



Desafíos y dificultades de los docentes de educación primaria ante la adopción de la tele-educación

Challenges and difficulties of primary education teachers in the adoption of tele-education

Karen Yeniree Uzcátegui Lares^{a,*} , José Matías Albarrán Peña^b 

^{a,b}Universidad de Los Andes. Av. 3 Independencia entre calles 23 y 24, Mérida 5101, Mérida, Venezuela.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 23 de septiembre de 2020
Aceptado el 23 de diciembre de 2020
Publicado el 29 de diciembre de 2020

Palabras clave:

Desafíos
Dificultades
Educación primaria,
Tele-educación
TIC.

ARTICLE INFO

Article history:

Received September 23, 2020
Accepted December 23, 2020
Published December 29, 2020

keywords:

Challenges
Difficulties
Primary education
Tele-education
ICT

RESUMEN

Este estudio, enfocado en la investigación acción, describe los desafíos y dificultades de los docentes de primaria, ante el uso de la tele-educación para culminar el año escolar 2019-2020. Se encuestó a 12 docentes de tres escuelas públicas del municipio Campo Elías del estado Mérida, Venezuela. Se revelan dificultades para la comunicación con los estudiantes, la planificación y evaluación de actividades y la ausencia de líneas institucionales orientadoras. Se diseñó y ejecutó un plan de acción que procuraba fortalecer la formación de los docentes en el uso de las TIC, encontrándose compromiso e interés en mejorar la praxis docente. Se concluye que los profesores deben idear mecanismos que permitan la integralidad y secuencialidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

ABSTRACT

This study, focused on action research, describes the challenges and difficulties of primary school teachers in using tele-education to complete the 2019-2020 school year. Twelve teachers from three public schools in the Campo Elías municipality of Mérida state, Venezuela, were surveyed. Difficulties are revealed for communication with students, planning and evaluation of activities, and the absence of institutional guidelines. An action plan was designed and executed that sought to strengthen teachers' training in the use of TIC, finding commitment and interest in improving teaching practice. It is concluded that teachers must devise mechanisms that allow the teaching and learning process's integrity and sequentiality.

© 2020 Uzcátegui Lares, & Albarrán Peña CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La educación, vista como un proceso de interacción social, exige del contacto entre los estudiantes como parte del crecimiento y aprendizaje que, necesariamente, le servirá para convertirse en un individuo responsable y consciente de la realidad en la cual se inserta. Con el pasar de los años, a medida que los avances tecnológicos se profundizan, la tarea de educar se ha visto beneficiada por la disponibilidad de recursos a los que puede tener acceso el educando.

Es importante señalar que la tele-educación ha sido considerada como una herramienta poderosa de creación y difusión de conocimientos que multiplica el acceso a un conjunto de ideas o interpretación de realidades, en tanto el aprendiz sea capaz de valorar de manera inquisitiva o pasiva lo que está observando o leyendo (CEPAL, 2018; Nieto, 2012; Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013a). La variedad de contenidos a los cuales se puede acceder y el poder de difusión que se aprecia en la utilización del internet como medio de enseñanza, otorga ventajas superlativas en comparación con un aula de clases presencial (Delgado, Arrieta, & Riveros, 2009; Riveros, & Mendoza, 2008; Roa, & Stipcich, 2009). De lo expuesto por estos últimos autores, se infiere que la masividad en la enseñanza de contenidos; el acceso a un público más numeroso; la capacidad de releer y escuchar, repetidamente, la información, tantas veces lo considere el aprendiz, comparado con la necesidad de asistir presencialmente a un aula o recinto, el traslado a la escuela, el uso de vestimenta o uniforme escolar y la disposición del educador para enseñar, permite ver a la tele-educación como una alternativa en tiempos de aumento de la población escolar. El criterio de la masividad en el acceso a la educación, mediante el uso de plataformas de internet, puede representar un beneficio importante para intentar que los individuos sean capaces de recibir formación, siempre y cuando se cuente con los equipos adecuados y una conectividad estable. Pero, el papel de docente no se

*Autor principal: Karen Yeniree Uzcátegui Lares. Universidad de Los Andes. Av. 3 Independencia entre calles 23 y 24, Mérida 5101, Mérida, Venezuela. Correos electrónicos: kyul2886@gmail.com (K. Y. Uzcátegui Lares), josematiasap@gmail.com (J.M. Albarrán Peña).

puede sustituir por el simple acceso a los conocimientos a través de la web, dado que hará falta el comentario y la evaluación directa por parte del docente, con la finalidad de evitar divagaciones o malas interpretaciones. De acuerdo con Lima y Fernández (2017) y Marín (2011) es posible resaltar el carácter masivo que tiene la tele-educación en el mundo, al propiciar que muchas personas tengan la oportunidad de descubrir nuevos conocimientos, entender su propia realidad y la de los demás, mediante la lectura de textos en la red o la observación de documentales o ejecución de aplicaciones educativas, diseñadas para enseñar empleando tutoriales o juegos de simulación.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), consideradas como una gama de recursos telemáticos que favorecen el contacto no presencial entre las personas y el hallazgo de conocimientos con mejor nivel de asertividad, se han erigido en un medio de construcción y difusión de saberes (López, 2009; Martínez, 2008; Nieto, 2012). Hoy, en día, es casi imposible prescindir del internet como elemento de acercamiento entre los seres humanos. Si bien las tecnologías han reducido brechas geográficas en el mundo, aún existen países donde el acceso a internet es limitado y muchas instituciones educativas no cuentan con este servicio (Mora, 2015). Centroamérica y Sudamérica, como regiones latinoamericanas desfavorecidas, no gozan de la masificación del internet como recurso de aprendizaje (Bisset, Grossi, & Borsetti, 2015; Islas, 2011; Sunkel, 2006). Por lo general, en estos países los niños no cuentan con computador personal ni tienen una red de conexión a internet, lo que influye en la falta de actualización de sus conocimientos (Rodríguez, & Sánchez, 2017).

Ante tales dificultades, los docentes tienen inconvenientes en el uso de internet para la planificación de la enseñanza de los contenidos escolares, sobre todo aquellos educadores que se formaron en momentos en que la red era poco conocida o en su juventud no manejaron un computador (Mirete, 2010). Es evidente que Latinoamérica necesita fortalecer su infraestructura tecnológica escolar, con mayor grado de pertinencia y masividad para fomentar la formación eficiente de los alumnos (Rodríguez, 2014; UNESCO, 2013b). Sin embargo, las iniciativas privadas de dotación de computadores y, en algunos casos, las políticas gubernamentales que tratan de que los niños puedan contar con estos equipos han propiciado que se supere, medianamente, la brecha digital (Bernal, González, Ojeda, & Zanfrillo, 2010; Gómez, Alvarado, Martínez, & Díaz, 2018; Sunkel, 2006).

No obstante, la realidad indica que en muchas escuelas no se cuenta con equipos de computación y en varios hogares, debido a la precariedad de las familias, se carece de los mismos (Bracho, 2017). Aún más preocupante resulta afirmar que en Venezuela, un país sumido en una grave crisis económica y social desde el año 2013 (Ortiz, & Jaramillo, 2016), los estudiantes generalmente no poseen computador ni conexión a internet, debido a la escasez de recursos económicos para costear las necesidades básicas de los niños, como la alimentación, la salud y los uniformes escolares (Fundaredes, 2020). Como bien lo señala Albarrán (2019), este país suramericano septentrional atraviesa por una grave situación socioeconómica que ha provocado una migración forzada de venezolanos en búsqueda de nuevos horizontes que le permitan suplir las necesidades primarias.

