

## Experiencia subjetiva del docente rural de Loreto frente al programa Aprendo en Casa en pandemia

***Karen Cáceres León***

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas  
<https://orcid.org/0000-0001-6173-476X>  
karen.ckal@gmail.com

***Delia Isabel Giraldo Hidalgo Lovo***

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas  
<https://orcid.org/0000-0001-9051-6833>  
u201512792@upc.edu.pe

## Resumen

El objetivo del estudio fue comprender la experiencia subjetiva del docente rural que trabaja en la región Loreto frente al programa Aprendo en Casa (AeC) durante la pandemia de la COVID-19. Para tal fin, se desarrolló un estudio cualitativo de tipo fenomenológico en el que participaron 10 docentes de cinco escuelas ubicadas en caseríos de la zona rural de Loreto, a quienes se les aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada. Entre los hallazgos más resalantes, se encontró que percibieron la enseñanza a distancia como un gran desafío, y al programa AeC como una estrategia de aprendizaje inadecuada. Las razones que presentaron fueron la presencia de dificultades logísticas, tecnológicas y profesionales en el contexto amazónico, y los errores de calidad, pertinencia y organización de los contenidos de la plataforma. Además, se reveló que el bienestar docente fue afectado en tanto expresaron malestar por la vivencia de respuestas emocionales percibidas como negativas, y preocupaciones vinculadas a la efectividad de su desempeño profesional y la realidad social de sus estudiantes. No obstante, esta experiencia motivó la adquisición de nuevos recursos personales y competencias profesionales, y el desarrollo de estrategias de afrontamiento e iniciativas que sirvieron de apoyo para AeC. Se concluye que el docente, aun en contexto de pandemia, con limitaciones multidimensionales a nivel profesional, afectaciones a nivel personal y la incorporación de una herramienta educativa percibida como deficiente, se sobrepuso para dar continuidad a su rol y contribuir con el progreso de sus estudiantes.

**Palabras clave:** Docente rural; Aprendo en Casa; Educación a distancia; Loreto.

### *Subjective experience of rural teachers of Loreto using the program Learning at home during the COVID-19 pandemic*

#### *Abstract*

*This study aims to understand the subjective experience of rural teachers working in Loreto who had to use the Aprendo en Casa (AeC) [Learning at home] program during the COVID-19 pandemic. To do so, a qualitative phenomenological study was developed, interviewing 10 teachers working in five schools located in villages of the rural area of Loreto. Main results were that they perceived distance learning as a great challenge, and the AeC as an inadequate learning strategy. This is due to the presence of logistical, technological and professional difficulties in the Amazonian context, and errors in the quality, relevance and organization of platform content. In addition, the teacher well-being was affected, expressing discomfort to the experience of negative emotions and concerns related to their performance, and the learning and social reality of their students. These situations, however, led them to acquire new personal resources and professional skills as well as developing coping strategies and initiatives that support AeC. In conclusion, even in the midst of a pandemic context, with multidimensional limitations at the professional level, several issues at a personal level, and the need to use a deficient educational tool in their job, rural teachers in Loreto were able to give continuity to their roles and contribute to the progress of their students.*

*Keywords:* Rural teacher; Aprendo en Casa; Distance education; Loreto.

## Planteamiento de la investigación

Diversos países alrededor del mundo establecieron como medida estricta el distanciamiento social obligatorio debido a la pandemia de la COVID-19 (Pan American Health Organization [PAHO], 2020). Ello causó un impacto sin precedentes en los sistemas educativos, pues limitó el acceso a una educación presencial al 80 % de la población estudiantil global (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020). Esto demandó la reestructuración ágil de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la distancia y con recursos tecnológicos (Espinosa, 2021). Asimismo, la emergencia sanitaria obligó a que los Gobiernos desarrollaran estrategias pedagógicas para que fuera viable la educación a distancia (Ithurburu et al., 2020). En este sentido, debían amparar el ejercicio de la educación como un derecho humano fundamental a través de la reanudación de las actividades de los convenios internacionales y nacionales (Sheppard, 2021).

