

**Educación remota y competencias del tutor
virtual en la pandemia COVID-19 - Lima**

**Remote Education and virtual tutor
skills in the COVID-19 pandemic - Lima**

Enna Luz Huayta-Campos¹
Universidad César Vallejo - Perú
ennahc05@gmail.com

Guido Junior Bravo-Huaynates²
Universidad César Vallejo - Perú
hacedordecaminos@gmail.com

doi.org/10.33386/593dp.2022.4.1095

V7-N4 (jul-ago) 2022, pp. 167-187 | Recibido: 22 de marzo de 2022 - Aceptado: 24 de junio de 2022 (2 ronda rev.)

1 Universidad César Vallejo.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2214-7540>

2 Universidad César Vallejo.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4148-2291>

Descargar para Mendeley y Zotero

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue determinar la relación que existe entre la gestión de la educación remota y competencias de tutor virtual en la Institución Educativa 1279 - Huaycán, Lima 2021. El tipo de investigación es básica, el nivel de investigación es descriptivo correlacional, el tipo de diseño de la investigación es no experimental transversal y el enfoque es cuantitativo. La muestra fue intencional y estuvo conformada por 50 docentes de la mencionada institución educativa. La técnica que se utilizó para el recojo de datos es la encuesta y los instrumentos fueron dos cuestionarios aplicados a los docentes; para la primera variable con 21 ítems y la segunda variable con 23 ítems. La validación de los instrumentos fue mediante el juicio de expertos y para la confiabilidad de cada instrumento se utilizó el Alfa de Cronbach siendo los valores 0,937 y 0,915 respectivamente. Se concluye que existe relación significativa entre la gestión de la educación remota y competencias del tutor virtual, siendo el coeficiente estadístico Rho Spearman $Rho = .822$ y sig. bilateral = $.000 < 0.01^{**}$.

Palabras clave: educación a distancia, teleformación, aprendizaje a distancia, aprendizaje electrónico, teleaprendizaje

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the relationship that exists between the management of remote education and virtual tutor skills in Educational Institution 1279 - Huaycán, Lima 2021. The type of research is basic, the level of research is descriptive correlational, the type of research design is non-experimental, cross-sectional, and the approach is quantitative. The sample was intentional and consisted of 50 teachers from the educational institution. The technique used for data collection is the survey and the instruments were two questionnaires applied to teachers: for the first variable with 21 items and the second variable with 23 items. The validation of the instruments was through expert judgment and for the reliability of each instrument, Cronbach's Alpha was used, with values of 0.937 and 0.915, respectively. It is concluded that there is a significant relationship between the management of remote education and virtual tutor skills, with the statistical coefficient Rho Spearman $Rho = .822$ and sig. bilateral = $.000 < 0.01^{**}$.

Key words: distance education, teletraining, distance learning, electronic learning, telelearning

Introducción

Desde el inicio de la pandemia del COVID-19 hubo cambios inesperados en la educación, los actores educativos se vieron obligados a dejar la educación presencial por una educación remota, la misma que, se inicia a través de internet y otros medios electrónicos y digitales para garantizar la continuidad del servicio educativo con los estudiantes en sus casas. Según Balladares (2020) esta modalidad educativa ha generado, cambios abruptos, por lo que, las instituciones educativas tuvieron que, implementar servicios educativos utilizando tecnologías de la información y comunicación, diseñar estrategias de apoyo para llegar a los estudiantes y apoyar a la capacitación y formación continua de docentes en línea, así mismo, desarrollaron competencias docentes para la enseñanza y tutoría en entornos virtuales.

En este sentido, no existe una definición única sobre la educación remota, sin embargo, para Mendoza (2020) consiste en la interacción alejada del aula, a través de medios digitales, en diferentes espacios del docente y estudiante, así mismo el estudiante aprende con herramientas digitales o no digitales. Por otro lado, según Castañeda y Vargas (2021) la educación remota es aquella “enseñanza virtual cara a cara”, pero mediada por alguna plataforma virtual, la transmisión de las lecciones se da a través de videoconferencias, según un horario habitual para mantener un constante acompañamiento al estudiante, generando interacción efectiva, también conocida como enseñanza sincrónica.

Pero este modo de entender la enseñanza remota no es única, sino que se vienen utilizando diferentes denominaciones, que muchas veces parecen equivalentes, tales como, educación remota, educación online, educación a distancia, educación virtual, entre otros, sin embargo, Bozkurt et al. (2020) y Vargas (2021) consideran que, la educación remota es única, ya que presenta características particulares, tales como, es una medida de emergencia y temporal, ante la contención provocada por el COVID-19, a diferencia de los otros términos que más bien contemplan interacciones entre estudiantes

y profesores, a través de diferentes canales. Asimismo, cabe señalar que, al inicio de la pandemia la educación remota estuvo orientada a la transmisión de contenido educativo, al respecto los Ministerios de Educación de varios de países desarrollaron e implementaron tres formas de transmisión de contenidos educativos, vía radio, televisión y portales web o plataformas educativas (Unesco, 2020 y Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay, 2020).

Asimismo, se tiene evidencia que la modalidad de educación remota o Enseñanza Remota de Emergencia con el acrónimo ERDE puede disminuir la calidad de los aprendizajes, también es importante considerar que la calidad de esta modalidad educativa no se equipara con la calidad del aprendizaje en línea. Asimismo, como señala Vargas (2021) a este tipo de enseñanza también se le conoce con otros nombres, tales como, docencia no presencial de Emergencia en Colombia, aprendizaje remoto en Estados Unidos y algunas agencias de cooperación la denominan Educación en Emergencia. Asimismo, López (2020) señala el surgimiento de coincidencias y divergencias entre lo virtual y lo presencial, signadas por la revolución tecnológica que marca nuestro tiempo.

En este sentido, las principales dificultades de la educación remota desde el inicio de la pandemia en América Latina y el Caribe, tienen que ver con la brecha entre los quintiles más ricos y los más pobres, siendo mayor en países como Honduras 58% y el Perú 60% y menor en países como Chile 22% y el Uruguay 17% (Comisión Económica para América Latina y el Caribe - Cepal, 2020). Asimismo, un aspecto que condiciona la educación remota se relaciona con el concepto de ecosistema digital, que, según Katz (2015), es un nuevo contexto industrial con impacto económico y la sociedad debido a la adopción masiva de tecnologías digitales de la información digital y la comunicación.

Es en este contexto que, según la CAF (2020) la tasa anual de crecimiento del índice de desarrollo del ecosistema digital de América Latina y el Caribe es de 6,21% entre 2004 al 2018, mientras que el nivel de desarrollo

promedio del ecosistema digital en países de la región presenta un índice de 49,92 que es intermedio en comparación a otras regiones del mundo más desarrolladas. En efecto, la tasa de crecimiento anual de digitalización de América Latina y el Caribe es moderada, a pesar de los avances significativos, este grupo de países siguen en la necesidad de alcanzar mejoras en su ecosistema digital. En este sentido, Wawrzyniec y Łukasiewicz-Wieleba (2020) sostienen que estas limitaciones tecnológicas condicionan la educación remota, que bajo este contexto, presenta dos características, principales, en primer lugar, se tienen numerosas fuentes de información que son accesibles para la enseñanza y el aprendizaje, en segundo lugar, en este tipo de educación se utilizan una diversidad de dispositivos tecnológicos.

Estas características y las limitaciones del contexto marcaron un gran desafío para la gestión de la educación remota, así lo reconocen Cepal – Unesco (2020) al señalar que, en América Latina, la educación en confinamiento o remota fue un verdadero reto para el sistema educativo de Paraguay entre otros; asimismo, el vertiginoso cambio a la educación remota puso en evidencia las deficiencias en el sistema educativo, tales como, escasa infraestructura tecnológica y conectividad tal como lo ha establecido las Naciones Unidas y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020) al señalar la falta de acceso a herramientas digitales. En este contexto, Sojuel y Nanne-Lippmann (2021) señalan que los aplicativos más utilizados en estudiantes de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y República Dominicana son el WhatsApp, PPT y se reveló una transición abrupta a la enseñanza remota con una lenta adaptación para los estudiantes y docentes.

En cuanto a la conectividad, en el Perú, según el informe de la Organización de las Naciones Unidas - ONU (2020) indicó que el año 2019, un 76,2% de las familias peruanas tuvo acceso a internet fijo o móvil en casa. Asimismo, en la población de Lima Metropolitana de cada 10 hogares, nueve de estas familias cuenta con acceso a internet.

