



## PERCEPCIÓN DE ALGUNOS DOCENTES VENEZOLANOS SOBRE EL PROCESO EDUCATIVO A DISTANCIA IMPLEMENTADO EN MEDIA GENERAL DURANTE LA PANDEMIA Y POSTPANDEMIA

PERCEPTION OF SOME VENEZUELAN TEACHERS ON THE DISTANCE EDUCATION PROCESS IMPLEMENTED IN GENERAL SECONDARY SCHOOL DURING THE PANDEMIC AND POST-PANDEMIC PERIOD

**FRANKLIN NÚÑEZ RAVELO**

*UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR- INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS, CARACAS, VENEZUELA*

[franklingeove@gmail.com](mailto:franklingeove@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5501-3085>

Fecha de recepción: 5 abril 2023  
Fecha de aceptación: 26 junio 2023

### RESUMEN

La declaración de la pandemia y el reporte de los primeros casos en Venezuela motivó el paso de la educación presencial a distancia con implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De allí que, el propósito de esta investigación fue develar la percepción de los docentes, en relación con el proceso educativo implementado en educación media durante la coyuntura de pandemia y postpandemia. Para tal fin, se enmarcó en el paradigma interpretativo, tipo analítico, nivel aprehensivo y método fenomenológico. Entre los hallazgos se develan: (a) el uso de estrategias innovadoras basadas en multiplataformas, (b) las características de la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia, y (c) la valoración postpandemia de tales procesos. A modo de aproximación conclusiva, se puede indicar que es necesario evaluar la efectividad de las estrategias implementadas, y orientar la formulación de planes de nivelación y ajustes en la administración de los contenidos.

**PALABRAS CLAVE:** percepción del docente, educación presencial, educación a distancia, pandemia, postpandemia

### ABSTRACT

The declaration of the pandemic and the report of the first cases in Venezuela led to a shift from face-to-face to distance education, with implications for teaching and learning processes. Hence, the purpose of this research was to unveil the perception of teachers regarding the scope of the teaching strategies implemented during the pandemic and post-pandemic period. To this end, it was oriented towards the interpretative paradigm, analytical type, apprehensive level and phenomenological method. The findings reveal: (a) the use of innovative strategies based on multiplatforms, (b) the characteristics of teaching and learning during the pandemic, and (c) the post-pandemic assessment of these processes. As a conclusive approximation, it is necessary to evaluate the effectiveness of the

strategies implemented, and to guide the formulation of levelling plans and adjustments in the administration of the contents.

KEY WORDS: teacher's perception, face-to-face education, distance education, pandemic, post-pandemic.

## 1. INTRODUCCIÓN

En Venezuela, coexisten diversas vías para la administración de las actividades educativas, entre estas la educación a distancia, la mixta o híbrida y la presencial, siendo esta última la de mayor importancia por cantidad de matrícula, en el sistema educativo. Para los niveles de Educación Básica y Media General, El Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999), precisa:

Artículo 54. Las actividades de enseñanza del año escolar estarán comprendidas entre el primer día hábil de la segunda quincena del mes de septiembre y el último día hábil de la primera semana del mes de julio del año siguiente. Las actividades docentes estarán comprendidas entre el primer día hábil de la segunda quincena del mes de septiembre y el último día hábil del mes de julio del año siguiente, salvo en los regímenes educativos diferenciados, debidamente autorizados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Ahora bien, durante el lapso comprendido entre el 13 de marzo de 2020 y el 28 de marzo de 2022, el sistema educativo venezolano adoptó de manera masiva la modalidad de educación a distancia, como parte de las medidas de distanciamiento social motivadas por la pandemia asociada al COVID-19. En este sentido, se implementó para los niveles de Educación Básica y Media General, el Plan Pedagógico de Protección y Prevención COVID-19 “Cada Familia una Escuela” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2020), con el propósito de lograr:

la concientización de la escuela, familia y comunidad a través de la divulgación, prevención y protección contra el COVID-19; la activación de la comunidad educativa, movimientos y organizaciones sociales en las instituciones, centros, planteles y servicios educativos a nivel de nacional con el fin de garantizar la prevención y detección de síntomas y; la ejecución de las medidas de atención educativa y salud para la prevención y protección emanadas por el ente rector para prevenir la propagación del COVID-19 en las instituciones, centros, planteles y servicios educativos a nivel nacional.

El referido programa se sustentó en la trilogía familia-escuela-comunidad, basado en modalidad de educación a distancia, alternativa multiplataforma, centrado en el hogar y en el territorio, durante el cierre preventivo de las instituciones educativas.

Es propicio referir que la educación a distancia es una modalidad que se caracteriza por ser administrada a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), como vía para la interacción entre docentes y estudiantes, motivado a que los

encuentros didácticos no ocurren en una tradicional aula de clase, la cual demanda compartir el mismo tiempo y espacio entre los participantes. (Martínez, 2008; Corita et al., 2010).

Enmarcado en este precepto, emerge el modelo educativo a distancia, centrado en la asesoría por parte del docente hacia los estudiantes, con el fin de potenciar sus competencias bajo una orientación que procura un proceso autodidacta, a fin de dar respuesta a la necesidad de aprendizaje en un entorno no presencial, o más recientemente con el apoyo de las tecnologías en aulas virtuales de administración síncrona o asíncrona. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2002; Martínez, 2008; Juca, 2016).

No obstante, Peña (2021), advierte sobre las diferencias que existen entre la referida modalidad de educación a distancia, con la reciente experiencia de “Educación Remota de emergencia”, considerando a esta última, como una respuesta espontánea a la coyuntura vinculada con la pandemia, que supuso la adaptación de los métodos tradicionales en plazos relativamente cortos, a fin de trasladar los contenidos impartidos en los cursos que hasta entonces se impartían de manera presencial, a un aula remota, virtual, a distancia o en línea.

Ahora bien, los aportes de Álvarez, Mayorga y Álvarez (2020), Estrada (2020), Leal (2021), Muñoz (2020), Parga (2020), Quevedo (2020) y Rosales, Alvarado y Linares (2021), dan cuenta del alcance, limitaciones y retos de las estrategias didácticas implementadas durante el referido periodo de distanciamientos social en el ámbito educativo venezolano, coincidiendo en: (a) ni docentes, ni estudiantes estaban capacitados para asumir los retos que implica el cambio abrupto de lo presencial a lo remoto, (b) el éxito de las sesiones pedagógicas centradas en el uso de las TIC está vinculado con las competencias individuales para el uso de las tecnologías, la disponibilidad de los servicios eléctrico e internet, así como de equipos de computación o telefonía inteligente, y (c) las instituciones educativas asumieron el reto de orientar la ejecución de los lineamientos establecidos por el ente rector en materia educativa, considerando sus particularidades contextuales en relación con su recurso humano y material.

