



UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA ACADÉMICO DE EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

El estudio de la estrategia multicanal “Aprendo en casa” en el Nivel Inicial desde las creencias y las atribuciones causales: una revisión bibliográfica

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Para optar el grado de bachiller en Educación y Gestión del Aprendizaje con especialidad en Niñez Temprana

AUTOR(ES)

Ojeda Rebaza, Martha Gabriela (0000-0002-2636-5943)

Paz Castro, Danitza Nicole (0000-0002-6496-3856)

ASESOR

Flores Suarez, Geraldo César (0000-0001-9465-5419)

Lima, 25 de junio de 2020

*A Dios, por elegirme y hacer una historia de salvación conmigo.
A papá Ernesto, por guiar mis pasos desde pequeña y continuarlo aún hoy en el cielo.
A mi familia por ser mi soporte, y a todos los que han permitido que crezca y sea una
persona mejor.*

Martha Ojeda

*A mi papá, por enseñarme a hacer todo con pasión e impulsarme siempre a alcanzar mis
sueños. Sé que si él estuviera conmigo, se sentiría orgulloso de quien soy y de cómo he
afrentado la vida luego de su partida. A mi mamá, por ser mi ejemplo de fortaleza y
perseverancia. No hubiera logrado nada de esto si ella no fuera mi soporte. A mi hermana,
por siempre creer en mí y darle luz a mi vida.*

Danitza Paz

Agradecimientos

Queremos hacer un agradecimiento especial a nuestro asesor Geraldo Flores, por su paciencia y compromiso con quienes somos sus asesoradas. A Manuel Rodríguez, el director de la Facultad de Educación UPC, por su notable disposición frente al actual contexto de pandemia y por ser garante de nuestra continuidad académica. A nuestras familias, porque sin ellas nada de esto hubiera sido posible. Y, por último, a nosotras mismas por el trabajo conjunto y las incontables reuniones en la madrugada.

El estudio de la estrategia multicanal “Aprendo en casa” en el Nivel Inicial desde las creencias y las atribuciones causales: una revisión bibliográfica

Resumen

La revisión teórica y bibliográfica desarrollada a continuación surge a raíz de la presencia de la primera experiencia de educación remota de emergencia en el Perú (una variante de la educación a distancia): la estrategia multicanal “Aprendo en casa”, la cual fue producto de la pandemia del coronavirus. Asimismo, este análisis de fuentes está orientado a identificar las posibilidades de indagación a partir de las creencias y atribuciones causales que puedan surgir de la utilización de esta modalidad de aprendizaje en el Nivel Inicial. Para ello, se define a las creencias como aquellos juicios evaluativos que conducen la manera de pensar y proceder de las personas en determinadas situaciones (Borg, 2001; Pajares, 1992). De la misma forma, las atribuciones causales son construcciones mentales desarrolladas a partir de la búsqueda de razones que explican un hecho y que, además, determinan cómo el sujeto enfrenta situaciones posteriores (Weiner, 1985). Finalmente, en este trabajo, se ha identificado que, en los estudios realizados sobre educación a distancia, las percepciones sobre esta modalidad varían de acuerdo al nivel de conocimiento y experiencia que los docentes y estudiantes poseen acerca de ella. Además, se resalta la ausencia de situaciones en las que se haya usado este tipo de educación en edades tempranas y se hace hincapié en la necesidad de indagar la pertinencia de su aplicación en el Nivel Inicial.

Palabras clave: educación a distancia, educación remota de emergencia, creencias, atribuciones causales, Aprendo en casa

El estudio de la estrategia multicanal “Aprendo en Casa” en el Nivel Inicial desde las creencias y las atribuciones causales: una revisión bibliográfica

Abstract

The theoretical and bibliographic review developed below arises from the presence of the first remote education experience (EAD) in Peru (a distance education form): the multichannel strategy “Aprendo en casa”, which was a product of COVID-19. Likewise, this resource analysis is aimed towards identifying the possibilities of research based on the beliefs and causal attributions that may arise from the use of this new modality of learning at the preschool level. In order to do this, beliefs are defined as those evaluative judgments that guide the way people think or act in different circumstances (Borg, 2001; Pajares, 1992). In the same way, causal attributions are mental constructions that are developed based on the reasons that explain a fact, and that, in addition, determines how any subject faces subsequent situations (Weiner, 1985). To finish off, in this investigation, it has been identified that, in the studies that have been carried out about distance education, perceptions about this modality vary according to the level of knowledge and experience that a teacher and student have of it. In addition, the absence of situations where this modality of education might have been used in the early years is highlighted and it is emphasized that there is a need to investigate the relevance of its application at preschool level.

Keywords: education at home, emergency remote teaching, beliefs, causal attributions, Aprendo en casa

Tabla de contenido

1. Contextualización de la situación abordada	8
2. Estrategias de revisión de fuentes y de identificación de información	8
3. Definiciones y características de la educación a distancia (EAD).....	9
3.1. Una breve aproximación a la educación a distancia (EAD).....	9
3.2. Características	11
3.3. Tipología	11
4. “Aprendo en casa” y el contraste con la educación a distancia	12
4.1. Marco legal.....	14
4.2. Descripción de la estrategia “Aprendo en casa”	14
4.3. Roles.....	15
5. Constructos teóricos y antecedentes en el marco de la educación a distancia en Nivel Inicial	18
5.1. Creencias.....	18
5.2. Atribuciones causales.....	20
5.3. Antecedentes	22
6. Conclusiones	26

Índice de figuras

Figura 1: Impacto de las atribuciones causales en el comportamiento.....	21
--	----

1. Contextualización de la situación abordada

En el contexto actual, el Perú se encuentra dentro de los países afectados por el brote del virus denominado COVID-19, porque presenta un número alto de contagiados y fallecidos (Dirección Regional de Salud, 2020). Sin embargo, antes de llegar a esta cifra, como forma de prevención y protección sanitaria, las autoridades nacionales se vieron en la necesidad de declarar al país en estado de emergencia (D.S. N.º 044-2020-PCM, 2020). Esto supuso que la población comenzara un proceso de aislamiento social obligatorio, que limitaba a los ciudadanos la realización de actividades con normalidad.

Dado que varios sectores resultaron afectados por el confinamiento, el Gobierno peruano se vio en la obligación de poner en marcha diversas estrategias para la continuidad de determinadas actividades de orden social, entre las que se encontraba la educación. Es así que surge una política pública que contempla a la educación a distancia (EAD) como forma alternativa al formato presencial, el cual no se podía llevar a cabo porque implicaba un contacto social que debía ser evitado en el marco de la prevención del contagio del virus. Este programa gubernamental se denominó “Aprendo en casa”, el cual se brinda en diversas modalidades: televisión, radio y plataforma virtual, como esfuerzo para mermar el impacto de la suspensión de clases del periodo escolar 2020.