Del mismo modo, ocho de los hogares urbanos cuenta con acceso a internet, pero también es de considerar que dicho acceso en muchos casos puede ser limitado o por la cobertura, velocidad y ancho de banda. Sin embargo, existe una gran diferencia con la población rural, donde, de cada 10 hogares, solo 4 presentan acceso a internet, teniendo como principales causas, la ubicación geográfica, dispersión y el nivel socioeconómico de muchas familias rurales. En relación con esto, la CAF y Cepal (2020) agregan que, al limitado acceso a internet, hay que agregar, los bajos niveles de alfabetización docente en herramientas tecnológicas, insuficiente sistema de tele educación con herramientas tecnológicas entre otras.

Son estas características o condiciones que determinan un tipo de servicio educativo, al respecto, Canese et al. (2021) señaló que no se debe hablar de educación a distancia sino de Educación Remota de Emergencia ERDE, debido a la situación temporal del confinamiento ante la llegada del COVID-19, cuyo objetivo es garantizar continuidad de la educación en tiempo de crisis (Hodges et al., 2020). Es decir, la ERDE implica una modalidad educativa de emergencia que busca mantener la atención educativa a distancia, con énfasis en la transmisión de contenidos, para ello se vale de las diversas aplicaciones y/o servicios de comunicación disponibles, inclusive las redes sociales.

En Perú con la situación del confinamiento ocasionado por la llegada del COVID-19, alrededor de ocho millones de estudiantes pasaron a una educación remota de emergencia, esto ha desnudado la brecha digital y la desigualdad educativa entre estudiantes de bajos recursos económicos y estudiantes alejados de la ciudad donde la falta de conectividad de internet en zonas rurales contribuye a una mayor deserción escolar, generando preocupación en los padres de familia e instituciones educativas. Los estudios realizados por la Organización de las Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020) indican la falta de acceso a tecnologías digitales, lo cual ha generado una gran desigualdad, excluyendo el

servicio de telecomunicación a las regiones más pobres y alejadas de las ciudades.

La evidencia acumulada en el ámbito educativo refiere que, en estas condiciones, la gestión de la educación remota aún presenta limitaciones y dificultades, al respecto, Laines (2021); Guevara (2021); Elías (2021) y Berrospi (2020) han encontrado indicadores negativos de la enseñanza remota, aunque también en algunos casos se vienen superando dichas limitaciones dado el transcurso de la pandemia así como las capacitaciones constantes y adaptación a las tecnologías luego de casi dos años de pandemia.

A pesar de estas condiciones, desde el inicio de la pandemia COVID-19 se percibe el crecimiento de la educación en entornos virtuales, junto al desarrollo de plataformas digitales, así surge la necesidad de estar acorde a las necesidades educativas. Sin embargo, se ha evidenciado deficiencias en la práctica pedagógica, en particular el uso de las TIC por los docentes, y esto ha motivado que muchos docentes tengan que capacitarse el uso de tecnologías de comunicación y entornos virtuales de aprendizaje, para interactuar por medio de aparatos tecnológicos, transmitir los conocimientos por pantallas, adaptar actividades pedagógicas para el desarrollo de sesiones remotas para garantizar la continuidad del servicio educativo (Contreras, 2021; Arakaki et al. 2020; More y Velasco 2018).

En este sentido, el docente jugó un rol importante, adquiriendo nuevas responsabilidades y funciones como docente o tutor virtuales, según Cabero y Barroso (2012) y Gamboa (2013) el tutor virtual cumple un papel muy importante en la educación remota, como orientador, transmisor de conocimientos, motivador y evaluador del desarrollo del aprendizaje a través de ambientes virtuales. En esta nueva modalidad de educación que se intensificó con la pandemia COVID-19, el docente cumple una función principal como mediador del aprendizaje a través de herramientas tecnológicas. Sin embargo, según un estudio, en docentes de América Latina y el Caribe, se encontró que, solo el 75 % habían recibido capacitación en el uso de plataformas

en línea, y que estos resultados son inferiores a los obtenidos en Europa y Asia (Unesco, 2021a).

Para Ramírez et al. (2019) y Ramírez et al. (2020) sostienen que, en la mediación entre el rol de tutor virtual y el acto educativo, se trata de generar experiencias para atender a los estudiantes de manera grupal e individual a través de la tecnología, donde el tutor virtual realiza ciertas acciones como, conducir, direccionar, motivar, acompañar y corregir de manera oportuna durante el proceso de aprendizaje, de forma individualizada o colectiva haciendo uso de medios tecnológicos. Asimismo, Del Bianco (2020) al recoger evidencia de la actuación de los tutores virtuales en Argentina, señala que éstos aún deben afianzar en las competencias psicoafectivas que permitan desarrollar confianza, seguridad, motivación de los estudiantes; de igual forma Velásquez (2020) desde Guatemala, reafirma la necesidad de una capacitación permanente.

En este sentido, López-Sánchez y Beraún (2021) sostienen que el docente es un profesional que siempre está en formación, y debe adquirir competencias, en cualquier situación que se encuentre en la institución educativa. Estas competencias deben servir para insertarse al mercado laboral y contribuir en la educación de los estudiantes, el uso de herramientas o aplicativos tecnológicos, y en otras acciones de su vida personal. Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017) define las competencias como un repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas que se pueden adquirir, así mismo, permiten a las personas realizar actividades de manera adecuada, y sobre todo sistemática, las mismas que pueden ampliarse o adquirirse a través de aprendizaje. La citada organización sostiene que existe dos personajes principales en la educación, el educador y el educando. Al respecto, señala que, el educando debe presentar ciertas características como ser colaborativo, participativo, responsable y disciplinado. Así como tener un manejo adecuado de herramientas tecnológicas, de modo que sea útil para el desarrollo de sus actividades diarias, esto permite al educando adaptarse a nuevos cambios, formas

o métodos de enseñanza- aprendizaje. Siendo el educador quien selecciona el dispositivo, herramientas o recursos tecnológicos, material (textos, videos, fichas de actividades) más adecuados para poder gestionar de la mejor manera las actividades de aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Sin embargo, el docente debe reflexionar y resolver sobre las debilidades, dificultades, retos, oportunidades que se han presentado de acuerdo con la coyuntura de la pandemia. Al respecto, Castañeda y Vargas (2021), mencionan tres oportunidades que los docentes deben tomar en cuenta, en primer lugar, la oferta de formación y capacitación sobre el uso de TIC, en segundo lugar, mayor conciencia de los padres y la sociedad sobre la importancia del docente en la formación de los estudiantes y en tercer lugar la apertura de los hogares y la participación de los padres de familia, sobre todo para contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

Así también, la ONU (2021) en su artículo sobre los Derechos Humanos en la crisis por la COVID-19 indica que, los derechos fundamentales de la persona humana, se encuentra el derecho a la educación. Al respecto, la Ley General de la Educación N°28044 dada por el Congreso de la República (2003), en el artículo cuatro señala que, el Estado peruano debe garantizar la educación de forma continua en todas los niveles y modalidades; asimismo, brindar el servicio educativo presencial y la modalidad a distancia. En el artículo 27, sostiene que la educación a distancia es una nueva modalidad del sistema educativo caracterizado por las interacciones entre los actores educativos, este proceso se debe garantizar con medios tecnológicos que genere el aprendizaje autónomo en los estudiantes, con el objetivo de reforzar, complementar la educación presencial atendiendo las necesidades del estudiante de acuerdo con el contexto social o a la coyuntura que se presente en su estado.

A escala local, la Institución Educativa Pública N° 1279 de Huaycán, distrito de Ate, realizó un diagnóstico que evidencia debilidades en el desempeño de los docentes tutores,

evidenciándose dificultades en la planificación y organización didáctica, carencia de un plan de trabajo en la gestión de la educación remota, poca implementación de recursos o herramientas tecnológicas para la enseñanza y aprendizaje, la falta de gestión en la capacitación de herramientas digitales incorporadas, limitado uso de estrategias didácticas de retroalimentación en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje al estudiante, dificultades comunicativas con los padres de familia, inadecuado seguimiento a los estudiantes, escasa motivación e incluso soporte emocional a los estudiantes.