Al respecto, en el Perú, el Ministerio de Educación (Minedu, 2020a) presentó la estrategia educativa “Aprendo en Casa” (AeC). Esta medida se alineó al cumplimiento del Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018): “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 27). En segundo lugar, cumplió con la Orientación Estratégica 5 del Proyecto Educativo Nacional al 2036 del Ministerio de Educación: “El sistema educativo asegura que todas las personas aprendan a lo largo de sus vidas gracias a experiencias educativas diversificadas, pertinentes, oportunas, articuladas e inclusivas, haciendo posible el acceso y el uso de tecnologías” (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020, p. 112). Por último, también acató el Objetivo 1 de la Política de Atención Educativa para la Población del Ámbito Rural al 2030 del Ministerio de Educación: “Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a la comunidad educativa rural para el logro de aprendizajes” (Minedu, 2021b, p. 6).

A través de la Resolución Viceministerial 160, el Minedu (2020a) dispuso el inicio del año escolar para el 6 de abril del 2020. Se indicó que el AeC sería implementado como herramienta estratégica para garantizar la continuidad del servicio educativo a distancia a nivel nacional a través de la difusión de sus actividades en los canales de radio, televisión y web. Sobre el alcance y aplicación del programa en estos canales, los diferentes mecanismos de gestión proporcionaron datos relevantes. El Semáforo Escuela Remoto (SER) del Minedu (2021a), por ejemplo, reveló que, a nivel nacional, el medio más utilizado para seguir el AeC fue el celular (91.6 %), seguido del televisor (24 %), la computadora (18 %), y la radio (7 %). Por su parte, el Operativo Aprendo en Casa (OAC) de la Contraloría General de la República del Perú (CGRP, 2021) informó que, a nivel nacional, el 65 % (97837) de los docentes accedió a AeC. Se registró, además, que los departamentos con mayores índices de uso fueron Cajamarca, con 62.3 %, y Tacna, con 61.8 %, mientras que Madre de

Dios (27.8 %) y Loreto (31.2 %) obtuvieron los índices de acceso más bajos (Alarcón, 2020).

La propuesta pedagógica de AeC se enmarcó en el enfoque por competencias dispuesto por el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) (Minedu, 2020b). Durante este periodo atípico, a través de la Resolución Viceministerial N° 193, el Minedu (2020c) sugirió priorizar ciertas competencias para cada nivel, grado y modalidad, aclarando dos condiciones importantes: “(1) Las competencias deben desarrollarse y responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en el actual contexto. (2) La propuesta no cierra la posibilidad de que las instituciones educativas promuevan el desarrollo de otras competencias, si lo consideran necesario” (p. 21).

Por otro lado, las experiencias de aprendizaje, materiales y contenidos propuestos por AeC adoptaron una perspectiva multicultural en tanto fueron difundidos diferenciadamente para las tres regiones del Perú; de hecho, se logró abarcar 15 departamentos del país (El Peruano, 2020). Sus experiencias de aprendizaje y los discursos de los medios de transmisión se contextualizaron de acuerdo con el ámbito urbano y/o rural de las regiones del país, de ahí que coexistieran diferentes lenguas originarias, expresiones culturales y religiosas, creencias, estilos de vida, y maneras de interpretar el mundo e interactuar socialmente (Arrunátegui, 2020; Andrade y Guerrero, 2021). Cabe señalar que es trascendental que el Estado diseñe políticas públicas que reconozcan la multiculturalidad de su población, pues, a través de su implementación, se promueven la integración democrática basada en el diálogo, respeto y tolerancia positiva, y la reducción de relaciones asimétricas históricas entre las culturas (Marín, 2011). En este sentido, AeC logró configurarse como un proyecto que contribuyó con la revalorización de la identidad multicultural de la población peruana (Zavala y Franco, 2020).

Es importante resaltar que Aprendo en Casa ha marcado un hito en la educación peruana, pues favoreció la continuidad del servicio educativo en medio de un panorama complejo y amparó la educación como un derecho fundamental (Unesco, 2021). Esto le ha valido el logro del Premio Buenas Prácticas de Gestión Pública 2020 (Minedu, 2020d); del Premio Especial de Combate y Reducción de Efectos del COVID-19 (Andina, 2020); y del reconocimiento de medios de comunicación internacionales, como The Washington Post, Al Jazeera y Deutsche (Andina, 2021a).

