teoría y ciclo de las políticas públicas*. <http://cpps.dyndns.info/cpps-docs-web/secgen/2015/pol-oceanica-regional/Doc%2010.Teoria%20y%20ciclo%20de%20las%20Políticas%20Publicas.pdf>

El Comercio. (Marzo de 2020). *Gobierno decreta emergencia sanitaria en Ecuador por Covid-19*. <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/salud-coronavirus-emergencia-sanitaria-covid19.html>

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [CDESC]. (1999). Informe sobre los períodos de sesiones 20° y 21°. Recuperado el 13 de febrero de 2020 de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiV8aeHvoL2AhViVTABHRzQC->

EQFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fdocstore.ohchr.org%2FSelfServices%2FFilesHandler.ashx%3Fenc%3D4sIQ6QSmIBEDzFEovLCuW2vIp0IT%252BrmdgB%252Bonmi6ZOak%252B3Rli01PCm8ks4J1Bi7tYqIofzSoINfApK9kg3wJhqVcacIpS9TyfeDsb2byVQ%253D&usg=AOvVaw0SZgJkyUboi0IA6sPAF1Yc

Expósito, E. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22 (39), 1-22. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/119010>

Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., & Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, (159), 111-180. <https://estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1924/3177>

Failache, E., Katzkowicz, N. y Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia. Y el día después. Aportes y análisis en tiempos de coronavirus. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 2-9. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/24008>

Ferrando, M., Kachinovsky, A., Machado, A., Martínez, S., Perazzo, I., Pittaluga, L. y Vernengo, A. (2013). *Plan Ceibal e inclusión social. Perspectivas interdisciplinarias*. <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/163>

Flores-Flores, B., y Trujillo-Pérez, J. (2021). Los retos de la educación a distancia en las prácticas educativas durante la pandemia de COVID-19. *Revista RedCA*, 4(10), 73-88. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/16558/12097>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] Argentina. (2020). “Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana” <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf> [consulta 24 de julio de 2022]

Forero de Moreno, I. (2009). La sociedad del conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 7(5), 40-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476248849007>

- Gallegos de Dios, O. A. (2022). Ausentismo, deserción escolar y rezago educativo en secundarias públicas en México durante la pandemia del Covid-19. *Sincronía*, (81), 725-745. http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/81/725_745_2022a.pdf
- García-Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 2(1), 11-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1705089>
- García-Chiñas, P., Priego-Vázquez, L. B. y Romero-Celis, T. (2021). *Educación y COVID-19: un estudio internacional de políticas educativas*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1383.pdf>
- García-Cué, José Luis, Ruiz-Ramírez, Rosalva, y Pérez-Olvera, María Antonia (2014). Causas y Consecuencias de la Deserción Escolar En El Bachillerato: Caso Universidad Autónoma De Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5),51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004>
- García-Jaramillo, S. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>
- Garridos-Contreras, M. D. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), p.43-68. <https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/11241>
- Garzosi-Pincay, R. F., Garzosi-Pincay, Y. S., Solórzano-Méndez, V., & Sáenz-Ozaetta, C. (2020). Ventajas y Desventajas de la relación enseñanza-aprendizaje en la educación virtual: Advantages and Disadvantages of the teaching-learning relationship in virtual education. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 7(3), 58-62. <https://www.terc.mx/index.php/terc/article/download/69/68>
- Gelber, D., Castillo, C., Alarcón, L., Treviño, E. y Escribano, R. (2021). COVID-19 and the right to education in Chile: An opportunity to revisit our social contract. *International*

review of education, 67(1), 79-101. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-021-09881-2>

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamérica de educación*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/101116.pdf>

Gómez-Arteta, I., y Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (15), 152-165. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/553/82>

Grupo Banco Mundial. (2020). *Resumen ejecutivo: covid-19: impacto en la educación y respuestas de política pública*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>

Grupo Banco Mundial. (2022). *Uruguay: panorama genera*. <https://www.bancomundial.org/es/country/uruguay/overview#1> [Consulta: 9 de junio de 2022].