2. Estrategias de revisión de fuentes y de identificación de información

Para la elaboración de este documento, recurrimos a un diseño documental sistematizado sobre la base de la literatura encontrada en los principales repositorios digitales. Para la elección de los artículos que estudian las percepciones de docentes y/o estudiantes sobre la EAD, se priorizaron fuentes de investigación académica tanto en inglés como en español publicados entre los años 2010 y 2020. Como primera exploración, fue de particular interés identificar los avances en la aplicación de la EAD en los distintos niveles educativos. Luego, se describió las características e implicancias de la educación a distancia y se definió los constructos teóricos de *creencias* y *atribuciones causales*. Esta

caracterización de la EAD y de este marco teórico permitió identificar posibles líneas de investigación sobre la percepción que manejan los docentes de Nivel Inicial acerca de la utilización de la estrategia multicanal "Aprendo en casa". Para el citado de las fuentes, se utilizó el software Zotero y se usó Documentos de Google como plataforma para elaborar el contenido de la investigación.

3. Definiciones y características de la educación a distancia (EAD)

Se realizó una búsqueda bibliográfica para caracterizar a la estrategia "Aprendo en casa" y ubicarla dentro de las formas de enseñanza-aprendizaje preexistentes en la teoría educacional. Al revisar la literatura sobre el tema, se encontró que, entre las modalidades de enseñanza descritas en los textos, la más parecida era la de la educación a distancia. Por lo tanto, en el presente apartado se explica en qué consiste para, luego, describir sus parecidos y diferencias con la estrategia "Aprendo en casa".

3.1. Una breve aproximación a la educación a distancia (EAD)

La coyuntura actual exige que las instituciones educativas recurran a un tipo de educación distinta a la habitual (presencial) y genera que las instituciones se hayan visto obligadas a recurrir a una EAD. Barrantes (1992) considera que es gracias a la escritura que la educación a distancia ha sido posible, ya que el manejo de un sistema como este permite conservar y trasladar información. En esa línea, autores como Barrantes (1992), Cooperberg (2002) y Jardines (2009), en el intento de exponer la presencia en el tiempo de la EAD, coinciden en plantear que nació en países europeos y, posteriormente, se expandió al resto del mundo.

Barrantes (1992) refiere que los primeros intentos de la EAD aparecieron a mediados del siglo XVIII gracias a la correspondencia. De esta manera, fruto del desarrollo del ferrocarril y el uso del servicio postal, en 1840, se llevó a cabo el primer intento rudimentario de Isaac Pitman en Inglaterra (Barrantes, 1992). Más adelante, aunque no fue muy bien aceptada en un principio, universidades y otras instituciones fueron tomando este modelo, que hacía más

rápida, económica y confiable la transmisión de la información (Barrantes, 1992; Cooperberg, 2002; Jardines, 2009). Por ejemplo, Anna Eliot Ticknor, con la fundación de la Society to Encourage Study, en 1873, ofreció un curso a distancia que comprendía el envío mensual de lecturas y exámenes (Jardines, 2009). Hechos como este se fueron reproduciendo en diferentes partes del mundo. Tal es así que, para 1930, en Norteamérica ya se contaban con treinta y nueve universidades que aplicaban esta modalidad (Cooperberg, 2002). Entre las características iniciales de esta modalidad, se encuentra el uso de medios impresos que permitieron la bidireccionalidad en el envío y devolución de tareas. Sin embargo, no existía una interacción entre estudiante y profesor, ya que solo se centraba en la remisión de material y la respuesta del aprendiz como forma de evaluación (Jardines, 2009).

A partir de 1960, con el objetivo de llegar a aquellas personas que no contaban con las posibilidades de acceder a una educación, se creó la Universidad Abierta Británica bajo un enfoque de medios múltiples. Es en este momento que la propuesta de educación a distancia cambia de manera considerable, puesto que se empezaron a combinar diferentes medios, tales como audio, video, radio, televisión, teléfono y materiales impresos (Cooperberg, 2002; Jardines, 2009).

Para inicios del siglo XX, se fue consolidando en función de los cambios tecnológicos que se produjeron desde esa etapa en adelante. Como resultado de ello, se empezaron a insertar herramientas de las telecomunicaciones en esta modalidad. Más adelante, a partir de 1980, la educación a distancia comenzó a ser cada vez más interactiva, y generó que se estableciera una mayor relación entre el docente y el estudiante, gracias al uso del CD-ROM (1985), videoconferencias, videocintas y audiocintas (Cooperberg, 2002; Jardines, 2009).

En los años noventa, con la posterior expansión de Internet, la World Wide Web (www) y la evolución del correo electrónico, se insertaron notables cambios en los enfoques de enseñanza a distancia (Jardines, 2009). Se pasó de aplicar metodologías tradicionales conductistas a fomentar estrategias de aprendizaje con enfoques constructivistas y centradas

en la participación activa del estudiante (Passerini & Granger, 2000). Además de ello, la interacción entre estudiante-maestro se vio modificada por la posibilidad de colaboración en tiempo real que brindaba la Internet. Lo anterior significó un notable cambio en el rol del docente, pues, lejos de transmitir información, guiaba y facilitaba el aprendizaje de los conocimientos de nuevos temas (Cooperberg, 2002). Según Barrantes (1992), este periodo se caracteriza por la explosión de la EAD en el campo teórico y en el terreno práctico, lo cual se evidencia con el aumento considerable en la fundación de instituciones dedicadas a ofrecerla.

3.2. Características

Como se puede notar, la educación a distancia ha cambiado a través del tiempo y presenta características específicas que la distinguen de la presencial. En primer lugar, en la EAD, existe una *separación geográfica* de por medio, lo que no impacta en la comunicación existente entre los participantes y el docente. Lo anterior se debe a que se valen de recursos multimedia de interactividad síncrona o asíncrona, tales como materiales impresos, radio, televisión y plataformas virtuales que permiten la creación de redes comunicativas entre estos agentes (Barrantes, 1992; García, 1999; Martínez, 2008).

Por otro lado, la EAD se fundamenta en el autoaprendizaje del estudiante, lo que implica una mayor autonomía e independencia del aprendiz. Además, el rol del docente está orientado al monitoreo y a la tutoría del proceso de aprendizaje del alumno mediante la retroalimentación (Barrantes, 1992; García, 1999; Martínez, 2008).