En función a lo anteriormente planteado, para el presente estudio se ha considerado fundamentar a partir del marco normativo dispuesto por el Ministerio de Educación, que dispuso, establecer un marco general de orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19, a través de la Resolución Viceministerial N° 093-2020-MINEDU (Minedu, 2020a). Luego, a través de la R. V. N° 097-2020, Minedu (2020b) establece las disposiciones para garantizar el servicio educativo no presencial, a fin de que los actores educativos conozcan la normativa y las funciones responsables que deben sostener durante educación remota. Como señala este documento normativo, el directivo es responsable de la gestión escolar en la institución educativa, cuya responsabilidad es gestionar las acciones en la práctica docente y garantizar los aprendizajes de los estudiantes, para realizar el plan de acción, implementación, estrategias, adecuaciones, planificar de acuerdo con el contexto que se presente, y garantizar calidad educativa. Asimismo, se implementa la Educación Remota de Emergencia, a través de la R. M. N° 160-2020, el Minedu (2020d) dispone la implantación de la estrategia Aprendo en casa, para garantizar el servicio educativo a distancia durante el periodo de la emergencia sanitaria por el COVID-19. La que considera al profesor como aquel que presta servicio en las diferentes áreas educativas, ya sea como nombrado, contratado, designado o encargado, a fin de continuar el proceso educativo no presencial, utilizando todo

lo necesario para garantizar el servicio educativo de calidad. En este contexto, ante la llegada de la COVID-19 debe asumir la responsabilidad, de implementar las sesiones remotas, adaptando a nuevos cambios significativos para continuar su experiencia pedagógica haciendo uso de plataformas digitales que garanticen el aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, en el Marco de Buen Desempeño Directivo, dado por Minedu (2014) se hace referencia al complejo rol director, que lo lleva a asumir responsabilidades orientadas para mejora de los aprendizajes de los estudiantes, a través del ejercicio de su liderazgo y gestión en la institución educativa a su cargo; y sobre esta plataforma, interactúan los demás miembros de la comunidad educativa. Cada uno de los miembros, sean directivos, docentes, etc., tienen “conocimiento” sobre las instituciones educativas a las que pertenecen, y en base a este conocimiento, se toman iniciativas, se organizan actividades y prácticas pedagógicas. Asimismo, la Ley General de Educación 28044, cuyo artículo 56, señala que el docente, es agente esencial e indispensable en el proceso educativo, cuya misión es importante en el desarrollo académico, social y cultural del educando, asume la responsabilidad de planificar, desarrollar actividades pedagógicas y evaluar el logro de los estudiantes respetando la norma institucional de convivencia en la comunidad educativa a la cual pertenece.

Cabe precisar, que el docente debe participar en la capacitación continua y la actualización permanente en su formación profesional lo cual es un requisito indispensable en el proceso de evaluación del docente. Al respecto, Aguirre (2020) sostiene que el éxito de la educación distancia depende de la actualización continua de los docentes en el uso correcto de las herramientas digitales que les permitan mantener una comunicación fluida con sus alumnos. Al mismo tiempo, deben recibir orientación para implementar una metodología de enseñanza centrada en el alumno con un énfasis práctico que genere un aprendizaje significativo.

Así mismo, Bejar y Garay (2021) indican que el trabajo mutuo entre docentes y padres de familia en búsqueda de optimizar el desarrollo de las actividades de aprendizaje del estudiante, es un aspecto clave para sustentar el trabajo pedagógico en las sesiones remotas; donde el docente desarrolla estrategias que sensibilicen y capaciten al padre para orientar a sus menores hijos en la elaboración de sus evidencias en respuesta a los retos planteados, y brindar un adecuado soporte emocional en el contexto de la COVID-19. Así también, hacia los padres de familia, Canese et al. (2021) sostienen que, es de vital importancia mantener los lazos comunicativos con ellos y con los estudiantes, a través de diversos medios, la accesibilidad a las herramientas comunicativas y tecnológicas para asegurar el servicio y calidad educativa. Lo que manifiesta el autor que el contacto con los padres de familia y alumnos es esencial en este proceso educativo remoto, ya que es parte de la formación de los estudiantes, los padres de familia son los que pueden orientar, concientizar, supervisar, atender las necesidades de sus hijos.

En relación con la gestión educativa remota, se recogieron varios aportes entre ellos, para el Minedu (2020b) la educación remota es un servicio educativo no presencial, flexible, que nace a raíz del confinamiento, donde el maestro imparte conocimiento haciendo uso de los medios y tecnologías, para realizar actividades educativas desde su residencia habitual o espacio de aislamiento para lograr la continuidad educativa. Así mismo Guevara (2021) sostiene que, es un servicio flexible donde el educando hace uso de herramientas comunicativas y plataformas virtuales para realizar las actividades pedagógicas desde su casa. En este sentido, también Álvarez et al. (2020) y Bozkurt y Sharma (2020) señalan que la enseñanza remota se está implementando a una velocidad sin precedentes en un tiempo determinado, y se caracteriza por una combinación de soluciones inmediatas a el fin de garantizar la continuidad educativa, como primera necesidad, los programas educativos, a través de la televisión y la radio, y como segunda necesidad el uso de plataformas educativas e internet, así como herramientas tecnológicas,

a el fin de entregar contenidos y mantener la comunicación e interacción entre la escuela y los estudiantes.

Desde otro punto de vista a Barráez (2020) plantea sobre la integración de TIC en la educación remota se han iniciado posibilidades para enriquecer el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje en el campo virtual. Las TIC han permitido cambios drásticos en la educación, si bien es cierto que las herramientas tecnológicas eran conocidas en el ámbito educativo, sin embargo, existían falencias en el manejo de estas, debido al cambio abrupto a raíz de la pandemia los docentes tienen que afrontar y asumir retos en el ámbito educativo, con la implantación de las TIC para llevar a cabo la educación en espacios virtuales.

Uno de los aportes que contribuye a precisar la diferencia entre la educación a distancia y la ERDE lo plantean Bozkurt, et al. (2020) al señalar que, la primera no se aplica a las prácticas pedagógicas en la pandemia y se puede dar el concepto de una actividad planificada e implementada con conocimientos teóricos y prácticos propios del campo y su naturaleza. Por otro lado, la educación remota de emergencia se propone, brindar un servicio educativo centrado en la transmisión de contenidos educativos en condiciones de crisis. El punto en común entre educación a distancia y la ERDE, es que ambas utilizan la tecnología para brindar oportunidades en el proceso de aprendizaje (Toquero, 2020).

En este sentido, Guevara (2021) refirió que las dimensiones de la Variable 1 Gestión de la educación remota de emergencia son tres, en primer lugar, la planificación de las condiciones para la educación remota, en segundo lugar, la implementación de la educación remota y, en tercer lugar, el trabajo colegiado y la evaluación. En relación a la primera dimensión señala que, consiste en la elaboración de un plan de trabajo con cronogramas de actividades pedagógicas de acuerdo al contexto de los estudiantes y familias, garantizando el seguimiento, supervisión o monitoreo del trabajo no presenciales, durante el tiempo que duren las disposiciones de aislamiento social obligatorio, a fin de garantizar que todos

los estudiantes reciban actividades de aprendizaje no presencial, en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”. Esto se corrobora por la Unesco (2021b) al señalar que, la planificación como la implementación en la educación no presencial, han de integrar múltiples acciones que permitan la propagación de información y uso de herramientas comunicativas que van más allá de los espacios virtuales, generando la posibilidad de gestionar de manera oportuna las necesidades educativas de interacción de las sesiones de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la segunda dimensión, de implementación de la educación remota, el citado autor menciona que, tiene la característica de ser no presencial, y se da a través de la estrategia “Aprendo en casa”, buscando establecer modificaciones y mejoras considerando el contexto particular de cada Institución Educativa. Se gestiona a través del apoyo de una organización o institución que, a través de sus recursos humanos, planifica, diseña y produce materiales, a la vez que monitorea y motiva el proceso de aprendizaje. En este sentido, el Minedu (2021a) a través de la Resolución Viceministerial N° 211-2021- Minedu, propone la estrategia temporal “Aprendo en Casa” para la cubrir la necesidad de garantizar el funcionamiento del servicio educativo, esta estrategia demanda rediseñar, complementar, abordar, desarrollar y evaluar las experiencias de aprendizaje a través de diferentes medios como, canales de televisión, radio, web, para que los docentes puedan contextualizar de acuerdo con su realidad educativa. Asimismo, con la ejecución de esta estrategia, se busca garantizar la continuidad de la educación remota, con o sin acceso a la conectividad, permitiendo que más estudiantes reciban servicios educativos.