En este orden de ideas, es preciso referir lo expuesto por el Centro Comunitario de Aprendizaje (CECODAP, 2020) y FundaRedes (2020), quienes han evidenciado una serie de limitaciones para la ejecución de la referida modalidad, sosteniendo que: (a) los docentes consideran que los estudiantes no aprenden; (b) los prolongados cortes de servicio eléctrico y fallas en el servicio de internet limitan el desarrollo de las sesiones pedagógicas síncronas; (c) existen carencias de lineamientos por parte del ente rector; (d) los docentes dedican entre 20 y 50 horas semanales en la preparación de recursos didácticos; (e) los equipos tecnológicos institucionales y personales resultan limitados y en algunos casos obsoleto; (f) un 7% de los docentes considera tener competencias para administrar asignaturas en la modalidad a distancia, entre otras.

Tales condicionantes, pudiesen afectar el proceso de aprendizaje en los estudiantes, ya que, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018), para que tal proceso se consolide, es menester que converjan un plan de estudios con metas, métodos, materiales y evaluaciones, elaborado intencionalmente para

ofrecer enfoques flexibles e inclusivos que pueden personalizarse y ajustarse a las necesidades individuales.

Con base en los preceptos anteriormente referido, se asume, a modo de contextualización de la investigación, que, la educación a distancia en tiempos de pandemia y postpandemia, como fenómeno socio-educativo en Venezuela, se ha convertido recientemente en una preocupación para estudiantes, profesores, padres y representantes, debido a las dificultades que enfrenta el país en términos de acceso a la tecnología y conectividad a Internet, así como a la falta de recursos y apoyo de los entes rectores, para implementar adecuadamente proyectos sustentados en entornos virtuales.

En instituciones oficiales de carácter público, la educación a distancia se presenta con obstáculos para quienes no tienen acceso a los recursos, debido a la falta de infraestructura. En algunas instituciones privadas, con ciertas potencialidades tecnológicas como equipos de computación, dispositivos móviles y acceso a Internet, el uso de entornos virtuales para el desarrollo de las sesiones pedagógicas, posiblemente fue más eficiente, pese a las interrupciones del servicio eléctrico, inestabilidad en la conexión, falta de capacitación por parte de los profesores y estudiantes en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) necesarias para la educación a distancia, entre otras limitantes.

De allí que surja la necesidad de develar las experiencias de los docentes de algunas instituciones educativas privadas, sobre la efectividad del proceso implementado. Para tal fin, se asume como interrogante de la investigación: ¿Conocer cuál es la percepción de algunos docentes venezolanos en relación con el proceso educativo implementado en Educación Media durante la coyuntura de pandemia y postpandemia por COVID-19?

En este sentido, se planteó como propósito develar la percepción de algunos docentes venezolanos en relación con el proceso educativo implementado en Educación Media durante la coyuntura de pandemia y postpandemia por COVID-19.

## 2. MARCO METODOLÓGICO

### 2.1. Paradigma de investigación

La investigación se fundamenta en el paradigma socio-construccionista, el cual de acuerdo con lo planteado por Barrera (2010), supone que el conocimiento estriba en una configuración que está por hacerse, que se refleja de la realidad, producto de los hechos, pero de naturaleza mental, a partir de lo cual se organizan los procesos, se interpretan y se construye el conocimiento. En tal sentido, Guba y Lincoln (1998), sostienen que la interpretación de la realidad se basa en el realismo histórico, por lo que es un producto de la influencia de un conjunto de factores interrelacionados, entre estos lo social, político, cultural, económico, étnico, el rol de género, entre otros.

Con base en los preceptos paradigmáticos referidos, el evento de investigación es asumido con base en la penta dimensionalidad del conocimiento, como:

1. En lo ontológico, se asume la realidad como un fenómeno social e intersubjetivo, producto de las acciones e interacciones de los actores involucrados en la ocurrencia del mismo.

2. En lo teleológico, se devela una aproximación teórica referida al alcance de las estrategias didácticas implementadas durante la pandemia y postpandemia, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación media, a partir de la percepción valorativa de algunos docentes.
3. En lo axiológico, se aplica el principio fenomenológico de la *epoje* o suspensión de juicios por parte del investigador, y se da cabida al sistema de valores de los informantes, aplicando los principios éticos de confidencialidad, apego al testimonio de los informantes, entre otros.
4. En lo epistemológico, se reconoce la teoría en su carácter emergente, como resultado del análisis e interpretación de las experiencias reportadas por los informantes clave, con base en sus respectivas praxis docentes.
5. En lo metodológico, la investigación se enmarca en los principios y procedimientos propios de los estudios fenomenológicos, atendiendo lo referido por Husserl (1900, 1913, 1929, y 1970), a saber: (a) etapa previa o de clarificación de los presupuestos, (b) etapa descriptiva o de recolección de datos, (c) etapa estructural o de sistematización de las experiencias, y (d) etapa de discusión de los resultados o socialización.

## 2.2. Tipo, nivel y diseño de investigación

Se asume la investigación enmarcada en el tipo analítica, que de acuerdo con Hurtado de Barrera (2010), es aquella que pretende encontrar pautas de relaciones internas en un evento para llegar a un conocimiento más profundo de este que la mera descripción. Desde esta perspectiva, se procura develar, con base en las experiencias reportadas por los docentes, el alcance de las estrategias didácticas implementadas durante la coyuntura de pandemia y postpandemia por COVID-19, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Media General.

Se reconoce como nivel de la investigación, el aprehensivo, ya que este, permite relacionar características del fenómeno y reinterpretarlas, para captar en el evento de estudio aspectos o cualidades que no se aprecian en una primera impresión (Hurtado de Barrera, 2010). En efecto, se busca, a partir de las experiencias de algunos profesores, comprender la realidad del subsistema de Educación Media en el período de pandemia y postpandemia por COVID-19.

Así mismo, el diseño de investigación, se tiene que: (a) es de campo, debido a que se fundamenta en las experiencias de los docentes; (b) por la temporalidad, es contemporáneo, ya que el evento se está desarrollando en el tiempo de quien investiga, y (c) finalmente, en cuanto a la con la amplitud del foco, el diseño es multieventual, considerando que en la configuración de la realidad objeto de estudio, interactúan diversos eventos expuestos en la tabla 1.

Tabla 1. Operacionalización de los eventos

Evento	Definición conceptual	Criterios Teóricos
Estrategia didáctica	Conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado Propósito (Tobón, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Actividades del docente</li> <li>● Actividades de los estudiantes</li> <li>● Recursos</li> <li>● Evaluación</li> </ul>
Educación a distancia	Metodología educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada, en la orientación docente, en la elección de los medios adecuados para cada caso en virtud de los temas y de las posibilidades de acceso de los destinatarios, y en las tutorías (Padula, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lineamiento institucional</li> <li>● Aprendizaje flexible</li> <li>● La TIC como mediadora</li> </ul>

### 2.3 INFORMANTES CLAVE

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), los informantes clave son aquellas personas conectoras del evento de investigación, por lo que constituyen las fuentes primarias de información.