Esta situación ha repercutido en la calidad de la enseñanza, a causa de las múltiples carencias de tipo educativo, social, político y cultural, por las cuales atraviesan tanto los escolares como los docentes (Observatorio Educativo de Venezuela, 2020). Muchos, todavía por vocación, cumplen con sus funciones académicas; pero la precariedad incide en la falta de motivación para enseñar y se observa que solo cumplen el horario, en detrimento de la búsqueda de un aprendizaje significativo en el estudiante (Bravo, & Uzcátegui, 2018). La enseñanza en un país afectado por la inflación, el desabastecimiento de productos de primera necesidad y la pobreza aumentada en más de 90% (Encuesta Nacional de Condiciones de Vida, 2018) se ve perjudicada; puesto que las escuelas parecieron convertirse en un centro de cuidado de los niños, en vez de un espacio de formación adecuado (Ramírez, 2017; Rojas, & Mora, 2019).

Si bien la calidad de la educación primaria desmejoró notablemente durante los últimos años (Fundaredes, 2020), la aparición de una epidemia del virus SARS-CoV-2, cuya enfermedad se denominó COVID-19, provocó el confinamiento de la población mundial y obligó a cerrar las escuelas y usar la tele-educación como herramienta de continuación de los estudios a distancia. Las directrices de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) influyeron en las decisiones de los gobiernos de casi a todos los países para restringir la vida pública de las personas y limitar la salida a las calles, solo para la adquisición de alimentos y medicinas, con la finalidad de evitar los contagios de la enfermedad, considerada como letal. Las escuelas fueron cerradas y se adoptó el uso del internet como medio de comunicación entre docentes y escolares.

En Venezuela, las medidas de confinamiento fueron aplicadas a mediados del mes de marzo y tres semanas después se consideró la posibilidad de continuar el periodo lectivo o año escolar 2019-2020 a través del uso de internet. No obstante, esta propuesta fue duramente criticada por algunos sindicatos de la educación, tales como: Federación Unitaria del Magisterio en Venezuela, Federación Venezolana de Maestros, Sindicato Venezolano de Maestros y la Coalición Sindical Nacional del Sector Educativo, quienes alegaron los problemas frecuentes de conexión a internet, las fallas recurrentes de energía eléctrica, la carencia de dispositivos móviles y computadoras por parte de alumnos y docentes, entre otros aspectos que imposibilitaban el uso de la tele-educación en el país (Fermín, 2020; El Universal, 2020; Infoenlace, 2020; Siverio, 2020). Estos problemas perjudican el desarrollo de la educación a distancia; pues los contactos entre alumnos y maestros son esporádicos y no se genera una sincronía que ayude al aprendiz en su proceso de comprensión. Los docentes, por lo general, utilizan el correo electrónico o las redes sociales para enviar un conjunto de tareas a los niños sin darles las instrucciones claras ni ofrecerles los recursos que pueden utilizar para realizar las asignaciones. De igual modo, el uso de conversaciones simultáneas a través de foros o sitios de discusión no se utiliza, como consecuencia de la baja velocidad del internet y de la falta de equipos de conexión en algunos profesores (El Nacional, 2020; Patiño, 2020; Ureña, 2020).

Al analizar estas situaciones, es posible inferir que la educación venezolana, en tiempos de confinamiento por la pandemia del coronavirus, se ha convertido en una opción desalentadora para los niños, ya que son atiborrados

de tareas por los docentes que tienen conexión a internet o son abandonados por aquellos que no poseen los medios de conexión disponibles. Aún más preocupante es el envío constante de tareas, que posteriormente no son evaluadas, en desmedro de la retroalimentación que deben recibir los escolares. Este comportamiento de los profesores revela la concepción medible del aprendizaje y corresponde con la crítica a una educación bancaria que privilegia la memorización, en detrimento de la creatividad y la reflexión en los educandos (Uzcátegui, & Albarrán, 2020).

La actitud de los docentes ante el desafío de culminar el año escolar 2019-2020 constituye una experiencia novedosa e inquietante, dadas las carencias y limitaciones que se le presentan para poder tener interacción continua con los estudiantes. Es comprensible la incertidumbre e inseguridad que muestran los educadores ante la adopción de la telemática como medio de comunicación con el grupo escolar. Existen estudios como los de Amaris (2015), Casañas (2014), Hernández y Vita (2013) y Prato (2013) que resaltan la falta de formación de los profesores de primaria y secundaria en el uso del computador y la internet como alternativa de enseñanza. La ausencia de habilidades para el manejo de programas de computación y la poca planificación que demuestran en el desarrollo de actividades digitalizadas para los niños son indicativas de las dificultades que experimentan ante el uso de la tele-educación. De lo expuesto por los autores precitados, se infiere que el desconocimiento de la estructuración de una clase virtual, la inexperiencia en el uso de plataformas telemáticas de enseñanza, el bajo dominio de procesadores de texto, la resistencia al empleo del computador como medio de digitalización y difusión de contenidos y el temor a descubrir espacios de interacción con los estudiantes en ambientes virtuales dificultan la integración tecnológica curricular en la educación primaria, en las dos terceras partes de los docentes venezolanos, lo cual es reafirmado en las aseveraciones de Fundaredes (2020) y el Observatorio Educativo de Venezuela (2020).

Las restricciones gubernamentales impuestas ante la pandemia obligan a las instituciones educativas a adoptar otros mecanismos de contacto con los estudiantes, y; por ende, los docentes tienen que asumir un reto que exige creatividad y sentido crítico. Tras una revisión de las experiencias de aprendizaje logradas con la puesta en práctica de la educación a distancia en el país, en tiempos de pandemia, es posible interpretar cómo se han desvirtuado los propósitos de enseñanza de algunos profesores. El conocimiento de las prácticas ejecutadas revela una aparente desinformación sobre los procedimientos que deben realizarse para educar a través de la red. En vista de estas consideraciones, este estudio describe los desafíos y dificultades de los docentes de educación primaria, ante la adopción de la teleeducación, como alternativa para la culminación del año escolar 2019-2020 en Venezuela.

2. Fundamentación teórica

El uso de plataformas de internet para la enseñanza tiene particular importancia en los momentos de distanciamiento social. La utilización de redes sociales como sitio de comunicación sincrónica entre docentes y estudiantes permite reflexionar sobre la educación telemática. Las TIC

surgieron como alternativa de comunicación y difusión de ideas, lo cual acortó distancias y eliminó brechas geográficas e incrementó el contacto entre las personas (Albarrán, 2016; García, 2013). El internet ha favorecido el acceso al conocimiento y aumentado las posibilidades de mejorar la formación en las instituciones educativas, permitiendo a los educandos manejar una gama de información diversa con respecto a distintos temas. Asimismo, los docentes difundieron los conocimientos por medio de la utilización de plataformas de conexión que acercan a un mundo de ideas de una manera más rápida y entretenida. De lo expuesto por León y Pacheco (2014) y Torres y Valencia (2013), se infiere que la internet encontró mucha aceptación por aquellas generaciones más jóvenes que, cautivados por las bondades de la interacción inmediata con otras personas y la posibilidad de acceder a juegos e información, se convirtieron en usuarios frecuentes de la red.

De esta manera, el mundo vio un cambio sustancial en las comunicaciones humanas; puesto que muchas oportunidades aparecieron en el uso de este tipo de tecnología y con ello la educación se vio favorecida en la generación y difusión de contenidos, dado el mayor y más fácil acceso al conocimiento (UNESCO, 2013a). Sin embargo, en muchos países latinoamericanos no se cuenta con servicio de internet domiciliario, debido a la existencia de hogares pobres, en los cuales tener un computador interfiere con otras necesidades básicas como la alimentación. Según Rodríguez y Sánchez (2017), en América Latina y el Caribe existe un 40% de pobreza en los hogares y solo un 34% tiene acceso a internet de banda ancha, ocasionando que los estudiantes, con menos condiciones económicas favorables, tengan poca oportunidad de usar las bondades de acceso a información que ofrece esta tecnología. Silva (2018) señala que el porcentaje de acceso a internet en los hogares es del 30%. No obstante, y como bien los destacan los autores precitados, la medición de los datos de acceso a internet en Latinoamérica ha sido limitada, dada la ausencia de información oficial aportada por los gobiernos. En cualquier caso, el problema de la falta de acceso a internet ha constituido una preocupación en cuanto a la difusión del conocimiento en aquellos sectores de bajos recursos económicos (Organización de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2013).