Al respecto, Cuenca (2021) y Salirrosas et al. (2021) refirieron que AeC obtuvo resultados positivos debido al compromiso de la comunidad docente, particularmente, del docente rural, puesto que se convirtió en un laboratorio de iniciativas que complementaron el uso de AeC. Sobre el perfil del docente rural, el Censo Educativo 2021 reportó que son 168 514 (30 % del total de docentes a nivel nacional) los docentes que laboran en el ámbito rural-público. Esta población está conformada por hombres (52 %) y mujeres (48 %); su edad promedio es de 45 años; el 79 % estudió la carrera de Pedagogía en un instituto superior pedagógico; el 69 % se encuentra en condición de nombrado; y el

promedio de años de ejercicio profesional es de 26 años (Estadística de Calidad Educativa Docente [ESCALE], 2020; 2021).

Cabe resaltar que el Informe Técnico Especial N° 027 de la Defensoría del Pueblo (DP, 2020a) señaló que la gestión de AeC desconoció los padecimientos y las grandes dificultades que los docentes rurales enfrentaron durante el distanciamiento social obligatorio en pandemia. De acuerdo con la Encuesta Nacional a Docentes (ENDO, 2020), las regiones que registraron mayores índices de docentes rurales afectados por los errores de implementación de AeC fueron las siguientes: Loreto, con un 37 % (295); seguido de Ucayali, con 26 % (197); y San Martín, con 24 % (173). Asimismo, las regiones que presentaron altos índices de deserción escolar fueron estas tres: Loreto, con más de 56 mil estudiantes desertores; seguido de San Martín, con 38 mil; y Puno, con 20 mil (DP, 2020b). En el ámbito regional, Loreto se convirtió en el departamento que obtuvo la mayor tasa de desaprobación, retiro y atraso educativo, y el menor índice de acceso a AeC (Andina, 2021b).

Loreto es una de las regiones de la Amazonía del Perú y representa el 28 % del territorio peruano. Limita al norte con Ecuador y Colombia; al este, con Brasil; al sur, con el departamento de Ucayali; y, al oeste, con los departamentos de San Martín y Amazonas. Para el año 2020, Loreto registraba una población de 1 027 559 habitantes en total; 105 900 de ellos, de comunidades indígenas; y 27 lenguas originarias reconocidas (Banco Central de Reserva del Perú [BCRP], 2020). Esta región se caracteriza por su alta dispersión territorial, un escaso acceso a los servicios básicos, y grandes brechas educativas y digitales. Por estas razones, supone un gran reto a nivel regional para la ejecución de políticas de atención educativa rural (Proyecto Educativo Regional [PER] de Loreto, 2020).

Los docentes rurales de Loreto han señalado las principales dificultades que experimentan en su labor profesional (Miranda, 2020). En primer lugar, han indicado que las condiciones geográficas que enfrentan representan un obstáculo para ejercer su profesión; por ejemplo, el tiempo de traslado de su vivienda a la escuela rural es en promedio 2 horas y 46 minutos. Esto se debe a que la geografía de su área es heterogénea y compleja, lo cual exige al docente recorrer largos senderos en diferentes medios de transporte (Minedu, 2021c). Sobre ello, Curmilluni (2021) reconoció que Loreto es una de las regiones que conserva un alto índice de desafío territorial, por tanto, una limitada capacidad operativa (recursos, desplazamiento y diversidad geográfica).

Sobre el acceso del docente rural de Loreto a la oferta tecnológica y, en ese sentido, al AeC, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020) reveló que, para el 2020, solo el 52.6 % contaba con energía eléctrica; el 8.2 %, con servicio de internet; el 7 %, con una computadora personal; el 48 % con un televisor; el 78 %, con una radio; y el 94 % con un celular. Así mismo, Felipe y Vargas (2020) encontraron que solo el 19 % había recibido una capacitación sobre la educación a distancia y AeC. En lo referente al desempeño docente, el 45 % de docentes rurales de Loreto experimentó problemas vinculados a la

comunicación, retroalimentación y motivación de sus estudiantes; el 43 %, con la adaptación de las sesiones de AeC de acuerdo a las necesidades educativas de su grupo; y el 58 %, con el cambio de metodología, seguimiento y evaluación (ENDO, 2020).

Otro aspecto importante es la salud del docente rural de Loreto durante el distanciamiento social obligatorio. Al respecto, se registró que los docentes experimentaron altos índices de estrés (46.7 %); problemas de garganta o voz (34.4 %); ansiedad (22.9 %); enfermedades respiratorias (18.9 %); y depresión (13.2 %). Estos padecimientos fueron justificados por la carga excesiva de actividades y preocupaciones, su falta de motivación, la precariedad de las condiciones educativas, las brechas tecnológicas y la deserción escolar (ENDO, 2021; Gavotto y Castellanos, 2021).