Ahora bien, los informantes fueron escogidos de manera intencional, considerando tres instituciones educativas privadas: dos emplazadas en Caracas y una ubicada en el estado Miranda. La selección de las instituciones obedece a que estas, implementaron durante el período de distanciamiento social, los lineamientos de la educación a distancia emanados desde el ente rector, apoyados en el uso de entornos virtuales.

En tal sentido, se seleccionó de cada institución, un docente por área de formación. De allí que, se considerarán a efectos de la presente investigación, como informantes clave, a 21 docentes, con experiencia en entornos virtuales, distribuidos de conformidad, como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2. Distribución de los informantes clave

Área de conocimiento	Área de formación	Número de informantes	Identificación
Arte	Arte y Patrimonio	3	I-1 I-2 I-3
Castellano	Castellano	3	I-4 I-5 I-6
Ciencias Naturales	Biología, Química y Ciencias de la Tierra	3	I-7 I-8 I-9
Ciencias Sociales	Formación para la soberanía nacional y GHC	3	I-10 I-11 I-12
Idiomas	Inglés y lenguas extranjeras	3	I-13 I-14 I-15
Matemática y Física	Matemática y Física	3	I-16 I-17 I-18
Educación Física	Educación Física	3	I-19 I-20 I-21

## 2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el contexto de la investigación, se consideró como técnica para la recolección de datos la entrevista, la cual, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), es “un espacio en el cual el investigador-entrevistador busca la información a partir de la opinión, posturas o creencias de una o varias personas” (p.1). Ahora bien, en el marco de esta consideración se hará uso de la entrevista en profundidad porque, esta permitirá conocer la opinión personal de los informantes claves con base en la praxis de los docentes en la modalidad de educación a distancia síncrona.

Ahora bien, dentro del contexto de la investigación se empleará como instrumento el guion de entrevistas que, de acuerdo con Troncoso y Amaya (2016), se refiere al “registro escrito de las preguntas que conforman el instrumento de recolección de datos” (p.330). En tal sentido, se elaboró un guion de preguntas que permitió apreciar las respuestas de los informantes claves referentes a los elementos que caracterizan sus experiencias individuales en el marco de la implementación de la modalidad de educación a distancia en el subsistema de Educación Media venezolana.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Presentación de los hallazgos

Luego del proceso de sistematización de las experiencias reportadas por los informantes clave, emergen como parte de la investigación, tres categorías fenomenológicas universales: (a) estrategias didácticas innovadoras implementadas durante la pandemia (tabla 3), (b) los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia (tabla 4), y (c) valoración en postpandemia del alcance de las estrategias implementadas durante el periodo de pandemia (tabla 5).

Tabla 3. Ejemplos de expresiones de sentido, temas esenciales y categoría fenomenológica individual sintetizada correspondiente a la categoría universal: estrategias didácticas innovadoras implementadas durante la pandemia (COVID-19)

<b>Categoría Fenomenológica Universal</b>	<b>Categorías fenomenológicas individual sintetizadas</b>	Temas esenciales	Expresiones de sentido
Estrategias didácticas innovadoras implementadas durante la pandemia	Contenidos	Vinculación al contexto	<i>No siempre se pueden vincular los contenidos, pero en este caso, al tratarse de cifras, podía incluirlos en algunos temas, un poco para que comprendieran la importancia del número y su interpretación (I-16)</i>
		Perspectiva de utilidad	<i>Hicimos mapas sobre casos por estados de Venezuela, para que comprendieran la utilidad del mapa como recurso síntesis (I-11)</i>
	Medios	Síncronos	<i>En la institución, todos los docentes según nuestro horario, damos nuestras clases por zoom, formamos grupos de trabajo, interactuamos con las estudiantes (I-17)</i>
		Asíncronos	<i>Yo no tenía ni idea de que era un aula virtual, pero en el colegio nos dieron un taller sobre Classroom, y fuimos aprendiendo a como montar temas, presentaciones, tareas, como corregir y calificar, hacer rubricas ( I-4)</i>
	Recursos	Programas	<i>Luego de discutir un tema, podíamos emplear un documento de Word compartido, y entre los estudiantes iban haciendo sus análisis de la novela, lo que entendieron (I-6)</i>
		Aplicaciones	<i>Aprendí durante este período, y sobre la marcha le enseñé a mis estudiantes a usar el Excel, para procesar datos es buenísimo, y además los puedes graficar y queda todo allí, nos ahorramos el papel milimetrado y el tiempo (I-9)</i>
	Técnicas de Evaluación	Video/grabaciones	<i>Le pedí a mis estudiantes que grabaran previo a la clase sus exposiciones y la montaran en YouTube, los enlaces se publicaban en el Classroom, y luego en la clase asíncrona discutíamos por grupos de trabajo, de modo que ganábamos tiempo y evitábamos perder la clase por alguna interrupción del servicio eléctrico o de internet. (I-10)</i>
		Sistematizadores	<i>Luego de discutir el contenido, por ejemplo, sobre las teorías sobre el origen de la vida, entonces los estudiantes hacían un mapa mental en Canva o Mindly y lo cargaban al Classroom (I-7)</i>



Tabla 4. Ejemplos de expresiones de sentido, temas esenciales y categoría fenomenológica individual sintetizada correspondiente a la categoría universal: caracterización de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia (COVID-19)

Categoría Fenomenológica Universal	Categorías fenomenológicas individual sintetizadas	Temas esenciales	Expresiones de sentido
Procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia	La enseñanza durante la pandemia	La planificación	<i>La planificación en ocasiones se volvía un acto extenuante, se trabajó más que el doble que en condiciones normales, ya que además de preparar la clase asíncrona que es el equivalente a la clase presencial, se deben diseñar estrategias para el trabajo asíncrono, seleccionar materiales digitales o escanearlos, todo esto es parte de la planificación” (I-1)</i>
		Acto pedagógico	<i>Las clases debían estar sumamente estructuradas, en 40 o 45 minutos debías trabajar lo que normalmente trabajas en 90, y dejar actividades, recursos para lo asíncrono (I-5)</i>
		Autoformación docente	<i>Me tocó aprender sobre TIC, si recibimos algunas orientaciones sobre la marcha, pero no estábamos totalmente preparados, fueron horas de búsqueda, ver videos en YouTube, buscar artículos, consultar a mis colegas (I-11)</i>
	El aprendizaje durante la pandemia	Rutina escolar	<i>Cambio la rutina escolar, muchas veces con el pretexto de la falta de conectividad, los estudiantes no encendían las cámaras ni el micrófono, y tú no sabes si está atento (I-15)</i>
		Resultados de la evaluación	<i>Definitivamente el nivel de rendimiento se incrementó ligeramente, en mi experiencia, a pesar de aplicar las rúbricas de manera estricta, los estudiantes tenían calificaciones buenas (I-18)</i>
		Trabajo síncrono y asíncrono	<i>Los estudiantes se clasifican en tres grupos: los que se conectaban siempre y participaban, los de la cámara y micrófonos cerrados por lo inestable del internet, y los que nunca tenían internet (I-3) Una queja permanente de los representantes y los estudiantes, es el exceso de volumen del trabajo asíncrono, ya que estos debían consultar los materiales y hacer las actividades de todas las materias, en casa, sin la orientación inmediata del docente que sí tienen en la clase presencial (I-9)</i>