Sin embargo, varias iniciativas públicas y privadas han permitido dotar a escuelas y alumnos de computadores personales (Román, & Murillo, 2014); pero los sitios más alejados de las ciudades no han podido contar con este beneficio, como consecuencia de la falta de infraestructura que acerque a los individuos al uso de la internet. En vista de estos obstáculos, la tele-educación representa una dificultad para muchos países en vías de desarrollo, ya que, aunado a la corrupción gubernamental y la falta de inversión en nuevas tecnologías, un número considerable de niños y jóvenes se ven limitados en el acceso a la educación virtual. Al respecto, Bisset, Grossi y Borsetti (2015) señalan que Bolivia, México, Paraguay, Perú y Venezuela cuentan con un promedio menor del 50% de usuarios individuales a internet, lo cual apunta a que menos de la mitad de la población cuenta con este servicio, necesario para la educación a distancia. Por su parte, Cuba y Nicaragua no superan el 25% de usuarios conectados. Asimismo, estos autores expresan que en Venezuela existe un 40%

de hogares que cuentan con computador. De este modo, las cifras revelan una tendencia hacia la disminución de hogares con conexión a internet eficiente. Larocca (2020) expresa que el número de usuarios de internet de banda ancha ha decrecido, debido a las dificultades en el pago del servicio, como consecuencia del aumento de los costos y de la disminución de la calidad de vida del venezolano. En otras palabras, el acceso y conectividad a la red representan dificultades para los estudiantes.

También es pertinente indicar que el proceso de integración tecnológica curricular de las TIC en la educación venezolana ha sido lento y deficitario (Albarrán, 2016; Escontrela y Stojanovic, 2004; Sánchez, 2009), por la insuficiencia de infraestructura y la carencia de equipos de computación, lo cual ha ocasionado un desfase en el aprendizaje. De acuerdo con Garrido, Gros, Rodríguez, Silva y Nervi (2008), en las escuelas no se cumple con la mejora de las competencias docentes, como un paso fundamental para lograr una integración tecnológica satisfactoria: se evidencia la falta de capacitación a los profesores venezolanos en el diseño y desarrollo de actividades digitalizadas que propicien la interactividad y el interés de los alumnos. Este comportamiento coincide con lo reportado por Gros (2004) quien deja entrever que ante la ausencia de una formación docente efectiva, se pierden oportunidades para proporcionar conocimientos que sirvan a la comunidad estudiantil para enfrentar los retos de las nuevas tecnologías.

Parra y Pincheira (2011) expresan que es pertinente fomentar la familiarización de los docentes y educandos con respecto al uso de las plataformas de internet, desde un punto de vista constructivo, que no solo propicie el manejo instrumental de la red, sino que se busque la producción y difusión de contenidos. Así, se contribuye a desarrollar la capacidad de crítica del individuo ante la información que puede recuperar a través del uso de la web.

Valzacchi (2003) estudió el uso del internet en la escuela, apoyándose en el diseño y elaboración de actividades didácticas que puede poner en práctica el educador, una vez logre tener un dominio de los recursos virtuales que es posible encontrar en la dinámica y cambiante red.

Por su parte, Ricardo, Borjas, Velázquez, Colmenares y Serje (2013) indican que la capacitación de los docentes es un aspecto de singular relevancia para la construcción de ambientes de aprendizaje enriquecidos. Monsalve y Monsalve (2015) refieren que la integración de las TIC debe ser inclusiva, en pro de buscar un rol más activo del educando, en contraposición al rol de monitor que parece dársele al estudiante en el momento de enseñarle a usar este tipo de tecnología.

Sobre la base de lo antes expuesto, Penzo y otros (2010) sostienen que el docente debe ser capaz de diseñar actividades de aprendizaje siguiendo criterios de creatividad, complejidad, secuencialidad, aplicabilidad, exhaustividad e integralidad, con el objeto de que lo enseñado sea significativo para el alumno.

3. Metodología y Materiales

Esta investigación es cualitativa, pues se intenta describir una realidad que ocurre en el contexto educacional venezolano, específicamente, en cuanto a los desafíos y

dificultades que enfrentaron los docentes de primaria en el uso de la tele-educación como alternativa de finalización del período lectivo 2019-2020. En este sentido, se indagó en las opiniones de los educadores con respecto a la experiencia de trabajar a distancia con los estudiantes en una situación caracterizada por el confinamiento y las restricciones a la movilidad, motivada por la presencia de una pandemia que requirió del distanciamiento social. Por consiguiente, se procedió al conocimiento de la interioridad de los sujetos, con énfasis en la concepción personal de la situación. Hurtado y Toro (2005) otorgan a la investigación cualitativa un carácter de abordaje de la interioridad de los participantes que permite conocer las apreciaciones individuales ante un hecho o problema.

Se adoptó la investigación acción, la cual en palabras de Suárez (2002) consiste en “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, [...] con la finalidad de mejorarla.” (p. 79). Esta concepción revela un propósito transformador y constructor de este tipo de investigación. En este caso, se conocieron las impresiones de los docentes sobre lo que debieron afrontar para culminar el año escolar, bajo un escenario de teleeducación con determinadas dificultades en cuanto al acceso al internet.

Se consideró el tipo de investigación descriptiva, porque se delinearon las características de los profesores con relación a sus experiencias, obstáculos y logros que tuvieron en el uso de la tele-educación en tiempos de confinamiento y restricciones sociales. Arias (2012) señala que la investigación descriptiva establece el comportamiento y estructura de un fenómeno o situación abordada. A partir de esta consideración, se intenta conocer el comportamiento de los participantes de este estudio con respecto al cumplimiento de sus funciones académicas desde la modalidad a distancia.

Aunado a lo anterior, las fases de la investigación que se pusieron en práctica fueron las descritas por Bisquerra (2004), quien señala que la investigación debe realizar un abordaje de la situación que afecta a un grupo, identificar el problema que ocurre, crear una propuesta de cambio, aplicar esta última y finalmente evaluarla. A efectos de ofrecer una investigación que permita el abordaje, transformación y evaluación de un problema educativo se consideraron las siguientes fases: diagnóstico, diseño y aplicación de una propuesta de cambio, y evaluación del proceso. En la primera, se indagó sobre los desafíos y dificultades de los docentes en el uso de la tele-educación. En la segunda, se planificaron y ejecutaron acciones para mejorar la pertinencia, coherencia, claridad y valoración de las actividades que asignaban los educadores a los estudiantes. En la tercera fase, se evaluaron los resultados obtenidos, con el objeto de conocer los aspectos favorables y desfavorables.

Los participantes del estudio estuvieron conformados por 12 docentes de educación primaria, pertenecientes a tres escuelas públicas ubicadas en el municipio Campo Elías, parroquia Matriz del estado Mérida, Venezuela. Fueron abordados de manera incidental, atendiendo a criterios de accesibilidad, disponibilidad y colaboración con esta investigación. La comunicación con los profesores se realizó a distancia, utilizando el correo electrónico y las redes sociales móviles.

A continuación, se señalan las características de los docentes participantes: (ver [tabla 1](#)).

Tabla 1. Caracterización de los docentes participantes.