En relación con la tercera dimensión, denominada trabajo colegiado y evaluación, definida como la interacción con los directivos y docentes que realizan sus sesiones remotas, desde sus respectivos domicilios a través de canales de comunicación, eligiendo herramientas digitales, con horarios adecuados para realizar reuniones virtuales. A través de ello se garantiza el cumplimiento de las funciones de revisión,

planificación, rediseño y evaluación de los avances, con respecto al desarrollo de estrategias de la enseñanza y aprendizaje, así como el intercambio de información, con respecto a las necesidades de los estudiantes, rescatando las debilidades y fortalezas de estos. Asimismo, la evaluación se implementó para recoger información sobre cómo y que están aprendiendo los alumnos, a partir de sus desempeños y producciones, siendo las evidencias y el portafolio los instrumentos básicos para su valoración.

En este sentido, Becerra y Hernández (2018) manifestaron que el trabajo colegiado es el espacio en el que interactúan los actores educativos para reflexionar sobre su práctica pedagógica, y genera alternativas de solución para la mejora educativa, que ayuden al procedimiento educativo del aprendizaje. Asimismo, Martínez et al. (2019) señalan que, es un medio para compartir experiencias y conocimientos pedagógicos, con el objetivo de mejorar la formación integral de los estudiantes. Aguirre y Barraza (2021) sostienen que, está asociado al trabajo educativo, y comprende, actividades, acciones, estrategias, gestiones y decisiones colectivas para buscar rutas con propuestas a la solución de la problemática, donde se realizan debates, intercambio de opiniones, transmisión de experiencias pedagógicas, comparten estrategias, para consolidar ideas y alcanzar un fin en proyectos que garanticen una calidad educativa.

También Gajardo (2019) sostiene que, dada la coyuntura actual, la evaluación de los procesos educativos, se deben dar a través de herramientas tecnológicas. Asimismo, el Minedu (2021b) sostiene que, la evaluación es una actividad que se ejecuta en la etapa de la enseñanza y aprendizaje, tiene dos partes, la primera es, verificar si los estudiantes han logrado aprender lo que se espera, y la segunda es, retroalimentar a los estudiantes y maestros sobre el desarrollo de aprendizajes a fin de hacer ajustes en su práctica pedagógica.

A partir de lo anterior, se debe hacer uso de métodos en la recolección de información de

evidencias de los estudiantes, a fin de adecuar, adaptar la evaluación, estas evaluaciones pueden ser material impreso, radio y televisión, medios asincrónica o sincrónicas, dentro de ellas se consideran entrevistas telefónicas, portafolios, evaluación escrita; sesiones preguntas, blog, foros, chat; debates, juego o competencias online, cuestionarios o formularios adaptadas, portafolios virtuales. Asimismo, en su análisis, Atarama (2020) manifiesta que, en la evaluación virtual es imposible controlar a los estudiantes, ya que se reconoce, que pueden rendir su examen acompañados de múltiples informaciones digitales o materiales que ayuden a contrastar su respuesta, e incluso interactuar con sus compañeros en un tiempo real.

En relación con las competencias de tutor virtual, el Minedu (2020c) a través de la Resolución Viceministerial N° 212-2020-Minedu logró definir los lineamientos de TOE para la educación Básica, y establece que los docentes de Instituciones públicas como privadas, de diversas modalidades deben promover, fortalecer, atender y brindar el acompañamiento para la formación integral de los estudiantes, como aspectos socio afectivos y cognitivos. De otro lado, dentro del contexto del COVID-19, ha generado la atención continua y permanente de todos los docentes de las diferentes áreas y modalidades dando un servicio más allá de la tutoría virtual, donde se ha tenido que tomar en cuenta las siguientes acciones pedagógicas a fin de dar el soporte, socioafectivo y cognitivo a los estudiantes frente a situaciones que se puedan presentar al quedarse en casa.

Entre ellas podemos mencionar las actividades pedagógicas del tutor como: a) comunicación con los estudiantes, padres de familia, entre docentes del grado y directivos; b) orientación a los padres de familia, aspectos académicos como pedagógicos, garantizar la tutoría en el hogar; c) informe de avances académicos, así como dificultades y estrategias para lograr las competencias esperadas en el estudiante; d) planificar e implementar según estrategias de TOE; e) promover la ética en la institución educativa, en el educando y f) informar al coordinador de tutoría o directivos

sobre hecho o acontecimientos que vulnere con los derechos de los estudiantes.

De manera similar Silva (2010) y Acuña (2016) sostienen que, el tutor tiene la responsabilidad de acompañar al estudiante, guiarlo hacia el encuentro de formación por medios de la toma de decisiones, asumiendo un rol decisivo en el aprendizaje, como mediador, es decir más allá del plano académico, siguiendo los estudios de Espinoza y Ricaldi (2018) el rol de tutor virtual en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), More y Velasco (2018) quienes sostienen que el tutor es una pieza indispensable para el educando pues es él quien motiva, anima, activa la participación en las sesiones remotas, también promueve que el estudiante desarrolle las actividades como parte de su formación y aprendizaje.

En cuanto a las definiciones de la segunda variable, según Evia y Arroyo (2018) las competencias del tutor virtual, son un conjunto de conocimientos éticos, vivenciales, cognitivos, emocionales y prácticos, que incluyen capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, experiencias, vivencias prácticas, actitudes y aptitudes necesarias para que el profesional, como tutor en línea, realice acciones formativas a través de la red, dirigidas a transmitir, comunicar, asesorar, evaluar y retroalimentar a los alumnos. Al respecto, también el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef (2021) y Gajardo y Díez (2021) han venido documentando y sistematizando experiencias de evaluación formativa con la finalidad de explicarlas en el contexto real de la educación remota de emergencia.

También, Espinoza y Ricaldi (2018) en su estudio sostiene que las funciones del tutor virtual son totalmente diferentes a la tutoría presencial. Y que éste juega un papel más complejo, ya que, el actuar, demanda más tiempo y exigencias comunicativas, organizativas, pedagógicas y tecnológicas. Así mismo, debe incentivar la participación, ser comunicativo, didáctico, flexible, empático, transmitir confianza y exigencia para el desarrollo de actividades.

En relación con las dimensiones de la tutoría virtual, siguiendo a Evia y Arroyo (2018) y Agüero (2018) se reconocen competencias que éste debe alcanzar para ejercer adecuadamente estas funciones, tales como, competencia pedagógica, competencia social ética y competencia técnica. En cuanto a la primera, involucra el dominio del área; la metodología y el proceso de la enseñanza en el “conocimiento educativo formal”, los principios filosóficos y éticos de la educación. Incluye conocimientos de cómo se enseña un área, las formas de representar el área de forma comprensible, así como la capacidad de transmitir, crear actividades de aprendizaje. En relación con la segunda dimensión, se refiere a la competencia social ética, se trata del conocimiento del estudiante, el conocimiento sobre los alumnos y la forma de progresar en el aprendizaje, la autorregulación, la motivación y la percepción del valor de las tareas. Asimismo, involucra el conocimiento de valores y principios éticos para el desenvolvimiento docente en entornos virtuales, así como de los aspectos legales y las normas para el buen funcionamiento del entorno. Al respecto, Dughera (2020) en cuanto a la dimensión social, sostiene, la importancia que el tutor virtual pueda crear un ambiente colaborativo que permita la integración de la comunidad y del aprendizaje.

Finalmente, en relación con la tercera dimensión, sobre la competencia técnica, ésta involucra el conocimiento sobre los procedimientos en el manejo de las herramientas tecnológicas y/o comunicativas, sus formas de funcionamiento, compatibilidad, conexión e interconexión, para presentar contenidos y crear recursos, editar materiales y generar la producción de nuevos conocimientos.

A partir de las consideraciones anteriores, el presente trabajo de investigación se propuso dar respuesta a la pregunta general ¿Cuál es la relación entre la gestión de la educación remota y competencias del tutor virtual en la Institución Educativa 1279 - Huaycán, Lima 2021? De igual forma, se plantearon los siguientes problemas específicos: ¿Cuál es la relación entre la gestión de la educación remota y la competencia

pedagógica, competencia social ética y competencia técnica de la Institución Educativa 1279 – Huaycán, Lima 2021?

En función de ello a continuación se describen los aspectos metodológicos de investigación, enfatizando el diseño, muestra, población, instrumentos, método y análisis estadístico. Posteriormente se presentan los resultados del estudio, tanto en la parte descriptiva e inferencial, y finalmente se presenta la discusión de los resultados.