Tabla 5. Ejemplos de expresiones de sentido, temas esenciales y categoría fenomenológica individual sintetizada correspondiente a la categoría universal: análisis postpandemia del alcance de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia (COVID-19)

<b>Categoría Fenomenológica Universal</b>	<b>Categorías fenomenológicas individual sintetizadas</b>	<b>Temas esenciales</b>	<b>Expresiones de sentido</b>
Procesos de enseñanza y aprendizaje: valoración postpandemia	La enseñanza en la postpandemia	Multimodal	<i>La vuelta a la presencialidad nos demanda seguir empleando entornos virtuales como el Classroom, pero con la ventaja de que es solo un apoyo para el trabajo en clases (I-14)</i>
		Nivelación	<i>No es verdad que aprendieron lo que creímos que aprendieron, la vuelta a la presencialidad nos dice que hay vacíos, más de los que ocurren en el período presencial, y nos toca ahora volver sobre esos contenidos, fomentar y fortalecer esas competencias, para poder avanzar más adelante (I-10)</i>
		Ajuste de contenidos curriculares	<i>La vuelta a la presencialidad también se vio afectada por lo que se trabajó durante la pandemia, ahorita tocó iniciar en química de 5to año, con contenido de tercero, porque lo necesitan, pero no lo saben, entonces me toca ajustar los contenidos (I-7)</i>
	El aprendizaje durante la postpandemia	Caída del nivel de rendimiento	<i>Las calificaciones durante los primeros dos momentos de la vuelta a la presencialidad fueron más parecidas a los promedios previos a la pandemia, que, a lo obtenido en la pandemia, eso se fue un bajón en las notas, porque claro ahora les toca hacer en el salón, sin alguien que les haga, les toca mostrar lo que aprendieron (I-16)</i>
		Hábitos/técnicas de estudio	<i>Cuando volvimos a la presencialidad costó que los estudiantes volvieran a comprender como debe ser la conducta en el salón de clases, venían acostumbrados a recibir clases en casa, en franelillas, acostados en el mueble, despeinados, volver al aula implica otro comportamiento, y el paso de una cosa a la otra, también fue abrupto (I-4)</i>

## 3.2. Discusión de los hallazgos

### 3.2.1. Estrategia didáctica innovadoras implementadas durante la pandemia

Murillo (citado en Agualema, 2020), precisa que la innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual supone la incorporación de variantes en los materiales, métodos, contenidos y el contexto.

De acuerdo con Cárdenas, Castro y Cadme (2016), las estrategias pedagógicas innovadoras, constituyen el pilar fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que tiene como objetivo propender un proceso educativo eficaz, para lo que resulta necesario tener claro que la innovación pedagógica busca mejorar los aprendizajes de los discentes mediante sus competencias y la interacción entre sus experiencias y lo nuevo por conocer.

Para coyunturas como la pandemia, Hurtado (2020) afirma que el principal desafío que presenta la escuela, es reducir al máximo las consecuencias directas e indirectas en el proceso de aprendizaje, por lo que se hace necesario que las instituciones generen acciones viables que respondan a las exigencias y requerimientos de los estudiantes en sus distintos contextos y realidades. Enmarcados en los referidos preceptos, se incluyen, como parte constitutiva de las estrategias innovadoras implementadas en el subsistema de Educación Media General venezolano durante y postpandemia por COVID-19, las siguientes categorías fenomenológicas, individual sintetizadas emergentes: (a) contenidos, (b) medios, (c) recursos y (d) evaluación.

En relación con los contenidos abordados, se devela a partir de los testimonios de los informantes que, la condición de confinamiento y la medida de educación a distancia a nivel nacional, motivó la adecuación curricular, en dos dimensiones: (a) vinculación con las condiciones del contexto local, nacional y mundial, y (b) el abordaje desde la perspectiva de utilidad.

La primera de las dimensiones referidas, referida a los contenidos curriculares, los informantes coinciden en que las condiciones generadas por la pandemia, los motivó a dar respuestas desde las nociones teóricas y procedimentales, desde las distintas áreas del saber a las dudas que presentaban los estudiantes: en las Ciencias Naturales lo concerniente a la definición, origen y evolución de los virus, así como sus implicaciones para la salud del ser humano; en Matemáticas, el análisis de las curvas de contagio; en las Ciencias Sociales, el abordaje de la historia de las pandemias, su cartografía y dinámica espacial en períodos de contagio y a distintas escalas; en Educación Física, la importancia de la actividad física y la respiración para la salud; en Inglés y otras lenguas, la revisión de fuentes internacionales, y el reconocimiento del vocabulario, entre otras.

Cardozo et al., (2018), afirman que el contexto corresponde al conjunto complejo de hechos que forman parte del entorno o de un fenómeno dado. Estos se consideran factores que influyen de manera directa o indirecta y pueden ser internos o externos a la situación objeto de estudio.

Por su parte, Aarón (2016), afirma que aprender sobre lo que ocurre, posibilita lograr hacer mejor lo que se hace. Desde esta perspectiva, el contexto se constituye en el escenario complejo en el cual el docente y los estudiantes indagan sobre los elementos que interactúan en su configuración, las implicaciones de las acciones antropogénicas y las posibles afectaciones de los usos del medio.

En cuanto a la segunda de las dimensiones, los informantes coinciden que, motivado por la coyuntura generada por el COVID-19, se dejó a un lado el abordaje tradicional de los contenidos curriculares en términos de orden y correspondencia con el nivel educativo, para desarrollar espontáneamente, la adecuación curricular, vinculado con el programa oficial, pero no necesariamente en el orden correspondiente al grado o nivel, atendiendo a las inquietudes de los estudiantes, desde una perspectiva de utilidad.

En opinión de Avendaño y Parada (2013), el sistema escolar debe estar dirigido hacia el desarrollo de procesos que contribuyan a la construcción de conocimientos sistematizados, abarcadores, significativos y con sentido, a fin de dar respuestas a las características de la sociedad del conocimiento.

En relación con los medios implementados para el desarrollo de las sesiones pedagógicas bajo la modalidad a distancia, destacan: (a) síncronos, mediados por plataformas como Zoom y Meet; y (b) asíncronos, en entornos virtuales como el Classroom de Google. Las sesiones síncronas fueron desarrolladas en encuentros remotos de aproximadamente 40 minutos al día por área de formación, generalmente para la interacción entre el docente y los estudiantes, en horarios establecidos por la institución. Por su parte, las aulas virtuales comúnmente se emplearon para la asignación de evaluaciones, lecturas y materiales, tales como enlaces a páginas web, videos, presentaciones, simuladores, entre otros.