Docente	Edad	Grado	N° de asignaturas	N° de estudiantes	Formación	Años de ejercicio docente
1	23	2 ^{do.}	4	12	Licenciatura docente	1
2	31	5 ^{to.}	4	15	Licenciatura y posgrado	5
3	26	4 ^{to.}	4	16	Licenciatura docente	3
4	29	1 ^{ero.}	4	10	Licenciatura y posgrado	3
5	24	3 ^{ero.}	4	11	TSU en educación	1
6	39	5 ^{to.}	4	13	Licenciatura docente	8
7	34	3 ^{ero.}	4	17	Licenciatura docente	6
8	52	4 ^{to.}	4	14	Licenciatura y posgrado	15
9	43	3 ^{ero.}	4	9	Licenciatura y posgrado	11
10	46	6 ^{to.}	4	9	Licenciatura y posgrado	10
11	48	6 ^{to.}	4	10	Licenciatura y posgrado	12
12	37	6 ^{to.}	4	12	Licenciatura y posgrado	6

Fuente: Autores (2020).

La técnica y el instrumento de recolección de datos que se pusieron en práctica fueron la encuesta y el cuestionario, respectivamente. Este último, constó de 7 preguntas abiertas y fue enviado por correo electrónico y a través de grupos de conversación para dispositivos móviles, una

vez se contó con la aprobación de los sujetos para participar en el estudio.

A continuación se presenta la matriz de datos que permite ilustrar, sucintamente, las categorías y subcategorías de análisis que se consideraron (ver [tabla 2](#)).

Tabla 2. Matriz de análisis de datos.

Categorías	Subcategorías	Indicadores
Comunicación	Disponibilidad de equipos, conexión a internet, interacción entre docentes y estudiantes.	Presencia o ausencia de equipo de computación y teléfonos móviles con capacidad de conexión a internet, baja o alta conexión a internet, docentes con adecuada o inadecuada formación en las TIC, interacción presente o ausente con los estudiantes.
Planificación	Selección y organización de los contenidos, estructuración de las tareas y procedimientos.	Selección de contenidos adecuados para trabajar a distancia, facilidad o dificultad para estructurar las tareas, indicación de recursos bibliográficos o electrónicos para el desarrollo de las tareas.
Comprensión	Coherencia, claridad y pertinencia en las asignaciones enviadas, uso de archivos multimedia para ampliar información.	Redacción precisa y coherente de las tareas, pertinencia de las tareas con el currículo escolar y las necesidades del grupo escolar, ampliación de procedimientos a través de archivos multimedia.
Evaluación	Valoración de los conocimientos y habilidades de los estudiantes.	Evaluación sistemática, cualitativa e integral de las tareas recibidas, utilización de instrumentos de evaluación.
Orientaciones institucionales	Seguimiento, control y verificación del trabajo de los docentes.	Asesoría y acompañamiento de los directivos institucionales, aclaración de dudas y resolución de inconvenientes de comunicación a los docentes, seguimiento y control institucional.
Proceso de enseñanza y aprendizaje	Apreciaciones sobre las dificultades y logros obtenidos en la experiencia de teleeducación.	Valoración sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, indicación de las fallas y aciertos en el uso de la teleeducación.

Fuente: Autores (2020).

3. Resultados

Los resultados del diagnóstico revelaron las dificultades por las cuales atravesaron al enfrentarse a un tipo de metodología de enseñanza distinta, basada en la interacción asincrónica con los estudiantes y en la planificación de contenidos más concretos y estructurados. Posteriormente, con los datos evidenciados, se planificaron y ejecutaron un conjunto de acciones para mejorar la comunicación, instrucción y retroalimentación de los profesores hacia los alumnos. En función de ello, se aplicaron las fases planteadas por Bisquerra (2004) para la investigación acción.

3.1. Diagnóstico

La aplicación del cuestionario indagó en los desafíos y dificultades de los docentes en el proceso de teleeducación para la continuación del año escolar 2019-2020. Se analizan las respuestas por categorías:

Comunicación

Dos terceras partes de los docentes revelaron que no poseían ordenador ni celular con tecnología para navegar en internet. La parte restante indicó que a pesar de contar con equipo con conexión a internet, la velocidad de nave-

gación era muy lenta o la mayoría del tiempo no tenía acceso a datos móviles, como consecuencia de la desmejora del servicio de las operadoras telefónicas.

Otro dato significativo es que también otras dos terceras partes señalaron que no poseían experiencia en el desarrollo de clases por internet, ni a través de redes sociales móviles; en tanto que una parte admitió tener conocimientos sobre cómo utilizar el internet para comunicarse con los estudiantes. Asimismo, la mayoría expresó que la comunicación con los estudiantes fue nula y escasamente se lograron contactar por medio de mensajes de texto o llamada telefónica.

De manera condensada, se puede señalar que la comunicación con los alumnos fue escasa y deficiente, dada la irregularidad de los contactos. Los encuestados señalaron que en los periodos de flexibilización de confinamiento tuvieron que acordar con los estudiantes la entrega impresa de las tareas escolares.

Los siguientes testimonios escritos de los profesores dan cuenta de las dificultades vividas:

Desde hace mucho tiempo no tengo computador personal ni mucho menos internet. Mi celular es sencillo y solo podía comunicarme con los niños por mensaje de texto o llamada telefónica, una que otra vez [...]. Debí acordar la entrega de las asignaciones con los representantes cuando se empezó a flexibilizar la cuarentena [...].

(Docente n° 3, cuarto grado de primaria)

Otra de las respuestas expresa:

Fue muy duro para mi poder comunicarme con mis alumnos. Los padres de ellos lograron contactarme, pero yo vivía en un sitio muy alejado de sus comunidades y, por tanto, no podía ponerme de acuerdo con ellos para entregarles las asignaciones a los niños. Al final, le pedí a otra docente que vivía cerca que les pasaría las instrucciones de mis tareas por *WhatsApp* a los niños que tenían celular inteligente [...].

(Docente n° 7, tercer grado de primaria)

Estas expresiones de los docentes permiten entender que la comunicación con los estudiantes, estuvo caracterizada por la falta de acceso a equipos de computación con conexión a internet o equipos móviles con capacidad de navegación en la web, lo cual provocó ausencia de contacto, y posibles situaciones de confusión o abandono de la interacción profesor-alumno.

Planificación

Dos terceras partes de los encuestados reportaron que tenían inconvenientes para la planificación de las clases, sobre todo en la adaptación de los contenidos de las áreas de aprendizaje a la modalidad a distancia. No sabían cómo facilitar los temas a través del uso de redes sociales o el envío de actividades por correo electrónico a los estudiantes. La otra parte restante sostuvo que planificaban actividades de lectura y escritura, en la mayoría de los casos, lo cual causaba cierta reticencia en algunos alumnos quienes reportaban sentirse un poco aburridos por no realizar otras asignaciones de carácter más creativo.

Uno de los testimonios que ilustra, lo antes señalado, expresa lo siguiente:

No tengo ideas claras de cómo dar una clase por internet, ya que siempre estuve acostumbrada a la clase en el aula. Tuve que buscar algu-

nas actividades y mandárselas a mis estudiantes por la web. En otras ocasiones, diseñé algunas tareas, pero no estaba convencida de que tuvieran relación con los contenidos ni con el área de aprendizaje [...]

(Docente n° 10, sexto grado de primaria)

Se infiere que los docentes no cumplieron con un proceso de planificación que permitiera la adecuación de los contenidos de las distintas áreas de aprendizaje de educación primaria a la modalidad a distancia. La falta de nociones sobre la estructuración de clases en línea provocó que varios profesores utilizaran actividades encontradas en la web y las enviaran a sus estudiantes, sin atender a los criterios de adaptación a los conocimientos, necesidades e intereses del grupo escolar.