Método

El presente trabajo de investigación es de tipo no experimental, transversal ya que no se manipulan las variables, y el recojo de datos se da en un momento único. Este diseño tiene como propósito describir variables y analizar su relación e interrelación (Hernández et al., 2014). Asimismo, el enfoque es cuantitativo y el nivel correlacional. La población quedó conformada por 50 docentes de ambos sexos de la Institución Educativa N° 1279 Marko Jara Schenone de educación primaria y secundaria que corresponden a la Red 12 de la UGEL 06 del distrito de Ate. En cuanto a la muestra, fue de carácter censal, es decir, se consideró a toda la población.

En relación con las técnicas de investigación, en el presente estudio se utilizó la técnica de la encuesta, ya que esta técnica permite realizar indagaciones o exploraciones a través de preguntas que se formulan de manera directa e indirecta a los encuestados. Los instrumentos utilizados fueron dos cuestionarios en primer lugar, un cuestionario sobre la Gestión de la Educación Remota, que consta de tres dimensiones, planificación de las condiciones para la educación remota, implementación de la educación remota y finalmente, trabajo colegiado y evaluación (Alpha de Cronbach, 0,907). Para la segunda variable se utilizó un cuestionario sobre las competencias del tutor virtual, que consta de tres dimensiones, competencia pedagógica, competencia Social ética y competencia técnica (Alpha de Cronbach 0,904). Ambos instrumentos fueron validados a través del juicio de expertos.

Para la recopilación de datos se procedió, en primer lugar, con la solicitud de autorización de aplicación de instrumentos al director de la IE Marko Jara Shenone. Luego se realizaron coordinaciones con el director de dicha institución educativa, y también con los docentes, para ello se utilizó el aplicativo de mensajería WhatsApp, a través de cual se les envió a los profesores el enlace del formulario con los cuestionarios. En dicho formulario, previamente los encuestados llenaron un consentimiento informado. Luego, los datos recogidos fueron almacenados en una hoja de cálculo Excel. Allí se aplicó la estadística descriptiva, estableciendo niveles y porcentajes para cada variable y sus dimensiones, así como la elaboración de tablas de frecuencia y gráficos estadísticos. Luego, para la comprobación de las hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación no paramétrica Rho Spearman con su respectiva significatividad o “p valor”, con el cual se determinó el rechazo o no rechazo de la hipótesis nula.

Resultados

Los resultados del presente estudio comprenden dos partes, en primer lugar, la parte descriptiva en la cual se presentan las tablas de frecuencia con las respectivas dimensiones de cada variable, los mismos que se han obtenido a partir de la base de datos del presente estudio. Véase tabla 1 y 2.

Tabla 1

Distribución de niveles de la variable gestión de la educación remota según dimensiones

| Dimensiones | Muy Bajo | | Bajo | | Medio | | Alto | |
|----------------------------------|----------|---|------|----|-------|----|------|----|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Planificación de las condiciones | 1 | 2 | 7 | 14 | 19 | 38 | 23 | 46 |
| Implementación | 0 | 0 | 5 | 10 | 20 | 40 | 25 | 50 |
| Trabajo colegiado y evaluación | 1 | 2 | 6 | 12 | 18 | 36 | 25 | 50 |
| Gestión de la educación remota | 0 | 0 | 3 | 6 | 39 | 78 | 8 | 16 |

En la tabla 1 se aprecia que la variable gestión de la educación remota presenta una distribución similar según niveles en cada dimensión, caracterizándose por presentar en los tres casos el nivel alto alrededor de 50%, el nivel medio alrededor de 38% y bajo alrededor del 12%. Sin embargo, la variable gestión de la educación remota presenta un nivel medio significativamente mayor a los otros con 78%, es decir, a nivel global, los docentes encuestados presentan mayoritariamente un nivel medio en gestión de la educación remota.

Tabla 2

Distribución de niveles de la variable competencias del tutor virtual según dimensiones

| Dimensiones | Muy Bajo | | Bajo | | Medio | | Alto | |
|--------------------------------|----------|----|------|----|-------|----|------|----|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Competencia Pedagógica | 0 | 0 | 4 | 8 | 23 | 46 | 23 | 46 |
| Competencia Social ética | 0 | 0 | 1 | 2 | 12 | 24 | 37 | 74 |
| Competencia Técnica | 13 | 26 | 21 | 42 | 10 | 20 | 6 | 12 |
| Competencias del tutor virtual | 0 | 0 | 13 | 26 | 25 | 50 | 12 | 24 |

En la tabla 2 se aprecia que las dimensiones de la variable competencias del tutor virtual presentan una distribución de frecuencias diferente para cada dimensión, en el caso de la competencia pedagógica, alcanza nivel acumulado medio y alto alrededor de 92%, en el caso de la competencia social ética el nivel alto es predominantemente alto en relación con los otros niveles, con 74%, seguido del nivel medio con 24%. Asimismo, en la dimensión competencia técnica, relacionada con la actividad práctica de las competencias del tutor virtual, el nivel predominante es, bajo y muy bajo con un porcentaje acumulado de 68%.

En segundo lugar, se presentan los resultados correlacionales sobre la relación entre las variables. Véase la tabla 3.

Tabla 3

Correlaciones entre las variables gestión de la educación remota y las competencias del tutor virtual

| Hipótesis | Sig. (bilateral) | Rho Spearman |
|---|------------------|--------------|
| Existe relación entre la gestión de la educación remota y competencias del tutor virtual | ,000 | ,822** |
| Existe relación significativa entre la gestión de la educación remota y la competencia pedagógica | ,000 | ,866** |
| Existe relación significativa entre la gestión de la educación remota y la competencia social ética | ,000 | ,714** |
| Existe relación significativa entre la gestión de la educación remota y la competencia técnica | ,000 | ,535** |

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Según se observa en la tabla 3 se halló relación significativa positiva alta entre las variables de estudio, siendo el coeficiente de correlación, Rho Spearman = 0,822 y sig 0,000 < 0,05 es decir, se rechazó la Ho. Por lo tanto, existe evidencia de relación significativa entre la gestión de la educación remota y competencias del tutor virtual.

Asimismo, se halló relación significativa positiva alta entre la gestión de la educación remota y la competencia pedagógica, siendo el coeficiente de correlación, Rho Spearman = 0,866 y sig 0,000 < 0,05 es decir, se rechaza la Ho, por lo tanto, se aceptó la hipótesis de investigación.

Según se observa en la Tabla 3 se halló relación significativa positiva alta entre la gestión de la educación remota y la competencia social ética, siendo el coeficiente de correlación, rho Spearman = 0,714 y sig 0,000 < 0,05 es decir, se rechaza la Ho, por lo tanto, se aceptó la hipótesis de investigación.

Finalmente, se observa en la Tabla 3 una relación significativa positiva moderada entre la gestión de la educación remota y la competencia técnica, siendo el coeficiente de correlación, Rho Spearman = 0,535 y sig 0,000 < 0,05 es decir, se rechaza la Ho, por lo tanto, se aceptó la hipótesis de investigación.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo general determinar la relación que existe entre la gestión de la educación remota y competencias del tutor virtual en la Institución Educativa N° 1279 - Huaycán, Lima 2021. En este sentido, la discusión de resultados se organizó presentando en primer lugar, los resultados descriptivos de ambas variables, así como, establecer similitudes y diferencias con los resultados de otros trabajos, tanto nacionales como internacionales.

A partir de los resultados presentados en la tabla 1 se observa que las dimensiones de la variable gestión de la educación remota presentan una distribución similar según niveles, caracterizándose por presentar en los tres casos el nivel alto alrededor de 50%, el nivel medio alrededor de 38%, bajo alrededor del 12%. Sin embargo, a nivel general, la variable gestión de la educación remota presenta un nivel medio significativamente mayor a los otros con 78%, es decir, a nivel global, los docentes encuestados presentan mayoritariamente un nivel medio en gestión de la educación remota. Esto es muy similar a los resultados hallados por Aliaga (2021) que indica para la educación remota, un alcance de 50% en recursos de aprendizaje, el 62.50 % acompañamiento remoto, asimismo, Laines (2021) halló nivel regular en los aspectos como material, tiempo y espacio.

Resultados más satisfactorios, fueron los encontrados por Guevara (2021) quien halló para la educación remota, que un 82,35% de encuestados presenta un nivel alto y un 17,65% nivel medio. Esto es similar a los resultados por dimensiones, donde, un 88,2% indicó tener un nivel alto y 11,8% nivel medio de la dimensión planificación. En relación con la dimensión implementación, un 76,5% indicó nivel alto,

mientras que un 23,5% consideró un nivel medio. Así también en la dimensión evaluación, un 82,40% de encuestados consideró un nivel alto de y 17,60% medio. Finalmente, en la dimensión trabajo colegiado, un 52,90% indicó un nivel alto y un 47,10% nivel medio.