Henoch, P. (2021). Casen 2020: el impacto de la crisis social y sanitaria en la pobreza. <https://lyd.org/wp-content/uploads/2021/10/SISO-190.pdf>

Herrera-Flores, J. (2018). La reinversión de los Derechos Humanos. https://grado.ucuenca.edu.ec/pluginfile.php/657968/mod_folder/content/0/INVERSI%C3%93N%20DE%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS%20P.18-23.pdf?forcedownload=1

Hinostroza, E., Matamala, C., Ibieta, A., Labbé, C., López, É., Romero, N., González, J., Castillo, D., Claro, M., Jara, Fernández, C., y Hepp, P. (2020). Docencia durante la crisis sanitaria. La mirada de los docentes. ¿Cómo están abordando la educación remota los docentes de las escuelas y liceos de Chile en el contexto de la crisis sanitaria? https://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf [consulta 22 de julio de 2022]

Hintze, S. (2010). *La política es un arma cargada del futuro: economía social y solidaria en Brasil y Venezuela*. Ediciones CICCUS.

Holz, M. (2018). Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN__datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf [consulta 22 de julio de 2022]

Hurtado-Nuñez, R., Flores-Masías, E. J., y Quispe, W. B. (2022). Pandemia, educación virtual y su impacto en la educación de la región Puno-Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 897-910. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2265/3320>

Ibáñez, J. (2006). Globalización e Internet: poder y gobernanza en la sociedad de la información. *Relaciones Internacionales*, (5), 1-33. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678534>

Instituto de Estadística e Informática [INEI] (2022 a). *Pobreza afectó al 25,9% de la población del país en el año 2021*. <https://m.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-no-072-2022-inei.pdf>

Instituto de Estadística e Informática [INEI] (2022 b). *Estadísticas de las tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*. <https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-tic-iv-trimestre-2021.pdf>

Instituto de Estadística e Informática [INEI] (2022 c) *Condiciones de vida en el Perú*. https://m.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/boletines/informe_de_condiciones_de_vida_ene-feb_mar2022.pdf

Instituto Nacional de Estadística [UNE]. (2021). *Estimación de la pobreza por el método del ingreso, segundo semestre 2021*. https://www.ine.gub.uy/web/guest/linea-de-pobreza/-/asset_publisher/vqYbfCxRHpv2/content/estimacion-de-la-pobreza-por-el-metodo-del-ingreso-segundo-semester-2021/maximized?_101_INSTANCE_vqYbfCxRHpv2_redirect=%2Flinea-de-pobreza Consulta: 9 de junio de 2022].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2021). *En México hay 84.1 millones de usuarios de internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2020.*

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos en el Ecuador [INEC]. (2021a). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU).*

https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2021/Febrero-2021/Boletin%20tecnico%20de%20empleo_feb21.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos en el Ecuador [INEC]. (2021b). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU), diciembre 2020. Pobreza y Desigualdad.*

<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2020/Diciembre-2020/Boletin%20tecnico%20pobreza%20diciembre%202020.pdf>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos en el Ecuador [INEC]. (2021c). *Indicadores de tecnología de la información y comunicación.*

https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2020/202012_Boletin_Multiproposito_Tics.pdf

Jung-Salcedo, V. (2021). *La incidencia de la pandemia covid-19 en la educación de las niñas y los niños de las zonas rurales de Colombia: Un análisis de la situación de la población rural de Chucunés, departamento de Nariño, al Sur-Occidente Colombiano* [trabajo fin de Chucanes master, Universidad Pontificia Comillas].

<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/66382/TFM001641.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

León, A. (2007) Qué es la educación. *Educere*. 39, 595-604.
<http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n39/art03.pdf>

Lopez-Altamirano, D. A., Toapanta-Cunalata, G. T., Morales-Zambrano, A. M., Paredes-Zhirzhan, Z. M. P., Chicaiza-Paredes. S. y Andrade-Manguay, M. J. (2021). *Competencias digitales en docentes: Una mirada a su desarrollo en tiempos de*

pandemia. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 102.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383954>