Comprensión

Dos terceras partes de los encuestados señalaron que sus estudiantes presentaron problemas de comprensión de las asignaciones escolares, como consecuencia de la manera en que estaban redactadas las instrucciones, ya que las actividades que se les enviaban no tenían relación con el grado y área de aprendizaje. Estos docentes señalaron que sus estudiantes les llamaban, continuamente, preguntándoles más detalles, ante lo cual se tuvo que enviar aclaraciones constantes por mensajes de texto o a través de grupos de conversación en las redes sociales.

Una parte restante señaló que la comprensión de las instrucciones por los alumnos fue escasa y no lograron realizar adecuadamente las actividades que les eran asignadas, probablemente, debido a la ausencia de detalles, la carencia de información adicional que ampliara las asignaciones o la redacción imprecisa y poco clara del profesor.

Entre las respuestas de los docentes, se puede considerar la siguiente:

Mis alumnos casi nunca entendieron lo que yo les mandaba, pues confieso que no sabía qué asignarles y opté por copiar videos o actividades escolares que encontré en internet. Eso me ocasionó problemas con algunos representantes que me criticaron la relación de lo que mandaba con el grado escolar.

(Docente n° 2, quinto grado de primaria)

Estas aseveraciones ponen en evidencia la falta de conocimientos y habilidades de los docentes encuestados en el uso de las plataformas virtuales en internet, a juzgar por la ausencia de comprensión de las actividades que asignaban a los estudiantes. Una redacción poco clara y precisa de las instrucciones, aunada a la falta de objetivos o propósitos de aprendizaje y la ausencia de información adicional para complementar las tareas, causó inconvenientes en la comprensión de lo que el docente quería desarrollar con la asignación enviada.

Evaluación

Dos terceras partes de los docentes señalaron que la evaluación de los trabajos enviados por los estudiantes es ponderada cualitativamente, sin aplicar instrumentos o formatos que registren los aciertos y errores encontrados, y solo dan una mirada poco exhaustiva de aspectos generales como redacción y cumplimiento de normas ortográficas. Una parte restante sostuvo que

los trabajos los evalúan, sistemáticamente, mediante la aplicación de instrumentos que crean al propósito para valorar aspectos más profundos como: coherencia, pertinencia, claridad, exhaustividad, profundidad en el tema, uso de fuentes bibliográficas o electrónicas, entre otros.

El siguiente testimonio permite dar una visión descriptiva de las opiniones expresadas por los entrevistados:

Yo doy una lectura general y alguna veces detallada de los trabajos que me envían al correo, poniendo énfasis en el uso correcto de los signos de puntuación [...], el apego a las normas de escritura y que el tema que desarrollen sean el que yo les pedí, [...] no tengo un instrumento por el cual me guíe, lo hago a vuelo de pájaro [expresión que se refiere a una observación improvisada y poco detallada de los trabajos escritos].

(Docente nº 12, sexto grado de primaria)

Las opiniones de los docentes entrevistados permiten entender la aplicación de un proceso de evaluación carente de sistematicidad e integralidad de los trabajos escritos. En la mayoría de los casos, se aprecia una falta de dedicación hacia la valoración profunda de las tareas de los estudiantes y la ausencia de instrumentos de evaluación que indiquen los criterios que serán tomados en cuenta en la corrección de las asignaciones. Estas respuestas manifiestan una actitud poco exhaustiva de los profesores para evaluar, lo cual puede generar dudas o confusiones a los estudiantes cuando reciben la retroalimentación.

Orientaciones institucionales

Dos terceras partes de los encuestados reportaron que no tuvieron acompañamiento de los directivos de las escuelas y la única orientación que recibieron fue la entrega de informes de actuación de los estudiantes. Sin embargo, una parte señaló que los directivos les daban opiniones y sugerencias sobre la mejor manera de comunicarse con los niños para el envío de las asignaciones. Este resultado supone que la mayoría de los docentes participantes del estudio no contaron con ayuda o asesoría institucional que les permitiera vencer los obstáculos a los cuales se enfrentaron durante el desarrollo de las clases a distancia.

La siguiente opinión recoge el malestar de algunos docentes:

La directora de mi escuela solo me llamaba para saber si me estaba comunicando con mis estudiantes y preguntarme sobre las actividades que les mandaba. En ningún momento me dio pautas o sugerencias para desarrollar actividades con ellos a través de redes sociales o correo electrónico.

(Docente nº 5, tercer grado de primaria)

La falta de acompañamiento y asesoría de los directivos de las instituciones escolares hacia los docentes, según las opiniones expresadas, constituyó un comportamiento constante durante el periodo de educación a distancia que provocó el origen de confusiones o dudas que no fueron aclaradas, convenientemente. Posiblemente, esta actitud evidencie la ausencia de liderazgo y comunicación de los directivos con los profesores.

Proceso de enseñanza y aprendizaje

Dos terceras partes de los docentes reportó que trabajar con los estudiantes, a distancia, representó un desafío significativo para el cual no estaban preparados ni tenían la formación necesaria. Sostuvieron que la tele-educación los enfrentó a vacíos institucionales y personales difíciles de cumplir de manera satisfactoria. La carencia de equipos de conexión, la falta de habilidades en el manejo de la internet y los crecientes problemas de comunicación con los estudiantes fueron los problemas, mayormente, referidos por los entrevistados. Asimismo, indicaron que requieren adiestramiento y capacitación en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. La otra parte restante expresó que la experiencia fue favorable; pues pudieron establecer contacto oportuno con los estudiantes, lo cual incidió en la entrega y evaluación a tiempo de las actividades enviadas.

Un testimonio representativo de la realidad descrita revela lo siguiente:

La tele-educación para mí es un reto difícil de alcanzar. No estoy preparado para planificar ni desarrollar actividades con los estudiantes bajo esa modalidad, ya que estoy acostumbrado a la educación presencial y lo que he hecho con mis alumnos es llamarlos por celular y darles algunas pautas sobre las tareas que deben hacer. No sé si eso se pueda llamar tele-educación.

(Docente nº 8, cuarto grado de primaria)

El carácter franco que parece apreciarse en las opiniones aportadas por los encuestados podría suponer que el proceso de enseñanza y aprendizaje representó un desafío difícil de cumplir, satisfactoriamente, dada la valoración negativa de la experiencia de educación a distancia que tuvieron. Esta situación, posiblemente, evidencie que los educadores participantes adolecen de nociones fundamentales para enseñar, mediante el uso de tecnologías de la información y comunicación, a juzgar por las impresiones que revelaron para esta investigación.

Diseño y aplicación de una propuesta de cambio

El diagnóstico arrojado revela que los docentes entrevistados atravesaron por situaciones difíciles que les impidieron comunicarse con los estudiantes de manera sincrónica o asincrónica, como consecuencia de una falta de planificación adecuada que les haya permitido el desarrollo de actividades a distancia, inconvenientes en la comprensión de las asignaciones por parte de los estudiantes y una evaluación subjetiva y superficial de los criterios de revisión de los trabajos asignados. La ausencia de orientaciones institucionales y la valoración negativa que realizaron de la experiencia de tele-educación, constituyen aspectos que parecen revelar problemas para el desarrollo de la tele-educación en ciertas escuelas venezolanas.

Tomando en cuenta lo anterior, se diseñó un plan de acción enfocado en el ofrecimiento de pautas para que los docentes pudiesen mejorar los procesos de planificación, instrucción y evaluación (ver [tabla 3](#)). Conviene aclarar que las acciones diseñadas actuaron como posibles recomendaciones y, en ningún, momento representaron lineamientos obligatorios para los participantes del estudio.