Según los resultados señalados hasta ahora, Aliaga (2021); Laines (2021) y Guevara (2021) considerando que están ubicados en una misma temporalidad del recojo de datos, revelan una tendencia positiva en la variable gestión de la educación remota. Esto resulta aún más interesante considerando que la pandemia por COVID-19 se ha venido desarrollando a nivel mundial desde marzo de 2020, y en este periodo de tiempo los docentes y directivos han venido desarrollando diversas estrategias de adecuación para dar continuidad al servicio educativo de manera remota. Esto quiere decir, que en la medida que avanzó la pandemia, la gestión de la educación remota fue encontrando formas de atención más eficientes y adecuadas para la atención educativa.

Otros estudios a nivel nacional como Elías (2021) hallaron niveles aún más favorables en relación con la educación remota, tal es el caso de la dimensión planeación de sesiones, en la cual, un 80,6% de docentes encuestados señaló que trabajó en contextualizar sus sesiones de aprendizaje; luego, un 81.6% elaboró un diagnóstico sobre los recursos tecnológicos de sus estudiantes. Asimismo, el 71,4% de los docentes indica que el medio que más utilizó para las sesiones remotas fue la radio, 60.2% que el recurso más utilizado fue las fichas de aplicación. Asimismo, en la dimensión interacción docente- estudiantes, el 94.9% consideran que el maestro se interesa por brindar afectividad a los estudiantes, el 89.8% que los docentes propician lazos afectivos con sus estudiantes. En la dimensión recursos tecnológicos y conectividad, 96.9% indicó que WhatsApp es el aplicativo más utilizado y 98% de estudiantes utiliza el celular para acceder a la sesión remota. En la dimensión evaluación, el 68.4% realiza una retroalimentación de forma oportuna a las evidencias enviadas por los estudiantes.

En la evidencia internacional citando a Sojuel y Nanne-Lippmann (2021) a partir de lo señalado en su estudio sobre la educación remota en docentes y estudiantes en Centroamérica y el Caribe - Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y República Dominicana, indicaron que los aplicativos que más utilizan para las clases remotas tanto docentes y estudiantes son el WhatsApp 91% y presentaciones PPT en un 76%; asimismo, los materiales que utilizan más en clase son videos y lecturas 86%.

En esta misma línea, Arakaki et al. (2020) sostiene que el 89.6% de los docentes tutores se comunica mediante el zoom y solo un 22.9% utiliza el meet para comunicarse con los participantes, así mismo indica que el 97.9% están satisfechos con las herramientas de comunicación. Así mismo manifiesta que a raíz del confinamiento surgió la interacción virtual, en la cual muchas veces docentes y estudiantes se ven a través de una pantalla, en otras situaciones a falta de una buena conexión a internet solo se comunican por mensajes por WhatsApp. También Contreras (2021) halló que el 50.7% de los docentes consideran que el desempeño del tutor virtual es muy eficiente, 43.8% considera que es eficiente, así mismo 1.4% considera deficiente. También Berrospi (2020) halló que un 79,4% de los docentes consideran que el desempeño del tutor virtual es muy eficiente, 17.6% eficiente y sólo un 1.5% lo considera deficiente. De manera similar, More y Velasco (2018) hallaron que el 88.9% de tutores virtuales presenta un nivel muy eficiente.

Si bien estos resultados son alentadores cabe señalar, que en el contexto nacional se contraponen otros resultados, donde se evidenció la limitada conectividad y acceso a internet. Al respecto, otros estudios como, Palaco (2021) en relación con la educación remota en docentes de las instituciones educativas de la Red 09 Ugel 06 Ate 2021, encontró niveles desfavorables de esta variable y sus dimensiones, es así como, en acompañamiento al estudiante obtuvo un 33% en el nivel deficitario, 44% regular y 23% bueno; asimismo, en la dimensión, adecuación o adaptación de actividades, halló un 36% deficitario, 34% regular y un 30% nivel bueno.

De otro lado en la dimensión revisión de evidencias y retroalimentación, sus resultados muestran que un 33% de docentes considera un nivel deficitario, 23% regular y 44% bueno. Finalmente, en la dimensión trabajo colegiado, el 30% señalan que es deficitario, 57% que es regular y 13% nivel bueno.

En cuanto a la segunda variable competencias del tutor virtual la evidencia internacional sugiere ciertos aspectos positivos, al respecto, Basantes, et al. (2020) halló un crecimiento de sus habilidades y destrezas para el manejo de las diferentes herramientas tecnológicas a un nivel avanzado; concluyendo que la implementación de un curso online fue exitosa, para la formación de los tutores virtuales en competencias digitales. Asimismo, Díaz, et al. (2017) encontró que el perfil del docente está relacionado con el manejo de aulas virtuales, manipulación de diferentes herramientas tecnológicas, relaciones comunicativas, acompañar en los procesos educativos y afianzar lazos sociales.

Asimismo, Del Bianco (2020) señala que el desempeño del tutor virtual juega un papel importante y protagónico en el estudiante, convirtiéndose en facilitador de los procesos virtuales en la enseñanza-aprendizaje, asimismo, sostiene que el tutor virtual debe socializar con el educando, del mismo modo, insiste en poner énfasis a las competencias psico-afectivas para lograr la seguridad, confianza, motivación, ánimo para lograr la participación activa, colaborativa a fin de potencializar los conocimientos en un espacio virtual para mejorar la dirección escolar. Por ello Velázquez (2020) sostiene que los docentes han transformado sus funciones capacitándose continuamente para estar a la vanguardia del siglo XXI, con el desafío de brindar un mejor servicio de calidad educativa a todos los estudiantes. Estos resultados son similares a los hallados en el presente estudio, tal como se observa en la Tabla 2, a nivel general, las competencias del tutor virtual alcanzan 24% en el nivel alto y 50% en el nivel medio, es decir, aproximadamente tres de cada cuatro docentes presentan un nivel medio o superior de competencias como tutor virtual.

En cuanto a la contrastación de hipótesis, según los resultados presentados en la Tabla 3, se halló relación significativa positiva alta entre las variables de estudio, considerando el coeficiente de correlación Rho Spearman = 0,822 (sig 0,000 < 0,05). Este resultado se corrobora con lo hallado por Aliaga (2021) quien encontró, correlación positiva alta y significativa entre la gestión administrativa y la educación remota con un coeficiente estadístico de Rho de Spearman de 0,766 y un p-valor igual a 0,000 < 0,05). También Berrospi (2020) quien en su estudio sobre la Estrategia Aprendo en Casa y el desempeño del tutor virtual, halló una correlación positiva moderada, siendo Rho = 0,539.

En cuanto a las hipótesis específicas, de acuerdo con lo señalado en la Tabla 3, se halló relación significativa positiva alta entre la gestión de la educación remota y la competencia pedagógica de la Institución Educativa 1279 – Huaycán, Lima 2021, hallando un Rho Spearman = 0,866 y sig 0,000. También, Guevara (2021) concluye que existe una correlación positiva alta entre las variables de estudio. Lo que quiere decir que mientras mayor sea el nivel de educación remota, mayor será el desempeño del docente, es decir se incrementa la competencia pedagógica. De forma similar Contreras (2021) al medir la relación entre, la gestión educativa y el desempeño del tutor virtual, encontró correlación moderada Rho = 0,490 sig 000 mostrando que existe relación directa y significativa entre la gestión educativa y el desempeño del tutor virtual y competencia pedagógica en los colegios del nivel secundario con Jornada Escolar Completa, de Tarma.

En relación con la hipótesis específica 2, se halló relación significativa positiva alta entre la gestión de la educación remota y la competencia social ética, siendo el coeficiente de correlación, rho Spearman = 0,714 sig 0,000 < 0,05 en la misma línea, More y Velasco (2018) manifiestan que el 37.5% de los tutores sostiene una actitud respetuosa, siendo, el eje fundamental que debe presentar el tutor para tener una buena conexión con los estudiantes. Asimismo, el 94.9% de los estudiantes perciben satisfacción con respecto a la cordialidad, amabilidad, respeto y clima

agradable que brinda el tutor en la virtualidad. También Saberbein (2018) sostiene que el 65,0% de los docentes se encuentra en el nivel alto, de acción tutorial, es decir, el docente tutor acoge, asesora y orienta a los estudiantes para generar la autonomía en el proceso de su aprendizaje.