- López-Daza, G. A., y Gómez-García, C. F. (2020). Estado de excepción y restricción al derecho a la educación en Colombia por la COVID-19. *Opinión jurídica*, 19(SPE40), 163-186. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25302020000300163
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., & Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 23-36. <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1719/769>
- Lugo-López, N., Barrera-Buitrago, D. A., Caro-Rivas, M., y Ramos-Hinestrosa, A. (2021). Condiciones laborales y emocionales del docente en tiempos de cuarentena en Colombia por Covid-19. *Revista Electrónica De Investigación En Docencia Universitaria*, 3(2), 42–70. <https://doi.org/10.54802/r.v3.n2.2021.75>
- Luna-Tamayo, M. (2014). La educación en el Ecuador 1980-2007. *Revista Iberoamericana de Educación*, (65), 1-15. <https://rieoei.org/RIE/article/view/336/620>
- Luzuriaga, L. (1976). *Historia de la educación y de la Pedagogía*. Editorial Losada S. A. Buenos Aires.
- Martínez-García, G. (2020). Recursos y herramientas comunicacionales ante los retos de la educación virtual. *Correspondencias & análisis*, (12), 11. <http://ojs.correspondenciasy analisis.com/index.php/Journalcya/article/view/379/528>
- Martínez-Noris, L. M. y Ávila-Aguilera, Y. D. L. C. (2014). Papel del docente en los Entornos Virtuales de Aprendizaje. *Revista Órbita Pedagógica*, 1(2), 47-62. <http://www.refcale.ulead.edu.ec/index.php/enrevista/article/view/2177>
- Mateus, J. C., y Andrada, P. (2021). Docentes frente al Covid-19: Cambios percibidos en Chile y Perú. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 14, 1-25. [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/14\(2021\)/281070046028/281070046028_visor_jats.pdf](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/14(2021)/281070046028/281070046028_visor_jats.pdf)

Mendoza-Castillo, L. M. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 343-352. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237028/27063237028.pdf>

Ministerio de Educación [Chile]. (2020). *Educación en pandemia principales medidas del Ministerio de Educación en 2020*. <https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2021/01/BalanceMineduc2020.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2020a). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00020-A*. Recuperado el 13 de enero de 2022 de <https://www.educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2020/04/MINEDUC-MINEDUC-2020-00020-A.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2020b). *Plan Educativo Covid-19 se presentó el 16 de marzo*. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19-se-presento-el-16-de-marzo/>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2020c). *Plan Educativo: aprendamos juntos en casa*. <https://www.gestionderiesgos.gob.ec/wp-content/uploads/2020/05/Plan-Educativo-Aprendamos-Juntos-en-casa.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2021). *Estadística Educativa*. <https://educacion.gob.ec/publicaciones-estadistica-educativa/>

Ministerio de Educación Argentina (2020a). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica Informes Preliminares de la Encuesta a Equipos Directivos y Hogares*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007021.pdf> [consulta 24 de julio de 2022]

Ministerio de Educación Argentina. (2020b). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf

Ministerio de Educación Argentina. (2020c). *Informe Preliminar Encuesta a Hogares Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf

[consulta 24 de julio de 2022]

Ministerio de educación Argentina. (2021). *A las aulas. Síntesis de acciones y plan de trabajo 2021 para garantizar la plena presencialidad en el sistema educativo argentino.*

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/28-11-20_a_las_aulas_-_sintesis_de_acciones_y_plan_de_trabajo_2021.pdf

[consulta: 19 de marzo de 2022]

Ministerio de Educación de Perú. (2020). *¿Qué es aprendo en casa y cómo funciona?*

[https://resources.aprendoencasa.pe/perueduca/orientaciones/familia/familia-](https://resources.aprendoencasa.pe/perueduca/orientaciones/familia/familia-orientaciones-que-es-aprendo-en-casa.pdf)

[orientaciones-que-es-aprendo-en-casa.pdf](https://resources.aprendoencasa.pe/perueduca/orientaciones/familia/familia-orientaciones-que-es-aprendo-en-casa.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2020a). *Columna / Educación en tiempos de pandemia y equidad de los aprendizajes.*

[https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/401621:Columna-](https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/401621:Columna-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-y-equidad-de-los-aprendizajes)