3.3. Tipología

Para asegurar que los medios utilizados sean pertinentes, se debe realizar una *evaluación diagnóstica* sobre el contexto en el que se desenvuelve el grupo de estudiantes al que el programa de EAD estará dirigido (García, 2009). Más aún, en esta modalidad, se asume que educar a distancia va más allá de transmitir información. En realidad, implica una serie de interacciones entre quien enseña y quien aprende, pese a la diferencia de lugares y

tiempos en los que se gesta el conocimiento (Del Maestro, 2003). Por lo tanto, esta comunicación bidireccional puede producirse de diversas maneras: síncrona y asíncrona.

Por un lado, se dice que es síncrona cuando los sujetos involucrados establecen redes de comunicación y participan de actividades de aprendizaje al mismo tiempo (García, 1999). Al estar enmarcada en un diálogo en tiempo real, permite una interacción continua entre docente y estudiante, y brinda la opción de plantear interrogantes o iniciar la conversación. En este tipo de comunicación se utilizan herramientas como las videoconferencias, chats o las pizarras electrónicas (Cooperberg, 2002).

Por otro lado, García (1999) se refiere a una comunicación asíncrona cuando el docente y los estudiantes no participan de las actividades de manera simultánea. Al ser un diálogo simulado, los medios y materiales son previamente diseñados y almacenados en un lugar accesible al estudiante. Asimismo, como menciona Del Maestro (2003), el tiempo de respuesta del alumno no coincide con el que el docente usa para producir y enviar el mensaje. Este tipo de comunicación le permite al estudiante una mayor libertad de organización del tiempo, acorde a su ritmo de aprendizaje, así como autonomía y disposición para asumir la responsabilidad de su desarrollo educativo (Del Maestro, 2003).

A partir de todo ello, García (1999) resalta a la tutoría como herramienta que permite acortar brechas entre estos agentes, puesto que son los tutores o consejeros quienes acompañan y monitorean el aprendizaje de los estudiantes. Al introducir este elemento, se complementa el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una modalidad a distancia (García, 1999).

4. “Aprendo en casa” y el contraste con la educación a distancia

En el caso peruano, en el contexto de la COVID-19, hablar de una educación para todos resulta complejo, si se considera que al menos 3 millones de estudiantes tienen acceso limitado a internet y a recursos tecnológicos (Flores, 2020). Por lo tanto, trasladar la educación presencial a una que solo abarque la virtualidad no es pertinente, puesto que el alcance para

los beneficiarios sería limitado. Además, como menciona Flores (2020), lejos de acortar las brechas de acceso a la educación, estas solo se verían remarcadas y evidenciarían las carencias que aún posee el país en cuanto a estos temas. En ese contexto, la propuesta del programa multicanal “Aprendo en casa” resulta oportuna, puesto que trabaja bajo una modalidad que se encuentra dentro del marco de educación a distancia, para tomar en cuenta las distintas realidades que conforman el Perú.

Esta estrategia surgió a partir de la Declaración de Emergencia Sanitaria por la pandemia del COVID-19 (que interrumpió el ya iniciado año escolar). Tomando en cuenta la situación anterior, “Aprendo en casa” se enmarcaría en la “enseñanza remota de emergencia” (ERT - Emergency Remote Teaching), ya que nace como respuesta temporal a una circunstancia de emergencia o crisis, con el objetivo de dar continuidad y soporte rápido a las actividades educativas hasta que la situación haya disminuido (Hodges, Moore, Lockee & Bond, 2020). Es así que contempla desde un inicio que la educación retorne a su estado habitual, a diferencia de la a distancia, la cual se prevé como permanente en un intervalo de tiempo específico (Bustamante, 2020b).

En ese sentido, una de las características principales de la ERT, y lo que la diferencia de la EAD, es la preparación para el proceso de enseñanza, ya que, al surgir por una situación abrupta, no se produce una planificación previa (Hodges, Moore, Lockee & Bond, 2020). En el caso peruano, el Estado se vio forzado a emplear todos los recursos que tenía disponibles dentro de la situación de crisis (Bustamante, 2020a). Es por ello que, como plantean Hodges, Moore, Lockee & Bond (2020) la ERT se apoya en respuestas prácticas, creativas y totalmente a distancia frente al problema, en función a las nuevas necesidades que genera la crisis a la comunidad educativa, la cual demanda mayor control por parte de los docentes en cuanto a la organización e implementación del curso.

4.1. Marco legal

Lo anterior se sustenta en lo estipulado tanto en el artículo 13 como en el 16 de la Constitución Política del Perú (1993), pues ambos aluden a que el Estado debe garantizar el desarrollo holístico de la persona por medio de la educación. De la misma manera, el artículo 44 hace hincapié en el papel que ejerce la educación en favor de la seguridad y bienestar de la población. Por su parte, la Ley General de Educación N.º 28044 (2003) profundiza en este tema al establecer que es rol del Ministerio de Educación “definir, dirigir, regular y evaluar, en coordinación con las regiones, la política educativa y pedagógica nacional y establecer políticas específicas de equidad” (p.29).

Conforme a lo anterior, y aún más en un contexto de Emergencia Sanitaria (Decreto Supremo N.º 008-2020-SA, 2020), estas disposiciones legales se han visto remarcadas, ya que las medidas tomadas frente a la suspensión de actividades por 90 días calendario continúan asegurando el servicio educativo. En esa misma línea, se emitió la Resolución Ministerial N.º 160-2020-MINEDU (2020) en la que se dispuso el comienzo del año escolar el 6 de abril a través de la implementación de la estrategia multicanal “Aprendo en casa” en las instituciones educativas públicas de Educación Básica a nivel nacional.

4.2. Descripción de la estrategia “Aprendo en casa”

Al respecto, los lineamientos que orientan el diseño del programa “Aprendo en casa” contemplan, por ejemplo, el bienestar emocional de los estudiantes frente a la ausencia de clases del modo habitual (R.V.M. N.º 00093-2020-MINEDU, 2020). De la misma manera, ha sido pensada para acortar la brecha digital, ya que se difunde contenido pedagógico que es reproducido en radio y televisión, así como en una plataforma web (Minedu, 2020). Sobre la base de ello, los docentes pueden complementarlo con correos, mensajes y otros medios que consideren pertinentes para una mayor interacción con sus estudiantes (R.V.M. N.º 00093-2020-MINEDU, 2020).