Tabla 3. Plan de acción sugerido a los docentes

Objetivo	Estrategias	Actividades	Recursos	Participantes	Evaluación
Determinar las características individuales de los estudiantes, relacionadas con la comprensión de textos escritos.	Sondeo de las características individuales de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Realización de una encuesta telefónica o electrónica a los estudiantes sobre sus capacidades de lectura de textos en la web o en redes sociales. Análisis de los resultados que evidencien el nivel de comprensión de textos en internet. 	Correo electrónico, mensaje de texto, llamada de voz, <i>podcast</i> a través de red social.	Docentes	Se realizó una guía de observación para precisar la pertinencia del sondeo realizado por los docentes.
Diagnosticar la existencia de materiales didácticos por parte de los estudiantes.	Diagnóstico de los materiales didácticos que poseen los estudiantes en sus hogares.	<ul style="list-style-type: none"> Solicitud a los docentes de que indaguen los textos y materiales didácticos que poseen sus estudiantes en sus hogares. Realización de un inventario de los materiales que indicaron poseer los estudiantes. Valoración individual del diagnóstico efectuado. 	Correo electrónico, red social.	Docentes	Se aplicó una lista de cotejo para determinar la pertinencia y exhaustividad del diagnóstico realizado.
Comprender los procedimientos de la elaboración y ejecución de estrategias y actividades didácticas para la enseñanza a distancia por medios electrónicos.	Taller virtual sobre estrategias y actividades didácticas que pueden aplicarse en la educación no presencial	<ul style="list-style-type: none"> Introducción a las estrategias didácticas que se pueden aplicar para enseñar contenidos a distancia. Explicación sobre el procedimiento de elaboración de cazas del tesoro, <i>webquest</i>, líneas de tiempo, correo electrónico, mapas conceptuales, mapas mentales, foros de discusión en línea, problemas matemáticos, videos y <i>podcast</i>. Ejercicio de elaboración de una determinada estrategia didáctica usando medios electrónicos. Retroalimentación. 	Correo electrónico, <i>podcast</i> , red social, video ilustrativo.	Docentes	Se realizó una escala de estimación para recoger las opiniones avances y logros de los docentes durante la realización del taller.
Diseñar una planificación de clases que permita la inclusión de estrategias y actividades que puedan poner en práctica tanto los estudiantes como el docente en la modalidad de educación no presencial.	Diseño de una planificación de clases.	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de pautas de planificación para los docentes de educación primaria.- Envío de las pautas a los docentes participantes a través de correo electrónico y redes sociales. Solicitud de las planificaciones por áreas de aprendizaje a los docentes. Recepción por medios electrónicos de las planificaciones realizadas. Valoración cualitativa de las planificaciones elaboradas. 	Correo electrónico, contacto a través de red social.	Docentes	Mediante una escala de estimación se evaluó la pertinencia, coherencia, asertividad y creatividad de las planificaciones de clases.
Conocer las inquietudes de los docentes sobre la planificación de actividades para la enseñanza a distancia, a través de medios electrónicos.	Conversatorio por redes sociales sobre dudas e inquietudes de los docentes con relación a la planificación	<ul style="list-style-type: none"> Inicio de la conversación sobre los retos que supuso para los docentes elaborar una planificación basada en el uso de los medios electrónicos o telemáticos. Señalamiento de las inquietudes y dificultades que constituyó planificar clases en modalidad no presencial. Retroalimentación 	Correo electrónico, mensaje de texto, llamada de voz, <i>podcast</i> a través de red social	Docentes	Se aplicó una guía de observación para precisar las dificultades y aciertos de los docentes en su proceso de planificación.
Sistematizar las experiencias logradas por los docentes, en la ejecución de las estrategias y actividades didácticas para la enseñanza a distancia por medios electrónicos.	Sistematización de experiencias de las estrategias y actividades didácticas planificadas y ejecutadas.	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de un cuestionario con preguntas abiertas sobre las experiencias logradas con la aplicación de las estrategias y actividades didácticas aplicadas en modalidad no presencial. Discusión de los resultados del cuestionario con atención en los aciertos y dificultades encontradas por los docentes en la ejecución de las estrategias y actividades planificadas. Retroalimentación. 	Correo electrónico, mensaje de texto, llamada de voz, <i>podcast</i> a través de red social	Docentes	Se aplicó una rúbrica para evaluar la pertinencia, coherencia, precisión, creatividad e integración en las estrategias y actividades didácticas ejecutadas por los docentes a través de medios electrónicos.

Evaluación de la propuesta

El plan de acción, antes presentado, fue puesto en práctica con los docentes participantes del estudio, hallándose experiencias que revelan interés en implementar estrategias y actividades apropiadas para la enseñanza a distancia por medios electrónicos. Al mismo tiempo, los profesores expresaron tener dificultades para aplicar la planificación que elaboraron; puesto que tuvieron inconvenientes técnicos y poca formación en materia de educación no pre-

sencial que les permitiera usar los medios electrónicos. Estos desaciertos, aunados a la falta de cooperación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades, demostraron que la tele-educación es un proceso que requiere de la orientación y entrenamiento de los educadores, con la dotación tecnológica necesaria que favorezca enseñar mediante la telemática. Sin embargo, se obtuvieron logros que constituyen una experiencia inicial que puede replicarse en otros contextos educativos. En la siguiente tabla, se ilustran los aciertos y dificultades que tuvieron los docentes.

Tabla 4. Evaluación y sistematización de las estrategias y actividades ejecutadas por los docentes.

Estrategias	Logros	Dificultades	Compromisos
Sondeo	Se identificaron las capacidades de comprensión de textos en los niños.	La mitad de los docentes encuestados tuvieron inconvenientes en identificar si los alumnos tenían dificultades en la comprensión de textos. Los educadores señalaron que la mayoría de los niños presenta un bajo nivel de comprensión, debido a la falta de experiencias de lectura en la escuela y en el hogar.	Los docentes están conscientes de la necesidad de fortalecer la lectura comprensiva en los estudiantes.
Diagnóstico	Según lo reportaron los docentes, la mitad de sus estudiantes poseen en sus casas materiales didácticos como (libros, enciclopedias, guías didácticas).	Una tercera parte de docentes tuvieron inconvenientes para realizar el diagnóstico, debido a la imposibilidad localizar de manera efectiva a los estudiantes.	Los docentes consideraron importante la consecución de materiales didácticos para aquellos estudiantes que no poseían ningún texto que les orientase, en la realización de las actividades asignadas.
Taller virtual	El taller permitió que los docentes comprendieran la existencia de estrategias y actividades que pueden aplicarse para la organización y evaluación de contenidos de las áreas de aprendizaje, a través del uso del internet.	La mitad de los docentes expresaron su renuencia hacia la enseñanza por medios electrónicos, tomando en cuenta la falta de conectividad y equipos informáticos, tanto en alumnos como en educadores.	Se acordó con los docentes usar otras alternativas de comunicación distintas al correo electrónico y las redes sociales, tales como el mensaje de texto o la llamada de voz para asignar actividades y aclarar dudas.
Diseño de planificación	Los docentes reflexionaron sobre la necesidad de planificar con base en los conocimientos, necesidades e intereses de los educandos. También entendieron que planificar estrategias y actividades les ayuda a organizar secuencialmente el proceso de enseñanza.	Dos terceras partes de los docentes expresaron falta de conocimientos en cuanto a la planificación de estrategias y actividades.	Los docentes consideraron la importancia de ampliar sus conocimientos sobre planificación educativa.
Conversatorio	Los participantes mostraron interés en detallar cómo usar el correo electrónico y las redes sociales para el envío de actividades interactivas a los educandos.	Dos terceras partes de los docentes tenían escepticismo y aprensión al desarrollo de actividades en ambientes virtuales. La otra parte restante alegó reiteradamente ausencia de equipos de computación.	Los profesores asumieron la responsabilidad de realizar una planificación previa, para desarrollar sus clases a distancia, sin importar el medio tecnológico por el cual se comuniquen con los estudiantes. Se les aportó información amplia y secuencial sobre las estrategias y actividades a aplicar en ambientes virtuales.
Sistematización de experiencias	Para la mayoría de los docentes la experiencia fue significativa, lo que impulsó a un cambio de actitud en cuanto a la dinámica y planificación de clases no presenciales.	Para la mayoría de los docentes no están dadas las condiciones para la planificación de clases no presenciales; pues la falta de conectividad impide el desarrollo de las mismas.	Una tercera parte de los docentes consideraron pertinente adentrarse en la planificación de clases no presenciales, apoyándose en el esfuerzo individual y grupal.