En este sentido, Regueyra (citado en Digión y Álvarez, 2021), afirma que las tecnologías de información y comunicación, así como las plataformas virtuales, como alternativa para las sesiones pedagógicas, parten de premisas que logran estímulos auditivos y visuales, que propician el aprendizaje y la reconstrucción del conocimiento, lo que permite desarrollar nuevas experiencias docentes, así como habilidades y destrezas en los docentes y los estudiantes.

Entre los recursos enmarcados en las TIC empleados por los docentes y estudiantes, destacan los programas y aplicaciones. Los docentes coinciden en expresar que, durante la pandemia, los productos académicos migraron mayoritariamente de versiones manuscritas a digitales, con apoyo en: (a) softwares ofimáticos como Word, Excel y PowerPoint; y (b) aplicaciones especializadas en ejercicios de matemáticas como PhotoMath, problemas vinculados a la física como FísicaMaster, análisis del territorio en Google Earth, visita a museos virtuales como Smartify, resolución de problemas de química como Quimidroid, entre otras.

De allí que se reconozcan entre las principales ventajas de la incorporación de las TIC en educación, que la literatura reporta: (a) estimula y potencia los sentidos, lo cual favorece la retención de información y el aprendizaje. Algunas de las TIC son perfectas para propiciar la retención de la información, como los multimedia, que combinan diferentes sistemas simbólicos, y los interactivos, donde el alumno además de recibir la información por

diferentes códigos, tiene que realizar actividad (Falcón, 2013); (b) fomenta el acceso a los beneficios de la tecnología educativa, es decir, potencian la posibilidad de emplear la tecnología de la computación y las comunicaciones para, en una forma eficiente, poder educar y poner al servicio del común de las personas el gran cúmulo de información que hoy existe. (Sacristán, citado en Falcón, 2013); (c) obvia las limitaciones de tiempo y espacio, ya que al emplear medios de comunicación, facilita la interacción cuando las personas involucradas están en sitios y tiempos diferentes (Sacristán, citado en Falcón, 2013); (d) fomenta la posibilidad de estudiar en equipo, independientemente de las distancias físicas o temporales, puesto que tiene el beneficio potencial que hace posible que personas que están ubicadas en sitios geográficamente distantes y que, por diversas razones, no pueden trabajar en la misma dimensión temporal, lo puedan hacer mediante el empleo de la tecnología (Sacristán, citado en Falcón, 2013), y (e) potencian una mayor cobertura de atención, ya que no existe la limitante de la cantidad y el tamaño de las aulas; los estudiantes pueden estar en diferentes lugares y no tienen que reunirse en un mismo espacio, excepto en casos extraordinarios (García citado en Chaves, 2016).

Otro aspecto emergente, vinculado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por ende a las estrategias implementadas durante la coyuntura de distanciamiento social por COVID-19, es la evaluación, la cual, de acuerdo con Bogantes (2015), está siendo replanteada en términos de las características de la población estudiantil y de los modelos pedagógicos emergentes.

Enmarcados en el precepto anteriormente referido, se evidencian con base en las experiencias reportadas por los docentes, novedosas e innovadoras estrategias de evaluación, entre las que destacan: (a) documentales o videos sobre un tópico o tema que los estudiantes deberán investigar durante la fase de preproducción, para luego producir el material audiovisual en el que muestran, además del contenido, mapas, gráficos, personajes, entre otros recursos; (b) sistematizadores de información, como los mapas mentales o conceptuales, infografía, mandala, entre otros, que si bien suelen ser empleados en las clases presenciales, durante la referida coyuntura, incorporan el uso de Softwares especializados; (c) resolución de problemas y estudios de casos con apoyo en las TIC, entre otras. Esto supone que, como elemento positivo, los docentes diversificaron sus estrategias de evaluación, superando la tradicional prueba escrita objetiva, para pasar a formas más innovadoras, con el objeto de promover el interés en los estudiantes por el análisis y pensamiento crítico, toma de decisiones, abordaje de situaciones concretas, y sistematización de la información.

A modo de síntesis, se reconoce que en el contexto de la coyuntura de distanciamiento social, y derivada de esta, la implementación de la modalidad a distancia de la educación en Venezuela, los docentes y estudiantes de manera progresiva y espontánea, por ensayo y error, fueron adecuando sus métodos y estrategias para enseñar y aprender, generando un sinnúmero de experiencias pedagógicas innovadoras con potencial heurístico, para ser abordadas desde diversas perspectivas, entre estas, la eficiencia en el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes.

### 3.2.2. Algunas consideraciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia

De acuerdo con el informe de la CEPAL-UNESCO (2020), en el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes, impuso desafíos en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículum, que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones, por medios no presenciales, y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste, entre estos la educación remota mediada por entornos virtuales.

Sin embargo, en opinión de Aguilar (2020), la educación virtual en tiempos de pandemia no permitió el acceso a un aprendizaje significativo ni mucho menos autónomo, ya que la realidad que viven varias familias de clase media baja, sobre todo en América Latina, dejó ver la precariedad de las políticas educativas para la era digital.

Algunas de las evidencias de tales precariedades en Venezuela, que condicionaron los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ejemplifican en las experiencias reportadas por los informantes. En efecto, con relación al proceso de enseñanza, el aporte que emerge de esta investigación se centra en tres temas esenciales: (a) la planificación, (b) el acto pedagógico, y (c) la autoformación del docente.

En relación con la planificación, los informantes coinciden en expresar que fue un proceso permanente, que demandó más tiempo del empleado durante condiciones de presencialidad, ya que, para lograr tal cometido, debían invertir largas jornadas en la selección de artículos, videos y otros recursos, a fin de sustituir o ajustar los que tradicionalmente se emplean en el aula de clases. Esto supone un cambio radical, en tiempos muy cortos y a ritmos extenuantes, de los modos de pensar la administración de los contenidos curriculares, cuyo balance inmediato, sin pretender ser conclusivo, se centra a nuestro juicio en tres dimensiones: (a) la necesidad de generar políticas públicas orientadas a un modelo educativo en tiempos de coyuntura, que mitiguen los posibles errores, reduzca las condiciones de estrés y agotamiento generado en docentes y estudiantes por la improvisación ante la falta de lineamientos oficiales y la inmediatez generada por el evento, y potencien la efectividad de las estrategias implementadas para la consolidación del aprendizaje significativo; y (b) la oportunidad de generar investigaciones que permitan conocer a profundidad la efectividad de las estrategias y recursos implementados, el impacto real en el proceso de aprendizaje, los mecanismos de nivelación que se deben implementar, las estrategias para replicar las experiencias exitosas, entre otros asuntos de interés pedagógico.