Según el Minedu (2020), esta estrategia pretende llegar a cada uno de los estudiantes peruanos de los tres niveles de la Educación Básica Regular (EBR: Inicial, Primaria y Secundaria), y a las modalidades de Educación Básica Especial (EBE), Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Educación Básica Alternativa (EBA). Además, considera que el tiempo de duración en el programa televisivo, transmitido por el canal TV Perú, tanto para Inicial y Primaria, es de 24 minutos, mientras que en Secundaria este lapso se duplica a 48 minutos. Cabe resaltar que, desde el inicio de la estrategia, se consideró incrementar el tiempo de transmisión en el transcurso de las semanas posteriores de la primera emisión (Minedu, 2020). Por otro lado, en el medio radial, se transmiten 5 programas de 30 minutos con el apoyo de Radio Nacional. Además, cuenta con una extensión específica para zonas rurales y pueblos indígenas, que es emitida 3 veces por semana (Minedu, 2020). En el caso de la plataforma web, esta contiene programaciones semanales destinadas para los 5 días hábiles. A su vez, presentan actividades variadas según el grado, las cuales se encuentran disponibles las 24 horas del día para su visualización y descarga.

4.3. Roles

4.3.1. Rol del Estado

Dado que el Minedu es el sector del Poder Ejecutivo encargado de la educación del país, los esfuerzos del Estado se verán traducidos en las acciones de este sector (Constitución Política del Perú, 1993). Por lo tanto, de entre los roles asumidos por este organismo en el actual contexto educativo, figura la identificación de aliados que apoyan la estrategia para su mejor desarrollo en beneficio de los estudiantes. Asimismo, otra de sus funciones es ofrecer asistencia técnica especializada a las direcciones regionales, locales y del centro educativo. En adición a ello, también debe atender la diversidad de los estudiantes y asegurar el desarrollo de las competencias del Currículo Nacional mediante el diseño, implementación y monitoreo de estrategias propuestas en el programa (R.V.M. N.º 00093-2020-MINEDU, 2020).

Por último, una vez que se aseguren las condiciones para que los estudiantes retornen a sus escuelas, es deber del Minedu elaborar una evaluación diagnóstica. Lo anterior se realiza con el objetivo de identificar el nivel en el que se encuentran los estudiantes, producto de las acciones tomadas en un contexto de educación a distancia (Minedu, 2020).

4.3.2. Rol de los docentes

Para especificar más lo explicado anteriormente y debido a que la modalidad educativa ofrecida es nueva, el Minedu ha considerado pertinente suministrar capacitaciones virtuales a los docentes, mediante la plataforma PerúEduca. Es en base a lo anterior que los maestros asumen la responsabilidad de adecuar sus planificaciones para atender aspectos vinculados a la coyuntura actual. De esta forma, se pretende fortalecer habilidades de desarrollo personal y ciudadanas de los estudiantes (R.V.M. N.º 00093-2020-MINEDU, 2020).

Lo planteado hasta aquí supone que parte del rol docente consiste en asegurar tanto el bienestar como la satisfacción de necesidades de los alumnos, producto del análisis de sus contextos. Al mismo tiempo, previamente a la inserción de la estrategia, el docente es quien se encarga de organizar con los padres de familia y apoderados los horarios de estudio que se destinarán para los alumnos, y provee orientación y acompañamiento durante todo el proceso. Para ello, será necesario que defina los canales de comunicación a utilizarse y así brindarles el apoyo correspondiente sobre el uso del programa (R.V.M. N.º 00093-2020-MINEDU, 2020).

Una vez establecido todo esto, el docente sitúa su labor en proponer actividades complementarias que consoliden lo revisado en “Aprendo en Casa” y en monitorear sus avances. En este punto, es importante que el acompañamiento se produzca sobre la base de los portafolios de evidencia de los estudiantes, y que se priorice la evaluación formativa y retroalimentación para realizar un seguimiento del desempeño mostrado durante el programa. Asimismo, simultáneamente a todas estas acciones, los docentes deberán presentar a la UGEL dos informes que contengan el balance del trabajo realizado durante este contexto y

la reprogramación curricular (R.V.M. N.º 00093-2020-MINEDU, 2020).

4.3.3. Rol de los estudiantes

Dado que el programa está enfocado en el estudiante, este cumple un rol fundamental dentro de su realización. En concreto, se encarga de ingresar al medio al cual tenga mayor acceso y se asegura de cumplir con el horario establecido para el desarrollo de la sesión. Es necesario agregar que es él quien asume la responsabilidad de realizar las actividades propuestas, así como de llevar a cabo un proceso de metacognición al finalizarlas, para posteriormente organizarlas en su portafolio. Este recurso educativo debe ser conservado, de manera que le permita, de ser posible, dialogar con sus docentes sobre los avances y dificultades. Cabe mencionar que este rol ha de desempeñarse con la autonomía y responsabilidad correspondiente a su edad (Minedu, 2020).

4.3.4. Rol de los padres

Los padres o apoderados siempre han cumplido un rol importante en la educación del estudiante. En la coyuntura actual, este papel ha incrementado su importancia, debido a que son los garantes de este proceso al facilitar a sus hijos las herramientas necesarias para ser los protagonistas de su aprendizaje. Asimismo, la relación que establecen los padres con el docente respalda el acompañamiento y desarrollo adecuado de las actividades propuestas, puesto que tienen el deber de informar lo que sucede con el menor, así como la potestad de colaborar sugiriendo ideas de proyectos de interés (Minedu, 2020).

Es conveniente recalcar que se prioriza el bienestar del estudiante, por lo que los padres juntamente con sus hijos acuerdan y organizan el tiempo, de modo que el alumno disponga de un horario de estudio, de apoyo en casa y de descanso (Minedu, 2020).

5. Constructos teóricos y antecedentes en el marco de la educación a distancia en Nivel Inicial

Como se puede notar, la implementación de una modalidad a distancia, en un contexto como el actual, supone cambios en la dinámica de los actores involucrados y, por lo tanto, diversas formas de responder a estos nuevos escenarios. En vista de ello, se considera oportuno analizar las razones que generan dichas reacciones en términos de las creencias y atribuciones causales de las personas involucradas en el proceso.

5.1. Creencias

En principio, el término creencia hace alusión a la construcción psicológica, considerada como verdadera, que va formando el individuo a partir de la información que recibe de sus experiencias con el entorno y con los demás. Por ello, se asume que las creencias permiten generar la capacidad de dar sentido al mundo, puesto que guían el razonamiento y la conducta de las personas (Borg, 2001; Pajares, 1992). Dado que empiezan a concebirse desde una edad muy temprana y perduran en el sujeto, se convierten en una teoría personal inmutable, que es difícilmente modificada, a menos que sea desafiada deliberadamente (Lasley, 1980).