Fuente: Autores (2020).

4. Discusión

Los resultados de la investigación evidencian problemas crecientes en el acceso a internet por parte de docentes y estudiantes de educación primaria en Venezuela, como consecuencia de la falta de conectividad, principalmente. Según lo explicitado por los encuestados, la comunicación es inefectiva con el alumnado, debido a la falta de equipos de conexión y a la precariedad económica en la que se encuentran. La ausencia de planificación de las actividades de aprendizaje conduce a la improvisación constante y a la asignación de tareas que no están relacionadas con el nivel de conocimientos de los educandos. Una obsolescencia en la formación del

profesorado, aunada a la poca capacitación tecnológica, son causas del desfase en el uso de la web como herramienta de aprendizaje. Asimismo, la aplicación de un proceso de evaluación incoherente con los objetivos de las actividades asignadas contribuye a afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual se ve perjudicado por el rol desintegrado que se tiene de la valoración de los conocimientos y experiencias en el educando. Sumado a estos aspectos, se encuentran la falta de acompañamiento de las instituciones educativas hacia el docente y la desintegración curricular de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al revisar los fundamentos teóricos del estudio se encuentra que las ideas de Amaris (2015), Casañas (2014),

Hernández y Vita (2013), Mora (2015) y Prato (2013) parecen tener vigencia en el contexto educativo venezolano presente, a juzgar por la falta de acceso a equipos y conectividad que progresivamente va en aumento, a causa de una educación que no cumple con criterios de calidad, tal como expresa Ramírez (2017). Las opiniones de los docentes respaldan lo expuesto por Gros (2004) y Monsalve y Monsalve (2015), al apreciarse debilidades en la integración tecnológica curricular, lo cual más bien supone el uso del computador como instrumento de ocio que como medio de aprendizaje en el aula de clases.

Ante la adopción de la educación a distancia en el contexto venezolano, como manera de prevención de contagios de una enfermedad pandémica, se evidenció, en este trabajo de investigación que más de la mitad de los docentes encuestados adolecen de competencias para planificación y ejecución de actividades en ambientes virtuales. Sumado a ello, las políticas gubernamentales que desatienden el sector educativo, convierten la experiencia docente de enseñar a distancia en una labor ardua, difícil e irrealizable. Es notorio que no se cumplen los preceptos de la UNESCO (2013a) al no integrarse apropiadamente las TIC en el currículo escolar.

Las acciones que se diseñaron y ejecutaron para contribuir a mejorar la formación de los docentes participantes en el estudio, pusieron de manifiesto la necesidad de ofrecer capacitación en el manejo de las TIC como medio de educación a distancia. Las apreciaciones de los participantes, obtenidas en el desarrollo de las actividades dirigidas a promover la planificación y aplicación de acciones didácticas, permitieron valorar la importancia de orientar al profesorado para que utilice internet como medio de educación. En ciertos casos, los docentes desconocían que las redes sociales pueden ser usadas como un espacio para la creación y difusión de conocimientos que fortalezcan el aprendizaje en los estudiantes. Al contrastar esta realidad con lo expuesto por Garrido y otros (2008) y Parra y Pincheira (2011) se aprecia la necesidad de ejecutar acciones que propicien la adquisición de competencias docentes para la integración de las TIC, de una forma más sistemática y permanente. Los logros y compromisos de los participantes en las actividades de difusión y fortalecimiento de la formación tecnológica, mostraron la conveniencia de asesorarles y orientarles con mayor frecuencia en materia de utilización del correo electrónico y las redes sociales para comunicarse con los estudiantes y asignarles tareas que respondan a los objetivos y características del grupo escolar.

Si bien existen dificultades tecnológicas que no garantizan la conectividad ni la masividad en el uso de internet, es pertinente idear mecanismos de comunicación más efectiva, tales como las llamadas de voz, los mensajes de texto, educación por radio y televisión, difusión en periódicos o revistas y elaboración de manuales instruccionales para establecer una conexión más expedita con los estudiantes, en tiempos de distanciamiento social obligatorio. De no producirse ese contacto, el alumno se desvincula de la escuela y se pierde la continuidad y la secuencialidad que Penzo y otros (2010) destacan como criterios que deben estar presentes en las actividades de aprendizaje.

5. Conclusiones

El estudio arroja resultados que confirman la falta de integración tecnológica de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se sigue en las escuelas venezolanas, debido a las pocas competencias docentes para el manejo de internet con fines instruccionales y a la ausencia de conectividad y masificación de estas herramientas en la población estudiantil. Los docentes expresaron tener dificultades para comunicarse de manera sincrónica y asincrónica con los alumnos, lo cual generó discontinuidad y, en muchos casos, despreocupación por seguir manteniendo la interacción entre profesores y educandos. El diseño y ejecución de un plan de acción para contribuir a mejorar la capacitación de los docentes sobre el uso de las TIC como medio de educación a distancia suscitó el interés, participación y el compromiso de los educadores por ampliar su campo de conocimientos.

Los desafíos que se presentaron en el contexto temporal de esta investigación, permitieron comprender que los docentes venezolanos exhiben una falta de competencias para el uso de la internet con propósitos educativos; puesto que no saben cómo proponer actividades digitalizadas a los escolares, que cumplan con los criterios de integralidad, secuencialidad y sistematicidad que se requiere en la asignación de las tareas. La improvisación constante, la imposibilidad de comunicación y prácticamente el abandono o deserción escolar de los niños, son dificultades que se deben atender prontamente para evitar seguir contribuyendo a una formación deficiente del alumnado. Es preciso que los docentes se conviertan en sujetos proactivos, competentes y abiertos a los cambios educativos que se generan ante una situación sobrevenida que los obliga a mantener distanciamiento social. La falta de conectividad no debe ser un óbice para continuar estableciendo contacto con los educandos; pues el uso del teléfono móvil, en lo posible, puede ayudar a mantener el contacto entre docentes y estudiantes. Es pertinente que se planifiquen actividades que estén en función de las necesidades e intereses de los educandos, tomando como base la fijación de propósitos formativos flexibles y adaptados a la realidad escolar existente en el país.

Referencias

- Albarrán, J. (2016). *Sistema de evaluación del proceso de integración tecnológica curricular del proyecto Canaima en el nivel de educación primaria*. [Tesis de maestría, no publicada]. Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Albarrán, J. (2019). La deserción estudiantil en la Universidad de Los Andes (Venezuela). *Educación y Humanismo*, 21(36), 60-92. doi:10.17081/eduhum.21.36.2806
- Amaris, Y. (2015). *Proyecto Canaima educativo en la educación primaria bolivariana del estado Barinas en la U.E. Fe y Alegría "La Inmaculada"*. [Tesis de maestría, no publicada], Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Bernal, B., González, M., Ojeda, M., & Zanfrillo, A. (2010). Brecha digital en la transferencia de conocimientos: educación superior en Argentina y México. *Revis-*