En cuanto al acto pedagógico, es válido referir lo expuesto por García (2021), quien sintetiza la experiencia de muchos docentes, que se vieron obligados a digitalizar su acción educadora con motivo de la pandemia de un día para otro, convirtiéndose de docentes presenciales a docentes en línea. En efecto, de acuerdo con las experiencias de los informantes, en Venezuela, el paso abrupto del modelo tradicional presencial, al remoto mediado por plataformas digitales se caracterizó por: (a) la combinación de modalidades síncronas y asíncronas para el desarrollo de los contenidos por área de formación, (b) reducción de la carga académica por área de formación, con tiempos de clases o sesiones

pedagógicas ajustados a las condiciones de las plataformas, disponibilidad de equipos, períodos de conectividad a internet, entre otros factores, y (c) uso de multiplataformas como reuniones por Zoom o Meet, aulas virtuales como el Classroom de Google, grupos de Facebook, WhatsApp o Telegram, mensajes de textos, correos electrónicos, entre otros.

En lo concerniente a la capacitación de los docentes para la ejecución de sus prácticas pedagógicas en entornos virtuales, los informantes coinciden en expresar que si bien, en algunas de sus instituciones se desarrollaron algunos talleres o lineamientos, estos fueron solo un paliativo ante la casi nula orientación por parte del ente rector en materia educativa, considerando entre las principales críticas: (a) la ausencia de programas de dotación o financiamientos de equipos, siendo los docentes quienes debían asumir el costo de actualización, reparación o compra de equipos de computación o celular, softwares, entre otros, y (b) la ausencia de un programa oficial de capacitación y actualización de los docentes, para enfrentar la coyuntura educativa.

En este sentido, los docentes en Venezuela, además de invertir largas jornadas en todo lo concerniente a la administración del curriculum, debieron emprender diversos procesos autoformativos, dependientes de los recursos con los que este cuenta, así como el tiempo disponible para la indagación y el estudio, a fin de formarse o actualizarse en el uso de las TIC en el ámbito educativo. Muñoz (2020), refiere que tal transición de lo presencial a lo remoto en Venezuela generó para los docentes, un aumento en la carga de trabajo, ya que prepararse para enseñar en un formato en línea por primera vez, generalmente requiere al menos diez horas de capacitación fuera de una carga de enseñanza regular.

Otro aspecto que emerge de las experiencias reportadas por los informantes, es que generalmente ni el proceso de autoformación, ni los productos académico derivados, han sido evaluados en términos de su pertinencia y calidad didáctica, ya que producto de la emergencia sanitaria, privó la necesidad de adecuar la administración del curriculum y atender a los estudiantes, sin acompañamiento ni supervisión por parte de los canales y entes vinculantes oficiales, limitándose solo a las recomendaciones institucionales. Por el hecho de que probablemente los entes estatales o nacionales, tampoco tenían claridad en los modos de dar respuesta a las situaciones derivadas por la pandemia en el ámbito educativo.

De acuerdo con Lara et al., (2022), el desempeño adecuado de los docentes en medios virtuales, requiere de insumos que influyen en los resultados, ya que a su vez influyen en el perfeccionamiento de la práctica pedagógica, y es responsabilidad del Estado garantizar la atención al docente y su respectiva actuación frente a las exigencias de la educación remota.

En opinión de García (2021), la necesidad de disponer de un día para otro de un curso o una asignatura en línea se contradice con el tiempo real necesario para hacerlo con una calidad mínima, aunque estuvo bien que esos cambios improvisados hayan supuesto una solución temporal a un problema de máxima urgencia.

Corresponderá a los investigadores, analizar y evaluar la eficiencia de la aplicación de las tecnologías educativas y las estrategias implementadas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje significativo de los estudiantes.

En relación con este último aspecto, los docentes consultados, coinciden en que desde la perspectiva del que enseña, el aprendizaje en tiempos de pandemia se caracterizó por: (a) adecuación a la nueva rutina escolar, (b) cambios en los resultados de las evaluaciones, en comparación con lo obtenido durante la presencialidad, y (c) implicaciones del trabajo síncrono y asíncrono.

En cuanto a la rutina escolar, si bien, en las instituciones se generaron lineamientos que orientaron los encuentros pedagógicos síncronos y asíncronos, la primera de las modalidades referidas, se caracterizó por la conexión parcial de los estudiantes, esto debido a que en ocasiones podían estar conectados todos los inscritos en la nómina, pero solían desconectar las cámaras y/o micrófonos, alegando problemas de conectividad, por lo que los docentes veían limitada las posibilidades de verificar si algunos estudiantes estaban verdaderamente sentados al frente de su computador, atendiendo y participando de las actividades pedagógicas.

No obstante, en lo concerniente a los resultados de las evaluaciones, sorprendentemente los docentes manifiestan que en general, y pese a que se continuaron empleando rúbricas o tablas de evaluación, ajustadas a las nuevas condiciones educativas, las calificaciones obtenidas por los estudiantes fueron superiores en comparación con lo registrado en los respectivos históricos durante la presencialidad. Esto posiblemente se debió a que durante el período de pandemia: los estudiantes desarrollaban las actividades escolares con apoyo parcial o total de algún adulto acompañante en sus respectivos hogares, y en algunos casos, estos asumieron el rol de asesorar a los estudiantes en el proceso de construcción de sus conocimientos, pero en otros, asumieron el reto de elaborar el producto académico para obtener altas calificaciones, sin considerar el aprendizaje, y por ende generando incoherencia entre la calificación y lo aprendido, e incluso potenciando brechas y vacíos en el aprendizaje de los estudiantes.

Con la relación a la implementación de las actividades pedagógicas por medios síncronos y asíncronos, los informantes coinciden en referir que sus estudiantes en ocasiones manifestaron desacuerdo y agotamiento por el volumen de las estrategias evaluativas aplicadas en las distintas áreas de formación, así como las largas y agotadoras jornadas al frente del computador, dedicadas no solo a los encuentros síncronos, la consultas de los materiales y actividades en los entornos asíncronos, sino en la elaboración de sus productos académicos. De lo anterior se deduce que el proceso de construcción de los aprendizajes en tiempos de pandemia fue extenuante para los estudiantes, cargado de múltiples asignaciones en cortos periodos para desarrollarlas de manera analítica, con sentido crítico, y motivantes del aprendizaje significativo. Por lo que en opinión de Muñoz (2020), estos luchan con el enorme nivel de autonomía que se les demanda, y la gestión del tiempo requerido para completar un curso a distancia.

### 3.2.3 Alcance de las estrategias didácticas innovadoras empleadas en pandemia: reflexiones de los docentes durante el período de postpandemia

El retorno a la presencialidad, casi tan abrupto e improvisado como la incursión en la educación a distancia durante la pandemia, ha permitido a los docentes reflexionar sobre su



praxis, y las implicaciones en el proceso de aprendizaje. De estas reflexiones emergen dos categorías fenomenológicas individuales sintetizadas: (a) la enseñanza al inicio de la postpandemia, y (b) el aprendizaje durante la postpandemia.