Para Borg (2001), la creencia es adaptativa, puesto que ayuda al individuo en su comprensión y definición de sí mismo y el mundo. Lo anterior sucede por su naturaleza episódica; es decir, se nutre de eventos del pasado que influyen en la comprensión de eventos subsiguientes (Nespor, 1987). Asimismo, al ser propia de la experiencia del sujeto, la creencia posee una carga afectiva y evaluativa que la identifica, que varía según la situación y que, por lo tanto, le permite a la persona evaluar la relevancia que tendrá el suceso dentro de su vida y sus relaciones sociales (Abelson, 1979; Nespor, 1987). En consecuencia, las creencias difieren en intensidad, ya que, mientras más conectadas estén con creencias previas, con la identidad del individuo y con el tiempo de adquisición, el nivel de resistencia al cambio de la creencia variará. No obstante, dentro de un contexto particular de exigencia

e imposición, cabe la posibilidad de que la creencia inicial se vea confrontada con creencias diferentes. Es así que el individuo se verá obligado a elegir y deberá brindarle mayor importancia a una de ellas, pese a no ser esta su creencia original (Rokeach, 1968; Pajares, 1992).

Al ser de carácter personal, las creencias no son directamente observables ni medibles; esto supone que la corroboración de su existencia demande el uso de inferencias, en función de “lo que las personas dicen, pretenden y hacen” (Pajares, 1992, p.314). De esta forma, se evidencia que las creencias inciden en las formas de pensar, comprender y actuar de quienes las poseen. En este punto, es importante resaltar su inherente multidimensionalidad, pues su influencia abarca varias dimensiones y no se centran únicamente en un ámbito. Por ejemplo, las creencias se introducen como orientaciones personales en ámbitos como el educativo, en los que el maestro construye su didáctica a partir de percepciones y juicios basados en experiencias previas (Bunting, 1984).

Para Rokeach (1968), una creencia puede ser formulada de tres maneras diversas. En primer lugar, se puede generar de forma evaluativa, si se usa para analizar la relevancia que tiene un suceso y la cantidad de energía que el individuo destinará para hacerle frente. También, puede surgir de manera descriptiva, si se manifiesta para explicar la realidad desde su propia perspectiva (lo que cree que sucede en el mundo). Finalmente, también puede plantearse desde una mirada prescriptiva, si el sujeto usa una creencia previa que le otorga sentido a una nueva.

Al ser términos que son fácilmente confundibles, es necesario precisar cuáles son las diferencias entre creencia y conocimiento. Según plantea Abelson (1979), la creencia es un estado mental que implica ideas concebidas como verdaderas sobre la base de la evaluación y el juicio emocional realizado en determinadas situaciones. Lo anterior se construye a partir de la memoria episódica, que define, desde las experiencias del sujeto o la fuente cultural que posee, aquello que es correcto e incorrecto para sí mismo. Por el contrario, el

conocimiento se basa en información que ha sido juzgada y validada externamente al individuo a partir de un sustento objetivo. Además, al ser emocionalmente neutral, se almacena semánticamente (Nespor, 1987) y no está sujeto a la inmovilidad afectiva. Asimismo, Roehler et al. (1988) destacan que, por su carácter evolutivo, está abierto a la evaluación y a la crítica constante en función de la búsqueda del uso de la razón, a diferencia de la creencia, que es difícilmente cambiante y que, por su significación, puede desafiar la lógica.

5.2. Atribuciones causales

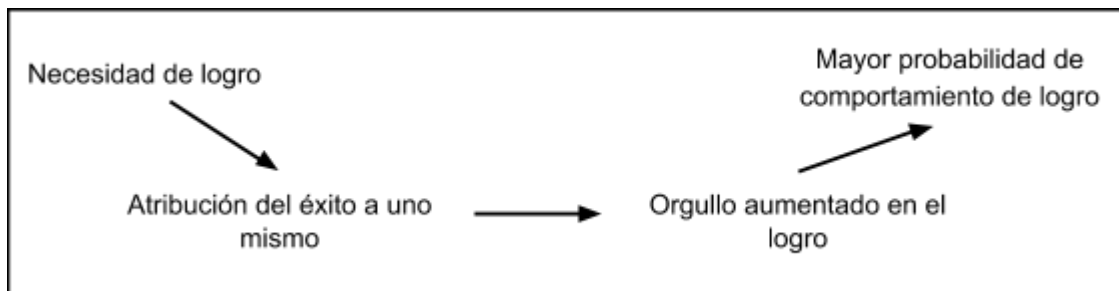
Mientras tanto, ante eventos de desconcierto, es característico que los seres humanos tiendan a preguntarse el porqué de algunos hechos o comportamientos. Estas interrogantes los llevan a realizar una justificación de lo sucedido a través de un proceso de inferencia acerca de las causas de dichos acontecimientos. A todo este proceso de inferir o buscar argumentos de los sucesos, que son, además, componentes principales en las relaciones interpersonales e intrapersonales, Weiner (1972) las denominó *atribuciones causales*.

Weiner (1972) plantea que las *atribuciones causales* abordan los argumentos que el individuo le asigna a la ocurrencia de determinados incidentes. Refiere también que, a través de ellas, se guía el comportamiento sucesivo del sujeto, porque influyen en el nivel de motivación que este asume frente a actividades de logro, el nivel de esfuerzo que les adjudique y la constancia que muestre ante el fracaso. Asimismo, impacta en cómo el entorno recompensará o desaprobará las acciones de la persona y en cómo esta se sentirá (capaz o poco capaz) con su desempeño (Weiner, 1985).

Como se puede observar en la Figura 1 el sujeto motivado en realizar una actividad, se sentirá aún más orgulloso de lograrla exitosamente si responsabiliza al esfuerzo como justificador de tal resultado. En esta situación, aumenta no solo su ego, sino la posibilidad de que, frente a un próximo evento similar, el esfuerzo voluntario sea mayor.

Figura 1

Impacto de las atribuciones causales en el comportamiento



De "Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process", por Weiner, 2018, *Review of Educational Research*, 42(4), p.208 (<https://doi10.3102/00346543042002203>) [La traducción es propia].

Cabe resaltar que la importancia de las atribuciones causales radica en que ayudan a predecir hechos y controlarlos, ya que así el individuo se encuentra más preparado para enfrentar situaciones inesperadas. De esta manera, se determinan las actitudes, emociones y comportamientos frente a los demás y hacia diversas situaciones, puesto que el sujeto se halla constantemente en un estado de alerta que le permite evitar daños (Weiner, 1985).