En relación con la hipótesis específica 3, se halló que existe relación significativa positiva moderada entre la gestión de la educación remota y la competencia técnica, siendo Rho Spearman = 0,535 sig 0,000 al respecto, More y Velasco (2018) manifiestan que es esencial el dominio y manejo de las herramientas tecnológicas para garantizar la comunicación efectiva y dar la orientación necesaria a los educandos.

En conjunto las correlaciones halladas y la evidencia recopilada aportan a consolidar un campo de estudio teórico y práctico, por lo que a medida que se consolida la Educación Remota de Emergencia como una modalidad del sistema educativo, es cada vez más necesario manifestar un conjunto de competencias de los docentes o tutores virtuales para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y más allá de las condiciones originadas por la pandemia COVID-19, los sistemas educativos han de seguir requiriendo estrategias de trabajo propias de la ERDE, en este sentido, el presente estudio contribuye a fundamentar con datos empíricos de valor científico en este campo de conocimiento. Asimismo, se considera que en futuros estudios se profundicen las competencias del tutor virtual en los procesos educativos y de qué manera éstos influyen en las distintas modalidades educativas, ERDE, educación híbrida, educación virtual, educación semi presencial, entre otras.

Conclusiones

A nivel general se encontró que la gestión de la educación remota se encuentra en un nivel medio de implementación, es decir los docentes perciben la existencia de dificultades y vacíos, sobre todo en las áreas de planificación curricular, sin embargo, existe una tendencia optimista de los profesores al considerar mayoritariamente niveles altos de esta variable. Sin embargo, estos logros deben ser analizados con más evidencia

empírica, sobre todo, a nivel de resultados educativos o aprendizajes de los estudiantes, dado que en las condiciones de distanciamiento de la educación remota un significativo porcentaje de estudiantes no tuvo las condiciones de acceso y conectividad que garanticen el desarrollo de sus competencias, por lo que será importante evaluar sus aprendizajes en la post pandemia. También es sugerible que en futuros estudios, se evalúen las competencias TIC de los docentes, para la implementación de ambientes virtuales de aprendizaje como medidas alternativas y complementarias de aprendizaje, de modo que lo avanzado en este aspecto sea aprovechado por las escuelas para generar oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, en casos de inasistencias, enfermedades y/o retraso escolar, para lo cual el uso de herramientas tecnológicas y recursos TIC podrían ser de gran ayuda.

En cuanto a la tutoría virtual, se han reconocido una serie de características que los docentes ponen en juego en la ERDE, sin duda esto contribuye de manera significativa a plantear la urgencia de contar con políticas sostenidas para el fortalecimiento de competencias digitales en los docentes, en particular en el caso peruano en futuros estudios, se podría avanzar en la conformación de propuestas para la construcción de un Marco de Competencia digital para docentes, que oriente e impulse los esfuerzos de la política educativa relativa a este aspecto. En este sentido los datos recogidos en el presente estudio dan cuenta de diversos esfuerzos que han venido realizando los docentes, con la finalidad de mejorar sus competencias como tutores virtuales, notándose la carencia de un marco de referencia que permita establecer prioridades de formación o capacitación, así como mejorar sus desempeños en el caso de los docentes más avanzados.

Asimismo, en relación con las hipótesis de investigación, en el presente estudio, se concluyó que, existe relación positiva, alta y significativa entre la gestión de la educación remota y las competencias del tutor virtual. (Rho Spearman = 0,822 y sig 0,000). Es decir, un incremento en las tareas de gestión con énfasis en la ERDE, están en relación directa

con una mejora en las competencias del tutor virtual y viceversa. Asimismo, existe relación positiva, alta y significativa entre la gestión de la educación remota y la competencia pedagógica (Rho Spearman = 0,866, sig 0,000), del mismo modo, existe relación positiva, alta y significativa entre la gestión de la educación remota y la competencia social ética, Rho Spearman 0,714 sig 0,000. Finalmente, existe relación positiva, moderada y significativa entre la gestión de la educación remota y la competencia técnica, Rho Spearman = 0,535 sig 0,000.

Referencias bibliográficas

- Acuña, M. (2016, October 14). *El Tutor Virtual: más allá de facilitar el aprendizaje*. Evirtualplus.com. URI: <https://www.evirtualplus.com/tutor-virtual-mas-alla-facilitar-aprendizaje/>
- Agüero, M. (2018). *Competencias docentes en entornos virtuales: un reto para la anestesiología cubana*. Medigraphic. Com. Retrieved November 17, 2021, from <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubanerea/rca-2018/rca183f.pdf>
- Aguirre, F. y Barraza, L. (2021). *El trabajo colegiado y sus implicancias: diseño de una propuesta pedagógica: Vol., 45, núm. 2*. Revista Educación. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42985>
- Aguirre, M. (2020). Los retos de la educación remota en el 2021. El Peruano. 16 diciembre. <https://elperuano.pe/noticia/111862-los-retos-de-la-educacion-remota-en-el-2021>
- Aliaga A., R. (2021). *Gestión administrativa y educación remota en la institución educativa n.º 0050 de Bellavista, San Martín - 2021* [tesis de maestría]. Universidad Cesar Vallejo. URI: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/66029>
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, Á., Noli, A., Ortiz, M., Viteri, A. (2020). La educación en tiempos del

- coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Washington, D.C. <https://doi.org/10.18235/0002337>
- Arakaki, M., Dammert, M., Barbosa, L., Mendoza, N., Herrera, D. y Muñoz, R. (2020). *Percepciones de tutores sobre la incorporación de las TIC al programa de tutoría de la Facultad de Psicología Pontificia Universidad Católica del Perú*. Blanco y Negro, Vol. 11 Núm. 1 p. 1-13 URI: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/23130/22116>
- Atarama, T. (2020). *La educación virtual en tiempos de pandemia*. Edu.pe. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2020/04/la-educacion-virtual-en-tiempos-de-pandemia/>
- Balladares, J. (2020). *Una educación remota en tiempos de contingencia académica*. 29–35. Edu.ec. Recuperado el 10 de octubre de 2021, de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7399/1/06-EN-Balladares.pdf>
- Barráez, D. (2020). La educación a distancia en los procesos educativos: Contribuye significativamente al aprendizaje, *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 41-49. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/91/232>
- Basantes, A., Cabezas, M. y Casillas, S. (2020). Competencias digitales en la formación de tutores virtuales en la Universidad Técnica del Norte, Ibarra-Ecuador. *Formación universitaria*, 13(5), 269-282. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062020000500269&script=sci_abstract
- Becerra, A. y Hernández, F. (2018). Experiencia de trabajo colegiado en ciencias básicas en la Universidad Politécnica de Querétaro. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(5), 27-33. Recuperado de https://www.ecorfan.org/republicofperu/research-journals/Revista_de_Pedagogia_Critica/vol2num5/Revista_de_Pedagog%c3%ada_Critica_V2_N5_4.pdf
- Bejar, B., y Garay, L. (2021). Práctica docente en la educación a distancia, COVID-19. *Llamkasun*, 2(3), 28–44. <https://doi.org/10.47797/llamkasun.v2i3.53>
- Berrosipi, G. (2020). Estrategia aprendo en casa y el desempeño del tutor virtual en las instituciones educativas JEC, Tarma, Junín – 2020 [tesis de maestría]. Universidad Cesar Vallejo. URI: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/56370>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G. y Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Cabero, J. y Barroso, J., (2012). El tutor virtual: Características y funciones. En Padilla G., Leal, F., Hernández, M. y Cabero, J. (Eds.), *Unretoparaelprofesordelfuturo:Latutoriavirtual(pp.1542)*. Printed by Publidisa: SINED.
- CAF y Cepal, (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19*. Recuperado el 11 de octubre de 2021, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45360/4/OportDigitalizaCovid-19_es.pdf