[Educacion-en-tiempos-de-pandemia-y-equidad-de-los-aprendizajes](https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/401621:Columna-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-y-equidad-de-los-aprendizajes)

Ministerio de Educación Nacional (2020b). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa.*

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación. (2022). *Cartillas y guías para un retorno seguro 2022.*

<https://www.gob.pe/20975-cartillas-y-guias-para-un-retorno-seguro-2022>

Ministerio de Educación. [2012]. *Información legal.* [https://educacion.gob.ec/wp-](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/A1_Base_Legal_11.pdf)

[content/uploads/downloads/2012/09/A1_Base_Legal_11.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/A1_Base_Legal_11.pdf)

Molina, F., Da Silva, N., Alvarez-Castro, I. y Goyeneche, J. J. (2021). Evaluación y monitoreo de plataformas educativas. *Serie Documentos de Trabajo; 2/21.* (p. 2-41).

https://iesta.fcea.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2021/03/ddt_02_21.pdf

Montalvo-Charles, G. L., Torres-Jiménez, J., y Parra-González, E. F. (2021). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación a distancia durante la pandemia COVID-19 utilizadas en educación primaria. *Dilemas contemporáneos:*

Educación, Política y Valores. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v9nspe1/2007-7890-dilemas-9-spe1-00042.pdf>

Montes, A., Alarcón, A. y Romero, Z. (2019). Enfoque de la evaluación en la Educación Básica y Media en la región Caribe Colombiano. Tendencias y realidades. *Revista Espacios*, 40(9), 3. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n09/19400903.html>

Morales, D. J. (2020). Reflexiones sobre la plataforma Aprendo en Casa del Ministerio de Educación del Perú durante la pandemia COVID-19. *Educación y Pandemia*, 35, 35-43. <http://catedraunesco.usmp.edu.pe/pdf/educacion-pandemia.pdf#page=35>

Navarrete-Cazales, Z., Manzanilla-Granados, H. M., y Ocaña-Pérez, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 143-172. <https://www.redalyc.org/journal/270/27063237025/27063237025.pdf>

Navarro, E. y Texeira, A. (2011) Constructivismo en la Educación virtual. <https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n21/16993748n21a7.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la [OEI]. [1994]. *Sistemas educativos nacionales Ecuador*. https://www.academia.edu/10996765/OEI_Sistemas_Educativos_Nacionales_-Ecuador

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). *Derecho a la educación: preocupaciones, desafíos y oportunidades en relación con los efectos de la crisis de la enfermedad por coronavirus en el derecho a la educación. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación*. <https://undocs.org/es/A/HRC/44/39>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020b). COVID-19: *Cómo asegurar el aprendizaje de los niños sin acceso a Internet*. <https://www.unicef.org/ecuador/historias/covid-19-cómo-asegurar-el-aprendizaje-de-los-niños-sin-acceso-internet#:~:text=En%20Ecuador%2C%20solo%20el%2037,los%20hogares%20>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020 a). *El sistema educativo peruano: buscando la calidad y la equidad durante los*

tiempos de COVID-19. <https://es.unesco.org/news/sistema-educativo-peruano-buscando-calidad-y-equidad-durante-tiempos-covid-19>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *UNESCO resalta algunas consecuencias perjudiciales derivadas del cierre de centros escolares.* <https://www.catedraeducacionjusticiasocial.org/unesco-resalta-algunas-consecuencias-perjudiciales-derivadas-del-cierre-de-centros-escolares%e2%80%8b/#:~:text=Las%20consecuencias%20que%20resalta%20la%20UNESCO%20son%3A%20Interrupción,en%20general%20tienen%20un%20acceso%20más%20limitado%20>

Organización de las Naciones Unidas. [ONU]. (2019). *¿Qué son los derechos humanos?* https://www.hchr.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=448&Itemid=249#:~:text=Los%20derechos%20humanos%20son%20derechos,derechos%20humanos%2C%20sin%20discriminaci%C3%B3n%20alguna.&as_qdr=y15

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020.* <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019). *Resultados de TALIS 2018.* https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_COL_es.pdf

Organizaciones Naciones Unidas. (2020a). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/> [Consulta:18 de junio de 2021]

Ortega-Santos, C.E. (2017). *Desarrollo de habilidades blandas desde edades tempranas.* <https://ecotec.edu.ec/content/uploads/investigacion/libros/desarrollo-habilidades.pdf>

Ortega-Trujillo, J. (2007). *La educación.* Luna-Tamayo, M., Vintimilla, M. I., Cajas, P. Mendoza, B y Guerra, F. (coord.), *Educación ¿para qué?* (pp. 151-156). Contrato Social por la Educación del Ecuador.