Para Jones y Nisbett (1971), las atribuciones causales presentan tres dimensiones: locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad. En primer lugar, la localización de la causalidad alude a si la causa del hecho es un producto interno del sujeto (capacidad, esfuerzo, habilidad) o, de lo contrario, se debe a una *causa externa* (dificultad de la tarea, suerte, presión del medio). Como segundo factor, los autores mencionan la dimensión *estabilidad*, la cual se subdivide en dos vertientes: atribuciones estables e inestables. Por un lado, son *estables* porque las causas podrían permanecer en el tiempo y existe la posibilidad de que estas vuelvan a intervenir en un próximo evento. Por el contrario, se consideran *inestables* y *temporales* si con el tiempo estos aspectos pueden variar y no necesariamente interferir en la realización de un nuevo hecho. Finalmente, como tercera y última dimensión, se encuentra la *controlabilidad*, que hace referencia al nivel de control mostrado por el individuo ante la ocurrencia de un hecho.

Por otro lado, las atribuciones causales son definidas por el grado de intervención que el sujeto le atribuye a sus capacidades y aptitudes en el logro de cierto hecho. Asimismo, también influye el nivel de motivación que muestra, ya que, al estar directamente vinculado con la *intención* de logro, esto determinará el esfuerzo que se pondrá y la cantidad de intentos a realizar (Heider, 1958). Sin embargo, dado que las atribuciones son de diversa índole, cuando al individuo no le resulta claro qué causa cierto hecho, se generan conflictos internos en él de cara al intento por encontrar la atribución causante de la misma (Weiner, 1972).

5.3. Antecedentes

En este apartado, se recogen algunas investigaciones realizadas en los últimos 10 años, acerca de las creencias, atribuciones causales y constructos relacionados existentes sobre la educación a distancia como propuesta de enseñanza. En especial, en este apartado se mencionan hallazgos de indagaciones en las que han intervenido docentes de Educación Básica, docentes universitarios y estudiantes universitarios.

Para una mejor organización, se ha considerado pertinente agrupar las investigaciones encontradas de acuerdo con la muestra de estudio: docentes y estudiantes de Educación.

5.3.1. Hallazgos sobre docentes

Entre los estudios realizados con docentes, se encuentra el trabajo de Hernández y Martín de Arriba (2017), quienes elaboraron una investigación con metodología de corte cuantitativo. Estos investigadores trabajaron con una muestra de 185 docentes de los centros de Castilla y León que dictan asignaturas en el tercer ciclo de Primaria y 1.º y 2.º de la ESO, y que, a su vez, contaban con una certificación TIC en los niveles 4 y 5. Dicho estudio se llevó a cabo con el objetivo de analizar dos aspectos: (1) concepciones de los participantes acerca de la aplicación de la metodología de aprendizaje colaborativo para el desarrollo del currículo y (2) conocimientos tanto de herramientas como aplicaciones de trabajo colaborativo con TIC. Como resultado, se encontró que los profesores de estos centros evidenciaban una actitud

positiva frente al aprendizaje colaborativo a través de las TIC, ya que consideraban que les permitía optimizar el tiempo destinado a la ejecución de tareas. Sin embargo, se mostraron inseguros respecto a la participación equitativa que los estudiantes asumían en el desarrollo de los trabajos.

Por otro lado, en un estudio de enfoque cualitativo y de tipo etnográfico referente a las concepciones de los docentes sobre las características de la educación a distancia, realizado con 4 especialistas en contenido y 2 asesoras de Preescolar y Dificultades de Aprendizaje de la Universidad Nacional Abierta, Oramas (2015) encontró que las personas implicadas creían que la EAD no era una modalidad de enseñanza fácil de emplear, puesto que requería de ellos una serie de competencias con las que no se habían formado. Además, manifestaron que la falta de presencialidad les generaba desequilibrio en la forma de entender la educación, dado que ellos no serían los responsables del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, el estudio evidenciaba que los docentes empezaban a creer en la efectividad de la modalidad a medida que se desenvolvían en la práctica cotidiana y/o en la experiencia adquirida en su formación profesional, porque, al utilizarla, la conocían más y le agregaban valor a las facilidades que esta les ofrecía.

Mientras tanto, Kim, Kim, Lee, Spector y DeMeester (2012) desarrollaron un estudio exploratorio de método mixto, que estuvo dirigido a 22 maestros participantes de un programa integral de reforma escolar. Cabe señalar, además, que se consideró como requisito el haber enseñado en clase durante el tiempo que duró el proyecto y, a su vez, haber participado en él al menos 2 años consecutivos. En concreto, la investigación se elaboró con la finalidad de identificar la relación existente entre las creencias de los docentes y sus prácticas de integración tecnológica. De acuerdo con ello, se encontró que las creencias de los maestros con un enfoque centrado en el estudiante acerca del aprendizaje, las formas efectivas de enseñanza y la integración de TIC se correlacionaron positivamente. Es de destacar que se evidenció que las creencias de los participantes influyen en sus prácticas pedagógicas; por

ejemplo, esta concepción positiva que tenían sobre las TIC se reflejaba en la implementación dentro del diseño y facilitación de lecciones de aprendizaje.

Por otra parte, Broughton, Dona y Stover (2013) indagaron acerca de las percepciones de 43 docentes del departamento de idiomas respecto a si las clases con modalidad a distancia abarcaban los tres elementos que requiere el aprendizaje de lenguas: presencia docente, social y cognitiva. Los hallazgos encontrados, luego de la aplicación de una encuesta de recopilación de datos, evidenciaban que en la EAD no existe el elemento de *presencia docente*. Además, creen que no se encuentran capacitados para diseñar y comunicarse dentro de una clase de EAD. Por otro lado, coinciden en manifestar que una clase presencial no toma el mismo tiempo que una virtual. En cuanto a *presencia social*, consideran que en la EAD de idiomas existe este elemento, aunque de forma limitada, ya que las relaciones sociales entre docentes y estudiantes no son cercanas. Asimismo, creen que no es posible que los alumnos se conozcan entre ellos y, por lo tanto, no se evidencie un sentido de pertenencia al grupo. Por último, piensan que es viable un apoyo del docente a los estudiantes, ya sea en las temáticas estudiadas, en el desarrollo de sus fortalezas, la mejora de sus debilidades o algún tema en particular. Finalmente, para el elemento de *presencia cognitiva*, la mayoría de docentes afirma que, pese a que es posible contar con este elemento en la enseñanza de idiomas dentro de una modalidad a distancia, la forma de educación no resulta efectiva para todas las áreas impartidas. De igual manera, opinan que existe una diferencia entre las clases presenciales y las de EAD en cuanto a la cantidad de trabajo realizado durante la sesión. Sin embargo, creen que sí permite que los estudiantes desarrollen un aprendizaje profundo del contenido académico y lo puedan aplicar en otros contextos.