- CAF, (2020). *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19*. Caracas: CAF. Retrieved from <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1540>
- Canese, V., Mereles, J. y Amarilla, J. (2021). Remote education and technological access in Paraguay: parents' and students' perspective through Covid-19. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, v. 13, n. 24, 37-59. URI: <https://doi.org/10.22430/21457778.1746>
- Castañeda, K. y Vargas, A. (2021). *En tiempos de pandemia: Una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes*. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>
- Cepal – Unesco, (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Revista de Educación Comparada. Año 11. (18). Mayo. 2020. https://www.saece.com.ar/relec/revistas/18/revista_alln18.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, (2020). *Panorama Social de América Latina*, (LC/PUB.2021/2-P), Santiago, 2021. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46687/S2000966_es.pdf
- Congreso de la República, (2003, julio 29). Ley General de Educación. Ley N°28044. El Peruano. Diario Oficial. <https://unj.edu.pe/images/pdf/calidad/marconormativo//LEY%2028044%20LEY%20GENERAL%20DE%20EDUCACION.pdf>
- Contreras, F. (2021) *Gestión educativa y el desempeño del tutor virtual en las instituciones educativas con jornadas escolar completa*, Tarma, Junín – 2020 [tesis de maestría]. Universidad Cesar Vallejo. URI: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/57460>
- Del Bianco, C. (2020). *El rol del tutor en el aula virtual - Competencias psicoafectivas*. *SIGNOS EAD (Revista de educación a distancia)*. Universidad del Salvador. (4). <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ead/article/view/5131>
- Díaz, Y., Rodríguez, A. y Conejo, F. (2017). Perfil idóneo del tutor para un correcto acompañamiento a los estudiantes en el curso Práctica en Responsabilidad Social. *Dilemas Contemporáneos*. Año V. 1. Septiembre. <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/443>
- Dughera, L. (2020). El quehacer del tutor virtual. Posibles problematizaciones desde el espacio autobiográfico. (Spanish). *Revista Electrónica Gestión de Las Personas y Tecnologías*, 13(38), 48–62.
- Elías, J. (2021). *Educación virtual en épocas de Pandemia en las Instituciones Educativas del distrito de Huarmaca*, Piura - 2021 [tesis de doctorado]. Universidad Cesar Vallejo. URI: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/60534>
- Espinoza, E. y Ricardi, M. (2018). *El tutor en los entornos virtuales de aprendizaje*. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 201–210.
- Evia, E. y Arroyo, R. (2018). *La evaluación de las competencias del docente-tutor en línea en el marco de un programa de formación literaria virtual*. *Revista Profesorado* Vol: 22 num 1, 599-623. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63664>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe*. Unicef. Org. Recuperado https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf

- Gajardo, J. (2019). Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Universidad de Concepción. Chile. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/09/NT6_L1_JG_ANALIZANDO-LA-VISION-DE-APRENDIZAJE-PRESENTE-EN-EL-ESTABLECIMIENTO-DESDE-UN-ENFOQUE-DE-APRENDIZAJE-PROFUNDO_06-09-19.pdf
- Gajardo, K. y Díez, E. (2021). *Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 319-338. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6624>
- Gamboa, Y. (2013). *La tutoría virtual. Quehaceres para el buen desempeño*. Educec. Costa Rica. ISBN 9789968969550. https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/yaha_80.pdf
- Guevara, N. (2021). Educación remota y el desempeño docente en la Institución Educativa San Juan Morropón. Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/63401/Guevara-GN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc GrawHill. México.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Katz, R. (2015). *El ecosistema y la economía digital en América Latina*. Fundación Telefónica. https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=Axt5CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR17&dq=Katz,+2015&ots=KI06UCMM9GCQJN_2vYul3mhZpMawS4VWSI#v=onepage&q=Katz%202015&f=false
- Laines, C. (2021). Liderazgo directivo y educación remota de la Institución Educativa N° 10050, Reque. Tesis de maestría. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/57819/Laines-OCN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, L. (2020). Emergency remote education, virtuality and inequalities: pedagogy in times of pandemic. *593 Digital Publisher CEIT*, 5 (5-2), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- López-Sánchez, J y Beraún Barrantes, J. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje y desarrollo de competencias en tiempos de pandemia. <http://revistas.udh.edu.pe/index.php/udh/issue/view/3>
- Martínez, J., Ramírez, A. y Ramírez, J. (2019). Experiencias del trabajo colegiado en la Universidad Autónoma de Nayarit: una mirada desde las academias. *Revista Digital de Investigación Turística. KIKAME*, 7(7), 55-70. https://www.researchgate.net/publication/338594655_Experiencias_del_trabajo_colegiado_en_la_Universidad_Autonomade_Nayarit_una_mirada_desde_las_academias
- Mendoza, L. (2020). *Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. L, núm. Esp.-, pp. 343-352. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237028/html/index.html>
- Minedu, (2014). *Marco de Buen Desempeño Directivo*. Directivos construyendo escuela. Lima. 25 marzo. <http://www.>

minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

- Minedu, (2020a). Resolución Viceministerial N° 093-2020-MINEDU. Aprobar el documento normativo denominado “Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19”. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/535987-093-2020-minedu>
- Minedu, (2020b). Resolución Viceministerial N° 097-2020-MINEDU. *Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19*. 21 de mayo. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/729925/RVM_N_097-2020-MINEDU.pdf
- Minedu, (2020c). Resolución Viceministerial N° 212-2020-MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1336381-212-2020-minedu>
- Minedu, (2021a), Resolución Viceministerial 211-2021-MINEDU. Lima. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2004490/RVM%20N%C2%B0%20211-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Minedu, (2021b). ¿Cuál es la finalidad de la evaluación formativa? <https://sites.minedu.gob.pe/orientacionesdocentes/2020/10/06/cual-es-la-finalidad-de-la-evaluacion-formativa/>
- Minedu. (2020d). Resolución Ministerial 160-2020-MINEDU. Diario El Peruano, 15, 2. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574684/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-atraves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay. (2020). *Plan de Educación en Tiempos de Pandemia. “Tu escuela en casa”*. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15716?1589908264
- More, R. y Velasco, A. (2018). *Las características personales y pedagógicas del tutor virtual en la intervención de un Programa de Formación en Ciudadanía en Modalidad a Distancia* [PUCP]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12897>
- Organización de las Naciones Unidas - ONU y Comisión Económica para América Latina y el Caribe – Cepal, (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales*. <https://www.cepal.org/fr/node/51176>
- Organización de las Naciones Unidas – ONU, (2021). La protección de los derechos humanos durante la crisis del COVID-19. <https://www.un.org/es/coronavirus/articulos/proteger-derechos-humanos-coronavirus>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – Oede, (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México, Resumen Ejecutivo México 2017* [Archivo ODF]. Ediciones OCDE. <https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>
- Palaco, A. (2021). Evaluación formativa y educación remota en docentes de las instituciones educativas de la Red 9 UGEL 06 Ate 2021. Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/67336/Palaco_VAY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramírez, M.; Cortés E. y Díaz, A. (2020). Estrategias de mediación

- tecnopedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Apertura*. vol. 12, núm. 2, pp. 132-149. <https://www.redalyc.org/journal/688/68864946008/html/>
- Ramírez, M.; Figueroa, G. y Téllez, O. (2019). Evaluación de los resultados de implementación del modelo de tutoría virtual. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1-31. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.532>
- Saberbein, J. (2018). Enseñanza estratégica virtual, aprendizaje colaborativo y formación de tutores en Orientación Vocacional en la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación, 2016. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. URI: <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2163>
- Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, vol. 10, núm. 52, julio-septiembre, 2010, pp. 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>
- Sojuel, D. y Nanne-Lippmann, I. (2021). Transición a la educación remota en emergencia de docentes y estudiantes en Centroamérica y el Caribe. *RECETA. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5 (2), 107-123. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/300>
- Toquero, C. (2020). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 162–176. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5113>
- Unesco, (2020). *Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia*. <https://es.unesco.org/news/surgen-alarmanentes-brechas-digitalesaprendizajedistancia>
- Unesco, (2021a). Estudio sobre la situación actual de la docencia en la educación y formación técnica profesional en Bolivia, Colombia, Ecuador Y Venezuela. Quito. Educación 2030. <https://es.unesco.org/sites/default/files/doc-estudio-situacion-docencia-23-09-2021.pdf>
- Unesco. (2021b). Implementación de la educación remota en las universidades. Guía. https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/autoridades/guia3_desarrollo_competencias_08_07_21.pdf
- Vargas, E. (2021). *Educación Remota de Emergencia, ¿qué es eso?* Acento. <https://acento.com.do/opinion/educacion-remota-de-emergencia-que-es-eso-8908644.html>
- Velásquez, R. (2020). La Educación Virtual en tiempos de Covid-19. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 19–25. <https://revista-cientifica-internacional.org/index.php/revista/article/view/8>
- Wawrzyniec, M. y Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020). Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. https://www.researchgate.net/profile/Milosz-Romaniuk/publication/344774394_Zdalna_educacja_kryzysowa_w_APS_w_okresie_pandemii_COVID-19/links/5f8f09dc299bf1b53e376acf/Zdalna-edukacja-kryzysowa-w-APS-w-okresie-pandemii-COVID-19.pdf