Ortiz de Montoya, C. (1962). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Litoral Parana. Argentina

Pachay-López, M. J. y Rodríguez-Gámez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del conocimiento*, 6(1), 130-155. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2129>

Palacios-Dueñas, A. E., Loor-Peña, J. M., Macías-Macías, K. M., y Macías-Macías, W. R. O. (2020). Incidencia de la tecnología en el entorno educativo del Ecuador frente a la pandemia del covid-19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(10), 754-773. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659427>

Parlamento Andino (2020). *Principales medidas adoptadas por el gobierno peruano frente a la emergencia provocada por la COVID-19*. <https://www.parlamentoandino.org/images/actualidad/informes-covid/Peru/Principales-medidas-adoptadas-por-el-gobierno-peruano.pdf>

Parson, W. (2007). *Public Policy: An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*. (A. Acevedo-Aguilar, trad.). FLACSO. (Trabajo original publicado en 1995) https://ze.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/ayatl/amotx/SPC/biblio/PARSONS_Wayne_2007_Politiclas_Publicas

Paz, J. (2020). *La pobreza y desigualdad de niñas, niños y adolescentes en la Argentina*. <https://www.unicef.org/argentina/media/8096/file/COVID-19:%20La%20pobreza%20y%20la%20desigualdad%20de%20niñas,%20niños%20y%20adolescentes%20en%20la%20Argentina.pdf> pdf [consulta 24 de julio de 2022]

Pérez-Gómez, Á. I. (2013). *Educarse en la era digital*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100009

Ponce, T., Bellei, C. y Vielma, C. (2020). Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia Covid-19. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjT5uDK0bT4AhWQmGoFHW92BMwQFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.uchile.cl%2Fdocumentos%2Fprimer-informe-de-resultados-encuesta-experiencias->

educativas-en-casa-de-ninas-y-ninos-durante-la-pandemia-pdf-598-

kb_172051_0_0454.pdf&usg=AOvVaw0r0sGxciS1JQqZeMZprk6V [consulta 22 de julio de 2022]

Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo [PNUD]. (1997). Informe sobre desarrollo humano 1997. <https://derechoalaconsulta.files.wordpress.com/2012/02/pnud-informe-1997-versic3b3n-integral.pdf>

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, 33-42. <https://www.maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/Balance-del-estado-de-la-educacio%CC%81n...Puiggros-1.pdf>

Renna-Gallago, H. (2020). *El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa. Sistematización de estrategias y respuestas públicas en América latina y el Caribe ante el cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19*. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/El%20derecho%20a%20la%20educaci%20en%20tiempos%20de%20crisis%20-%20alternativas%20para%20la%20continuidad%20educativa.pdf>

Ripani, M.F., Muñoz, M (Eds). (2020). *Plan Ceibal 2020: Desafíos de innovación educativa en Uruguay*. https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/47/1/Plan%20Ceibal%202020_Desafios%20de%20Innovaci%20n%20Educativa%20en%20Uruguay.pdf

Rugeles-Contreras, P. A., Mora-González, B. y Metaute Paniagua, P. M. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de investigación*, 12(2), 132-138. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492015000200014

Ruíz, C. G. (2004). *Internet y la investigación científica: el uso de los medios y las nuevas tecnologías en la educación*. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eqFBTolXw9MC&oi=fnd&pg=PA4&dq>