5.3.2. Hallazgos sobre estudiantes

Entre los estudios realizados con estudiantes sobre EAD, se halla el trabajo de Chiecher (2019), quien realizó un estudio no experimental y descriptivo con 46 estudiantes universitarios, los cuales estaban inscritos bajo la modalidad de EAD en carreras

pertenecientes al área de Ciencias Económicas de una Universidad Argentina. Dichos alumnos tenían una previa trayectoria de logro académico y respondieron al cuestionario de inicio en el tiempo indicado. Lo anterior se efectuó con el objetivo de analizar los rasgos y perfiles característicos de los estudiantes exitosos e identificar a qué aspectos se les atribuye el logro dentro de la modalidad a distancia. Es por ello que el estudio se presentó categorizado en variables demográficas y aspectos motivacionales, así como en los requerimientos necesarios por los docentes encargados de su enseñanza. Finalmente, el estudio encontró que más del 50% de participantes atribuían a causas internas y personales la explicación de sus resultados académicos positivos. Asimismo, 6 sujetos mencionaron que, además de ser un hecho interno que obtengan dichos resultados, se sienten apoyados por otros individuos, ya sean familiares, compañeros de estudio o docentes. Muy por el contrario, 5 participantes de 46, consideraron que sus resultados eran producto de causas únicamente externas y fuera de su control.

Por su parte, Marín-Díaz, Sampedro-Requena y Vega-Gea (2017) realizaron una investigación de carácter no experimental y descriptiva sobre las percepciones que poseen 281 estudiantes universitarios de Primer Grado de Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Córdoba (España) acerca de las plataformas de gestión de contenido, en específico, como usuarios de Moodle. En este estudio se encontró que los participantes asumían que emplear la plataforma estimulaba el desarrollo de su proceso de aprendizaje, ya que la consideraban como una fuente clara, organizada y de fácil acceso a los contenidos de las asignaturas cursadas.

5.3.3. Conclusiones sobre los hallazgos

Por todo lo revisado anteriormente, se destaca que, entre algunos docentes, existe una actitud positiva frente a las TIC, aunque persiste cierta inseguridad en su utilización. Del mismo modo, otro grupo de maestros considera que enseñar sin experiencia ni formación previa en la modalidad de EAD los expone a una situación de incertidumbre y desequilibrio, ya que se encuentran en un espacio de aprendizaje distinto al habitual. Lo anterior se justifica

en lo mencionado por Abelson (1979) y Nespor (1987), quienes explican que las creencias de las personas están sujetas a una carga afectiva y, por lo tanto, se hallan en un estado de alerta que les permite evitar daños (Weiner, 1985).

En esa misma línea, Borg (2001) y Pajares (1992) asumen que las creencias guían el pensamiento y comportamiento de los sujetos. Hecha esta aclaración, se puede explicar la existencia recurrente de investigaciones que muestran que las creencias de los docentes impactan en sus prácticas pedagógicas. Se plantea esto, ya que es en base a su experiencia con los recursos ofrecidos por la EAD que consideran aplicarlas o no en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, otro aspecto encontrado en la revisión de literatura es que los estudiantes atribuyen su éxito dentro de la modalidad a distancia a causas internas. Este hallazgo se ajusta a lo que plantea Weiner (1972), pues este último refiere que las experiencias de éxito de los individuos influyen en su nivel de motivación y en el esfuerzo que emplearán en actividades posteriores.

6. Conclusiones

A partir de la revisión realizada, se concluye que la aparición de la EAD y su evolución a través de la historia ha permitido acortar brechas entre la educación propiamente dicha y los agentes que intervienen en ella. Se debe agregar, además, que no solo se ha modificado, sino que también se ha adaptado a las necesidades del momento histórico y sus avances. Tal es así que esta modalidad empezó con el uso de la correspondencia, la cual no permitía la interacción entre estudiante y docente hasta llegar a emplear videoconferencias sincrónicas complementadas con plataformas digitales asincrónicas. Otro aspecto de su evolución es el protagonismo que han mostrado los sujetos implicados (docentes y estudiantes). En un principio, mientras los docentes se encargaban de transmitir información, los estudiantes la recibían de forma pasiva. Sin embargo, con el tiempo, esta característica fue cambiando, ya que los estudiantes tomaron mayor protagonismo y pasaron a convertirse

en constructores de su propio aprendizaje. De esta manera, se aseguraba que aprender sea un proceso más significativo para los aprendices.

De entre todas las experiencias de educación a distancia producidas en el Perú, se encuentran registrados los casos de nivel universitario, los cuales tiene un mayor acercamiento a esta modalidad, porque funciona como complemento de la educación presencial. Sin embargo, no fue hasta el año 2020 que las escuelas se embarcaron en dicha experiencia, forzadas por la coyuntura del momento y con la creación de la estrategia multicanal “Aprendo en casa”. Esto trajo consigo la modificación de los roles habituales de los personajes involucrados, puesto que les permitiría adaptarse a los requerimientos de la mencionada modalidad.

No obstante, dado que la estrategia planteada es nueva y no existen instituciones que aborden cómo enseñar de esta manera, surge la interrogante sobre la postura que asumen los docentes frente a esta propuesta, a partir de las creencias o atribuciones causales que predisponen su actuar. Por esta razón, se abordan los dos constructos ya mencionados. Por un lado, Borg (2001) y Pajares (1992) coinciden en afirmar que las creencias conducen la manera de pensar y proceder de las personas en determinadas situaciones. Asimismo, Weiner (1985) expone que las atribuciones causales que posee el ser humano son construcciones desarrolladas a partir de la búsqueda de razones que explican un hecho. Además, manifiesta que es a través de ellas que se determina cómo el sujeto enfrenta situaciones posteriores. Estos planteamientos teóricos se evidencian de forma empírica con lo hallado en investigaciones que analizan la influencia de ese tipo de factores cognitivos en el desempeño tanto de docentes como estudiantes que han sido partícipes de la modalidad a distancia.

Lo planteado hasta aquí es producto de una exhaustiva revisión bibliográfica, una profundización en la EAD y un análisis de la estrategia multicanal “Aprendo en casa”. Esto ha permitido identificar que la aparición del COVID-19 marcará un antes y un después en el mundo de la educación, ya que ha resaltado la importancia de indagar sobre la educación a distancia, las creencias y atribuciones causales de docentes y las implicaciones que surgen a partir de su estudio en edades tempranas.