En relación con el proceso de enseñanza, de acuerdo con la experiencia de los informantes, se sintetiza en tres características fundamentales: (a) prácticas pedagógicas multimodales, (b) centrada en la nivelación de las competencias en los estudiantes, y (c) requiere de ajustes curriculares.

En cuanto a las prácticas pedagógicas multimodales, los informantes coinciden en referir que la vuelta a la presencialidad, no supone alejarse por completo de los medios y recursos empleados durante la pandemia, al contrario, como un elemento positivo, destaca que los docentes reconocen que ahora emplean de manera híbrida las aulas virtuales y otras plataformas como apoyo a las sesiones pedagógicas. En efecto, Viñas (2021), afirma que, en este tipo de modelos, el docente asume un rol tradicional, pero utiliza una plataforma en la que está alojado el entorno educativo: publica anuncios, atendiendo tutorías a distancia y asiste al alumnado.

De acuerdo con Rama (2021), esto implica la construcción de una nueva educación, formas de gestión diferenciadas con uso de formas sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales; dinámicas más flexibles para atender la creciente demanda de acceso y promover la creación de diversidad de ambientes de aprendizaje ajustados a las singularidades de los diversos campos, del conocimiento y sociales.

Siguiendo el orden de ideas, es preciso destacar que durante los primeros momentos de la vuelta a la presencialidad, los docentes evidenciaron como parte de los diagnósticos aplicados que buena parte de los estudiantes no había consolidados las competencias requeridas para cada área de formación durante la pandemia, por lo que diseñaron procesos de nivelación pedagógica, a fin de revertir los vacíos conceptuales y procedimentales que hubiese en los estudiantes, y consolidar las competencias teóricas y prácticas necesarias para el abordaje de la programación curricular correspondiente al año en curso.

Tal proceso de nivelación, supone un ajuste en la administración de los contenidos curriculares, lo que significó, dedicar buena parte del año escolar para retomar contenidos del año anterior, y pasar contenidos correspondientes al año en curso, para futuras planificaciones en la prosecución.

En definitiva, la pandemia ha tenido notables implicaciones en la educación en Media General en Venezuela, las cuales se han extendido al primer año escolar de vuelta a la presencialidad, y para lo cual los docentes y las instituciones han llevado a cabo importantes e innovadoras soluciones, pero que lamentablemente no han sido articuladas por lineamientos oficiales, los cuales solo se limitan al establecimiento de fechas y modalidad.

Se devela con base en las experiencias reportadas por los docentes, que aun cuando se emprendieron tales estrategias, enmarcadas en novedosos medios y recursos, con resultados cuantitativos exitosos, la vuelta a la presencialidad mostró el verdadero efecto de la improvisación: poco dominio procedimental y actitudinal de los contenidos, pérdida de

hábitos, rutinas y técnicas de estudio, y vacíos de conocimientos que se suponían alcanzados durante la pandemia.

#### 4. CONCLUSIONES

De los hallazgos emergentes de la presente investigación, se generan las siguientes aproximaciones conclusivas, sobre la base de las experiencias de algunos docentes venezolanos en relación con el proceso educativo implementado en el Subsistema de Educación Media, durante la pandemia y postpandemia:

- La urgencia generada por la declaratoria de la pandemia, y el reporte de los primeros casos en Venezuela, indujo una improvisada y rápida transición en el modo de administrar el currículum, pasando de la modalidad presencial a la remota, con sus respectivas implicaciones pedagógicas.
- Si bien, en las instituciones objeto de estudio, los docentes, en su mayoría, adoptaron, por orientación de sus canales vinculantes, modelos remotos enmarcados en la TIC, no contaron con una capacitación ni actualización previa, siendo que, sobre la marcha, se capacitaron generalmente de manera autodidacta, e incluso financiaron no solo tales procesos de capacitación, sino además los medios y recursos que suponía tal adopción.
- La creación y ajuste de estrategias basadas en la TIC durante la pandemia, probablemente fue mucho mayor que lo empleado durante la presencialidad, lo que demandó de los docentes mayor capacidad de innovación, además de largas jornadas de trabajo. Sin embargo, tales estrategias, generalmente no fueron ni han sido evaluadas en términos de validar su efectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La vuelta a la presencialidad, muestra que al menos durante esta primera fase, la forma de administrar el currículum ha cambiado, no solo es diferente a lo que se ejecutó durante la pandemia, sino que también es distinto al tradicional modelo presencial previo: (a) los docentes y estudiantes desarrollan las sesiones pedagógicas de manera multimodal, combinando el aula de clases con entornos virtuales que sirven de apoyo o complemento, (b) se hizo necesario un proceso de nivelación mucho más intenso que en años anteriores, a fin de superar los vacíos heredados de la improvisación pedagógica durante la pandemia, (c) demanda repensar el currículum, para ajustarlo al nivel de los estudiantes, y a la nueva realidad, y (d) requirió retomar situaciones y condiciones que se consideraban generalmente superadas durante la presencialidad previa a la pandemia, tales como hábitos de comportamiento escolar, técnicas y rutinas de estudio, entre otros.
- Pese a que los resultados cuantitativos evidenciados por los docentes en las calificaciones de los estudiantes durante la pandemia, pareciera indicar el impacto positivo de las estrategias implementadas en los procesos de aprendizaje, la valoración durante los primeros momentos del retorno a clases evidenció que tales calificaciones no se corresponden con lo que se supone conocen los estudiantes, por lo que se hace necesario emprender acciones que permitan revertir los vacíos conceptuales, procedimentales y actitudinales que pudiesen existir en los estudiantes,

para lo cual se requiere repensar el currículum, y la generación por parte del ente del Estado rector de la educación en Venezuela, de políticas educativas adecuadas a las condiciones de la realidad actual.

- En cuanto a las implicaciones pedagógicas, es oportuno referir que, sin duda, el período escolar administrado durante la pandemia, demandó de los docentes y estudiantes, adecuaciones e innovaciones en los modos de enseñar y aprender: cada quien, desde su posición, asumió en medio de las limitaciones de recursos, conectividad, entre otras, el rol que le correspondía, a fin de garantizar el desarrollo de las clases, y por ende la administración del currículum y el aprendizaje. Los docentes se reinventaron en corto tiempo y de manera autodidacta, convirtieron sus casas en aulas, invirtieron largas jornadas en su capacitación, así como en el diseño y selección de recursos, adecuación y creación de estrategias.

El análisis postpandemia, permite afirmar que quizás motivado por la improvisación generada por las condiciones de la coyuntura vivida y la inexperiencia de docentes y estudiantes en entornos virtuales, el aprendizaje no guarda correspondencia con la calidad de los productos evaluados y por ende con las calificaciones registradas: la educación durante la pandemia, al parecer limitó a los estudiantes el proceso sistemático de construcción de sus conocimientos, las evaluaciones postpandemia demuestran que lo aprendido en este tiempo no fue tal, que las calificaciones no se corresponden con lo que saben realmente, la vuelta a la presencialidad, develó la imperante necesidad de emprender planes de nivelación académica y adecuación de los contenidos curriculares en todas las áreas de formación.