- Ruíz-Badilla, S. (2009). Educación a distancia: apuntes sobre sus orígenes y justiprecio como recurso práctico y poderoso para la educación permanente a la luz del cambio intrageneracional. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 71-86. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/5737/5608>
- Ruíz-López, D., y Cadéñas-Ayala, C. (2005). ¿Qué es una política pública? *IUS Revista jurídica de la Universidad Latina de América*, 5(18). <https://ti.unla.edu.mx/iusunla18/reflexion/QUE%20ES%20UNA%20POLITICA%20PUBLICA%20web.htm>
- Saforcada, F. (2020). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. Acosta, F. (comp). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. (pp.57-76). <https://repositorio.ungs.edu.ar/bitstream/handle/UNGS/813/9789876304801-completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salas, G., Santander, P., Precht Gandarillas, A., Scholten, H., Moretti, R., y López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Salas, J. A. (2012). *Historia general de la educación*. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/economico_administrativo/Historia_general_de_la_educacion.pdf
- Salgado-Álvarez, S. (2016). *Influencia de la visión mercantilista en el proceso educativo en escuelas privadas del Ecuador. Estudio aplicado a cinco unidades educativas privadas del sector de Tumbaco* [trabajo de tesis de magister, Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/123456789/13057/tesis%204.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos-Loor, C. E, Vélez-Loor, J. M., Aguilera-Meza, C. K. y Bowen-Rivera, A. C. (2021). La Educación Ecuatoriana vs la Pandemia del Covid-19. *Revista Científica dominio de*

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación, reflexión y normativa pedagógica*. Editorial Ariel.

Savater, F. (1997). *El valor de educar* (2a ed.). <https://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (14 de marzo de 2020a) *Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (20 de marzo de 2020b). *Boletín No. 75 Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de-comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-covid-19?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (20 de marzo de 2020c). *Boletín No. 82 Lanza SEP programa de capacitación en competencias digitales para docentes del Sistema Educativo Nacional*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-82-lanza-sep-programa-de-capacitacion-en-competencias-digitales-para-docentes-del-sistema-educativo-nacional?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (22 de junio de 2020d) *Boletín No. 167 Trabaja SEP para mitigar la deserción y el abandono escolar ante la pandemia por el COVID-19*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-167-trabaja-sep-para-mitigar-la-desercion-y-el-abandono-escolar-ante-la-pandemia-por-el-covid-19?idiom=es#:~:text=Inform%C3%B3%20que%20en%20el%20ciclo,escolar%20tambi%C3%A9n%20crece%20con%20ellos>.

Secretaría General de Comunicación de la Presidencia. (2021). *Presidente Lasso decretó nuevas políticas públicas en el ámbito educativo*.

<https://www.comunicacion.gob.ec/presidente-lasso-decreto-nuevas-politicas-publicas-en-el-ambito-educativo/>

Sierra-Varón, C. A. (2011). *La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo*. 75-88. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/37/28>

Stezano, F. (2020). *Enfoques, definiciones y estimaciones de pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe: un análisis crítico de la literatura*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46405/4/S2100026_es.pdf

Suárez-Carvajal, D. Y. (2022). *La educación virtual durante la pandemia ventajas, desventajas y desafíos*. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/43121/2022dennysuarez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tamayo Jiménez, D. M. (2012). *Teoría política*. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Teoria_politica.pdf

Triana-Alcalá, A. M. y Ureña-Iza, I. A. (2022). Deserción escolar en la primaria del municipio de El Espinal (Tolima, Colombia), en clave con el panorama latinoamericano, en época de la COVID-19. *Revisiones, Metaanálisis y Ensayos*, 6(1), 41-48. https://www.cadenadecerebros.com/_files/ugd/611053_9cc410977af64c718a54aa6490a740f3.pdf#page=41

Unión Interparlamentaria y las Naciones Unidas. (2016). *Derechos humanos. Manual para Parlamentarios* N° 26. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/HandbookParliamentarians_SP.pdf

Velásquez-Gavilanes, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, 20, 149-187. <https://www.redalyc.org/pdf/3596/359633165006.pdf>

Vera, A. (2005). *Política*. Editorial el conejo.

Viñals-Blanco, A. V. y Cuenca-Amigo, J. C. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (86), 103-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5670199>

Vivanco, A. A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2), 166-175. <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/307/518>