- ta Gestão Universitária na América Latina*, 3(1), 1-14. doi:10.5007/1983-4535.2010v3n1p116
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisset, E., Grossi, A., & Borsetti, S. (2015). Políticas públicas de inclusión digital: el caso de América Latina y Cuba. *Biblios*, 58, pp. 42-53. doi:10.5195/biblios.2015.203
- Bracho, F. (2017). Sociedad de la Información y políticas de TIC en Venezuela. *Telos*, 19(2), 308-330.
- Bravo, L., & Uzcátegui, R. (2018). *Educación en Venezuela con ojos de Unesco 2018*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Casañas, S. (2014). Eficacia e impacto del proyecto Canaima en Educación Primaria [Tesis de maestría, no publicada]. Universidad del Zulia, Venezuela.
- CEPAL (2018). Una mirada regional al acceso y tenencia de tecnologías de la información y comunicaciones - TIC, a partir de los censos. *REDATAM Informa*, 24.
- Delgado, M., Arrieta, X., & Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Omnia*, 15(3), 58-77.
- El Nacional. (29 de junio, 2020). 80% de los estudiantes venezolanos no contó con plataforma tecnológica para recibir educación a distancia. *El Nacional*.
- El Universal. (11 de julio, 2020). Solo el 30% de los estudiantes de educación pública cumplieron con el año escolar vía on line. *El Universal*.
- Encuesta Nacional de condiciones de vida. (2018). *El derecho a la educación 2014-2018*. Venezuela: ENCOVI.
- Escontrela, R., & Stojanovic, L. (2004). El diseño instruccional de contenidos educativos en formato electrónico para docentes y alumnos de educación básica: el caso venezolano. *Revista de Investigación*, 56, 11-35.
- Fermín, M. (16 de septiembre, 2020). Solo 10% de los docentes se incorporó al regreso a clases. *Efecto Cocuyo*.
- Fundaredes. (2020). *Consulta Nacional Educativa*.
- García, X. (2013). *Gestión de investigación, desarrollo tecnológico e innovación en Venezuela: sector tecnologías de información y comunicación* [Tesis doctoral, no publicada]. Universidad Central de Venezuela, Venezuela.
- Garrido, J., Gros, B., Rodríguez, J., Silva, J., & Nervi, H. (2008). Más allá de laptops y pizarras digitales. *Calidad de la Educación*, 29, 196-209.
- Gómez, D., Alvarado, R., Martínez, M., & Díaz, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias*, 6(16). doi:10.22201/enesl.20078064e.2018.1662611
- Gros, B. (2004). *De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que cambie la escuela*. Jornada Espiral, 1-9.
- Hernández, G., & Vita, L. (2013). *Material Educativo Computarizado (Mec) para el uso de las TIC en el proyecto Canaima dirigida al docente de Educación Primaria en el Escuela Receptoría de Tocuyito en el municipio Libertador del estado Carabobo* [Tesis de maestría, no publicada]. Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Hurtado, I., & Toro, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. (5ª ed.). Caracas: Episteme.
- Infoenlace. (11 de julio, 2020). Sindicato Venezolano de Maestros: 30% de los estudiantes de educación pública cumplieron con el año escolar vía online. *Infoenlace*.
- Islas, O. (2011). Los primeros años de internet en América Latina. *Razón y Palabra*, 76.
- Larocca, N. (Septiembre, 2020). Más problemas para Venezuela: denuncian fallas en servicios fijos de CANTV en Caracas. *Telesmana*.
- León, V., & Pacheco, M. (2014). Desarrollo evolutivo de las TIC en la educación en Venezuela. *Negotium*, 10(28), 7-27.
- Lima, S., & Fernández, F. (2017). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. *Atenas*, 3(39).
- López, I. (2009). Difusión del conocimiento. Desafíos para la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad, Revista de Educación*, 4(2), 48-55. doi:10.17163/alt.v4n2.2009.05
- Marín, V. (2011). La alfabetización digital del alumnado que accede a la Universidad de Córdoba. *EduTec-e*, 35, 1-13. doi:10.21556/edutec.2011.35.409
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27.
- Mirete, A. (2010). Formación docente en TICs: ¿están los docentes preparados para la (r)evolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35-44.
- Monsalve, N., & Monsalve, C. (2015). La inclusión de la computadora en el aula por docentes de quinto grado de básica primaria como herramienta para propiciar el aprendizaje significativo en los estudiantes. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 79, 50-63. doi:10.21158/01208160.n79.2015.1267
- Mora, A. (2015). *Actitud del docente ante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación* [Tesis de maestría, no publicada]. Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Nieto, R. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137-150.
- Observatorio Educativo de Venezuela. (29 de marzo, 2020). ¿2 semanas garantizando, con éxito, el derecho a la educación en Venezuela? *Monitoreando el derecho a la educación en Venezuela*.
- OMS. (2020). El Coronavirus. *Organización Mundial de la Salud*.
- Ortiz, N., & Jaramillo, C. (2016). Navegar sin brújula: la gerencia en hiperinflación. *Debates IESA*, 21(1).
- Parra, E., & Pincheira, R. (2011). Integración curricular de las TIC. *Quaderns Digitals*, 68.
- Patiño, N. (21 de junio, 2020). La educación virtual en Venezuela en época de pandemia. *El Diario*.
- Penzo, W., Fernández, V., García, I., Gros, B., Pagès, T., Roca, M., Vallès, A., & Vendrell, P. (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Prato, M. (2013). El Plan Canaima para la apropiación tecnológica en Educación Primaria [Tesis de maestría, no publicada]. Universidad del Zulia, Venezuela.
- Ramírez, T. (2017). Educación y revolución bolivariana, una pobre educación para los pobres. *Araucaria*, 19(38), 155-192.
- Ricardo, C., Borjas, M., Velázquez, I., Colmenares, J., & Serje, A. (2013). Caracterización de la integración de las TIC en las instituciones educativas en Barranquilla. *Zona Próxima*, 18, 32-45.
- Riveros, V., & Mendoza, M. (2008). Consideraciones teóricas del uso de la internet en educación. *Omnia*, 14(1), 27-46.
- Roa, M., & Stipcich, M. (2009). Los docentes en relación con las tecnología. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 151-171.

- Rodríguez, J., & Sánchez, A. (2017). TIC y pobreza en América Latina. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, 57, 1-11. doi:10.17141/iconos.57.2017.2095
- Rodríguez, M. (2014). El conocimiento, el poder y la comunicación como herramientas para el fortalecimiento de la vinculación Universidad-Empresa-Estado. *Orbis*, 10(28), 149-176.
- Rojas, R., & Mora, J. (2019). Políticas educativas en Venezuela (2000-2016). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 155-192. doi:10.19053/01227238.9483
- Román, M., & Murillo, J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 879-895.
- Sánchez, V. (2009). Incorporación de las TIC en la educación. *Investigación y Educación*, 7(3), 41-63.
- Silva, A. (2018). Una mirada regional al acceso y tenencia de tecnologías de la información y comunicación a partir de los censos. *REDATAM Informa*, 24.
- Siverio, J. (2020, Octubre, 9). Salarios de \$3 y falta de herramientas para educación en pandemia llevan a los docentes a renunciar y migrar a otros sectores. *Correo del Caroní*.
- Suárez, M. (2002). Una reflexión sobre algunas cuestiones relacionadas con la investigación-acción colaboradora en educación. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 1(1), 40-56.
- Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. Santiago de Chile; CEPAL.
- Torres, C., & Valencia, L. (2013). Uso de las TIC e internet dentro y fuera del aula. *Apertura*, 5(1), 108-119.
- UNESCO. (2013a). *Uso de TIC en Educación en América Latina y el Caribe, Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y la aptitud digital (e-readiness)*. Québec: UNESCO.
- UNESCO. (2013b). *Enfoques estratégicos sobre las Tics en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNICEF. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Ureña, R. (2020, marzo 17). Venezuela: Educación a distancia: ¿Cómo sería? *Diario Las Américas*.
- Uzcátegui, K., & Albarrán, J. (2020). Percepciones de los docentes de educación primaria sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 39-45. doi:10.32719/26312816.2020.3.1.5
- Valzacchi, J. (2003). *Internet y educación, aprendiendo y enseñando en los espacios virtuales*. Estados Unidos: Interamer.