Como ya se ha referido, corresponde a los investigadores educativos, analizar y evaluar los impactos en el aprendizaje de la educación en tiempos de pandemia, con miras a generar modelos educativos que a futuro permitan orientar la praxis docente, y potenciar los aprendizajes en los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, 25. 34-48. <https://acortar.link/2N95xJ>
- Agualema, A. (2020). *Estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de básica elemental en la asignatura de lengua y literatura de la Unidad Educativa del Milenio Quingeo de la comunidad de Cochapamba Grande, Parroquia Quingeo, Cantón Cuenca, 2018-2019*. Trabajo de Grado. <https://acortar.link/IMWeeW>
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46 (3). 213-223.: <https://acortar.link/g7DQ3O>
- Álvarez, N. Mayorga, L. y Álvarez, J. (2020). Educación a distancia: obstáculos y desafíos en tiempos de COVID-19. *Revista Arjé*, 14(27). 747-765. <https://n9.cl/jgm4si>
- Avendaño, W. y Parada, A. (2013). El currículum en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*. 16 (1). 159-174. <https://acortar.link/fhTOIy>
- Barrera, M. (2010). *Modelos epistémicos en investigación y educación*. Quirón

- Bogantes, J. (2015). Estrategias para la evaluación en educación a distancia: un análisis de las opciones empleadas en el programa de educación general básica de la UNED. *Innovaciones educativas*, 17 (22). 15-25. <https://acortar.link/af9orI>
- Cárdenas, N., Castro, A. y Cadme, F. (2016). Estrategias pedagógicas innovadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Memorias de II Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas*. 156-169. <https://acortar.link/QKxVzz>
- Cardozo, G., Hernández, I., Vargas, D. y García, A. (2018). Factores del contexto que influyen en el aprendizaje. *Plumillas Educativas*, 21 (1). 59-79. <https://acortar.link/siQm78>
- Centro Comunitario de Aprendizaje (2020). *72% de los venezolanos califica la educación (a distancia con niños y adolescente como mala o deficiente)*. <https://acortar.link/hRwNem>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://acortar.link/7f9qH>
- Chaves, A. (2016). La educación a distancia como respuestas a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, 10. 23-41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Córica, J., Pantalupi, C., Hernández, M. y Bruno, A. (2010). *Fundamentos del diseño de materiales para Educación a Distancia*. Editorial Virtual Argentina. <https://n9.cl/3cdl2>
- Digión, L. y Álvarez, M. (2021). Experiencia de enseñanza-aprendizaje con aula virtual en el acompañamiento pedagógico debido al Covid-19. *Apertura*, 13 (1). 20-35. <https://acortar.link/VgLVFf>
- Estrada, N. (2020). Estrategias de materiales virtuales: reto ante la inesperada pandemia COVID-19. *Revista Ciencias de la Educación*, 30. 1179-1196. <https://acortar.link/Y6j2Hp>
- Falcón, M. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *Medisur*, 11. 35-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180027524006>
- FundaRedes (2020). Consulta Nacional Educativa. <https://acortar.link/PuypP5>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 24 (1). 9-25. <https://acortar.link/BB40IA>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1998). Paradigmas competitivos en investigación cualitativa. En: N. Denzin y Lincoln, Y. (Ed.) *La investigación cualitativa del paisaje*. <https://acortar.link/dg0kuH>
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones.
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista del Centro de Investigaciones y Estudios Gerenciales*, 44. 167-187. <https://acortar.link/euMMpk>
- Husserl, E. (1900). *Investigaciones lógicas*. Alianza.

- Husserl, E. (1913). *La idea de la fenomenología*. Herder editorial.
- Husserl, E. (1929). *Meditaciones cartesianas*. Fondo de Cultura Económica
- Husserl, E. (1970). *Philosophie der Arithmetik. Mitergänzenden Texten (1890-1901)*, Londres: Den Haag, Martinus Nijhoff, Kluwer Academic Publisher
- Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 8. 106-111. <https://n9.cl/8smgk>
- Lara, J., Campaña, E., Villamarín, A. y Balarezo, C. (2022). Gestión escolar durante la pandemia: relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27 (97). 57-70. <https://acortar.link/eUJEsZ>
- Leal, N. (2021). Educación a distancia desde la presencialidad en tiempos de pandemia. *Revista Educaci@n en contexto*, 7 (14). 35-69. <https://acortar.link/LSoX3B>
- Martínez, H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 33. 7-27. <https://n9.cl/09ehk>
- Martínez, M. (2011). *Epistemología y metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*. Trillas
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2020). *Plan Pedagógico de Protección y Prevención COVID-19 "Cada Familia una Escuela*. Autor.
- Muñoz, J. (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. *Revista Educare*. 24 (3). 387-404. <https://acortar.link/H2QnWO>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2002). *Informe Final. Foro Mundial de Educación (Dakar, Senegal)*. UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *El aprendizaje para todos: directrices sobre la inclusión del alumno con discapacidad en la educación abierta y a distancia*. <https://acortar.link/ekr0dt>
- Padula, J. (2001). *Una introducción a la educación a distancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Parga, R. (2020). Educar a distancia en época de pandemia: viabilidad en el contexto actual de la educación en Venezuela. *Revista Ciencias de la Educación*, 30. 1149-1178. <https://acortar.link/xkD70C>
- Peña, G. (2021). *Educación Virtual vs Enseñanza Remota de Emergencia: semejanzas y diferencias*. <https://n9.cl/9j415>
- Quevedo, E. (2020). Educación a distancia. Política educativa y escenario tecno sociológico venezolano en tiempos de Covid-19. *Revista Educare*. 24 (2). 308-332. <https://acortar.link/JosOHb>
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. *Cuadernos de Universidades*. 11. <https://acortar.link/1sJD5R>
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (15 de septiembre de 1999). Gaceta Oficial. N° 36787. Decreto 313.

- Rosales, J., Alvarado, A. y Linares, J. (2021). Educación virtual en tiempos de contingencia. Un acercamiento a la realidad del docente venezolano. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. 51. 153-180. <https://acortar.link/S3AiEE>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tobón, M. (2010). *Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE. Colombia.
- Troncoso, C. y Amaya, A. (2016). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65 (2). 329-332. <https://acortar.link/bWnfu9>
- Viñas, M. (2021). *Plataformas educativas en el nivel superior en contexto de emergencia sanitaria por el COVID-19*. Trabajo de Grado de Especialista. <https://acortar.link/UsrVR4>

**Franklin Núñez Ravelo**. Profesor en la especialidad de Geografía e Historia. Magister en Geografía Física, Doctor en Educación Ambiental, con posdoctorados en Curriculum y Transcomplejidad, Epistemología e Innovación Educativa, y Gerencia Educativa. Es Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Docente de Pregrado y Postgrado. Autor de artículos de investigación enmarcados en educación ambiental y transversalización de los ODS en el currículum.



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.