Finalmente, se llega a la conclusión que la modalidad estudiada es una temática poco tratada en el Nivel Inicial, debido a lo limitada que se vio la búsqueda de información en este trabajo. Planteamos esto a partir de la inexistencia de documentación que avale la modalidad a distancia en estos niveles en nuestro país y el acceso limitado a material físico, producto de la pandemia. Indiscutiblemente, el no contar con información que aborde este tipo de modalidad educativa en este nivel, en un contexto como el actual, trae consigo interrogantes acerca de su funcionalidad y lo oportuno que resulta emplearla en edades tempranas. Es por ello que, para futuras investigaciones, se propone profundizar en temáticas que aborden las creencias y atribuciones causales de los docentes acerca de la aplicación de la educación a distancia en la primera infancia. La anterior idea es mucho más urgente si se toma en cuenta que la actual emergencia sanitaria es el contexto en el que, por primera vez, la EAD se convierte en un medio oficial de educación en el país. A esto se suma el hecho de que no existen universidades que enseñan a educar usando esta modalidad ni tampoco experiencias previas que guíen su aplicación.

Referencias

- Abelson, R. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1207/s15516709cog0304_4.
- Barrantes, R. (1992). *Educación a distancia*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. <https://books.google.com.pe/books?id=qIbUlenhuagC&pg=PA18&dq=Historia+educacion+a+distancia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjX-JO8tbnpAhXYJrkGHSNTBG4Q6AEILzAB#v=onepage&q=Historia%20educacion%20a%20distancia&f=false>
- Borg, M. (2001). Teacher's beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188. <https://doi:10.1093/elt/55.2.186>
- Broughton, N., Dona, E., Stover, Sh. (2013). *Faculty perceptions about distance education to teach modern languages*, 2(1), 1-15. http://www.intl-academy.org/wp-content/uploads/2016/11/Broughton_Dona_Stover-JIES-September-2013.pdf
- Bunting, C. (1984). Dimensionality of teacher education beliefs. *The Journal of Experimental Education*, 52(4), 195-198. <https://doi:10.1080/00220973.1984.11011893>
- Bustamante, R. (2020a, 1 de junio). Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente. Primera parte. *Aportes para el Diálogo y la Acción*. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Art%C3%ADculo-Roberto-Bustamante-parte-1.pdf>
- Bustamante, R. (2020b, 8 de junio). Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente. Segunda parte. *Aportes para el Diálogo y la Acción*. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Educaci%C3%B3n-en-cuarentena-parte-dos-Roberto-Bustamante.pdf>
- Chiecher, A. (2019). Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 203-223. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23368>
- Cooperberg, A. (2002). Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de educación a distancia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 2(3), 1-35. <https://revistas.um.es/red/article/view/25211/24491>
- Constitución Política del Perú. (1993). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/constituciones_ordenado/CONSTIT_1993/Texto_actualizado_CONS_1993.pdf
- Dirección Regional de Salud (2020, Octubre 13). *Total de casos positivos por departamento*. Sala Situacional COVID-19 Perú. https://covid19.minsa.gob.pe/sala_situacional.asp
- D.S. N.º 044-2020-PCM. (2020). Decreto Supremo que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19. *El Peruano*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/566448/DS044-PCM_1864948-2.pdf
- Flores, C. (2020, 7 de junio). ¿Cómo está funcionando realmente "Aprendo en casa"? *Noticias Ser.pe*. http://www.noticiasser.pe/opinion/como-esta-funcionando-realmente-aprendo-en-casa?fbclid=IwAR1xjjWq9q5r9k-XRV2-8wlji4r1Svp_tHwZ00O-nywyyO_yvy4wXfs82aU
- García, L. (1999). Fundamentos y componentes de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 2(2), 28-39. <https://doi.org/10.5944/ried.2.2.2076>

- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18737/18355>
- Heider, F. (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. *Social Forces*, 37(3), 272-273. <https://doi.org/10.2307/2572978>
- Hernández, A. y Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XX1*, 20(1), 185-208. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172009.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jones, E. y Nisbett, R. (1971). *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior*. General Learning Press.
- Jardines, F. (2009). Desarrollo histórico de la educación a distancia. *Innovaciones de Negocios* 6(2), 225-236. <http://eprints.uanl.mx/12521/1/A5.pdf>
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2012). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76–85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>
- Lasley, T. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38–41. <https://doi.org/10.1177/002248718003100410>
- Ley N°28044. (2003). Ley General de Educación. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Marín-Díaz, V., Sampedro-Requena, B. y Vega-Gea, E. (2017). Percepciones de estudiantes universitarios sobre las plataformas de formación. estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 283-303. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331450972015.pdf>
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/1532/1477/0>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2020). *Orientaciones generales para docentes. Aprendo en casa*. Lima. <https://drive.google.com/file/d/1jj2gnBBfO6LPwR6Cl8nZG-sCXv2oYepJ/view>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2020). *Orientaciones para implementar la estrategia "Aprendo en casa" en el nivel de educación inicial*. Lima. <http://www.dreapurimac.gob.pe/inicio/images/archiv-2020/com/Orientaciones-inicial.pdf>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Oramas, A. (2015). Concepciones de los docentes sobre las características de la educación a distancia en la Universidad Nacional Abierta. *Signos Universitarios Anejo* 2, 91-100. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/3209/3955>
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Passerini, K. & Granger, M. J. (2000). A developmental model for distance learning using the Internet. *Computers & Education*, 34(1), 1-15. https://www.researchgate.net/publication/222650529_A_developmental_model_for_distance_learning_using_the_Internet
- R.M.N.° 160-2020-MINEDU. (2020). *Disponen el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada "Aprendo en Casa", a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones*. Lima, Perú (1 de abril).

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574684/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1.pdf>

- R.V.M. N.º 00093-2020-MINEDU. (2020). 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. Lima, Perú (25 de abril). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N__093-2020-MINEDU.pdf?fbclid=IwAR2cFMnXkkMaECkTwQKyZ_lcx7TbYQX1AeBawjlDaïWa2Db8-cOq-v59tS
- Roehler, L., Duffy, G., Herrmann, B., Conley, M. & Johnson, J. (1988). Knowledge structures as evidence of the 'Personal': Bridging the gap from thought to practice. *Journal Curriculum Studies*, 20(2), 159-165. <https://doi.org/10.1080/0022027880200206>
- Rokeach, M. (1968). The role of values in public opinion research. *The Public Opinion Quarterly* 32(2), 547-559. <https://www.jstor.org/stable/2747736?seq=1>
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(4), 203-215. <https://doi:10.3102/00346543042002203>
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-73. <https://doi:10.1037/0033-295X.92.4.548>