En línea con lo mencionado, los docentes construyeron una experiencia frente al programa AeC durante el distanciamiento social obligatorio en pandemia. En ese sentido, resulta pertinente definir qué es la experiencia subjetiva. Esta se conceptualiza como “la consolidación de actitudes, sentimientos, percepciones y expectativas producidas por una persona a partir de su presencia en diferentes tramas sociales y prácticas culturales” (Del Carpio, 2020, p. 9). Adicionalmente, Salas (2020) ha señalado que la experiencia subjetiva integra lo histórico, lo actual y el futuro de la vida, y que es continuamente maleable y dinámica. En consecuencia, los eventos externos son percibidos y modificados, pues el sujeto anticipa estados y expectativas respecto de su propia conducta (González-Rey, 2013).

Sobre las investigaciones previas, en el contexto internacional, Rivera (2018) reportó que, en la práctica pedagógica, el docente tiende a problematizar su accionar, pero lo interpela con el fin de resignificarlo para desarrollar una mejor labor profesional y apoyo en el desempeño de los estudiantes. Esto se debe a que contempla su experiencia como un espacio de autorreflexión activa (Castañeda, 2018), y de actitud resolutiva y de gran responsabilidad sobre la formación de otros (Flórez, 2018). El docente reconoce que constituye una figura relevante tanto en el proceso de construcción de la identidad del aprendiz, como en la calidad de su desempeño académico y relacional (Rivas, 2020).

Poblete-Christie et al. (2019) refirieron que la construcción de la experiencia subjetiva del docente está determinada por el ajuste de su comportamiento al contexto escolar y a los logros pedagógicos. Asimismo, Conrado y Henao (2020) señalaron que emociones como la empatía, la resiliencia, la frustración y la tristeza forman parte de la habitualidad del docente; sin embargo, estas son percibidas como abrumadoras debido a la idealización y las expectativas de la sociedad sobre su rol. Esto último, según Cáceres (2020), influye en su práctica pedagógica, y en su identidad con la institución y la comunidad. Por ello, la implementación de espacios de acompañamiento y la distribución de recursos de contención emocional para el docente constituyen un aspecto trascendental que debe considerarse.

En cuanto a las investigaciones previas, en el contexto nacional, Felipe y Vargas (2020) han revelado la existencia de dos áreas que influyen en la configuración de la experiencia docente. La primera se relaciona con los elementos que impactan sobre su estado personal: la integración al ámbito laboral y la motivación de los estudiantes sobre su aprendizaje. La segunda se vincula a las condiciones laborales, que pueden presentarse como facilitadoras o limitantes de la praxis profesional docente. Algunas son el acceso a una formación continua integral, a remuneraciones acordes y a otros elementos que potencien su rol. Con relación a lo último, Usquiano (2021) ha señalado que, desde la experiencia del docente, las condiciones laborales tienden a ser atribuidas como motivos de éxito si estas reconocen y buscan fortalecer su rol, o como motivos de fracaso si estas mellan su desempeño con actividades extenuantes e injustas.

Otra investigación ha detectado una visión reducida acerca de la experiencia subjetiva del docente, pues se limita la expresión de su emocionalidad en el espacio educativo (Eguren y De-Belaunde, 2019). Aguilar (2022) la presentó como una fuente de violencia indirecta hacia el maestro, mientras que Arias (2015), como una praxis de afectación psicológica que genera una tensión nociva debido a la multiplicidad de emociones que el docente experimenta y las pocas emociones que puede expresar en el ámbito profesional. Esto ocurre a través de la subordinación a las reglas de las instituciones, la regulación de su accionar a un contexto de clase y la inhibición de su discurso para la sola transmisión de conocimientos (Suasnábar et al., 2010). Para ejemplificar, las comunidades educativas rurales conservan la creencia de que un buen docente debe dirigir su interés en la sola enseñanza, y no en la búsqueda de fuentes de reconocimientos sociales, económicos, políticos, etc. (Cáceres, 2018). Miranda et al. (2021) afirmaron que situaciones como la descrita coadyuvan a que la experiencia del docente rural se encuentre mediada entre sentimientos de soledad, melancolía, frustración e indiferencia, y sentimientos de esperanza, actitudes optimistas y discursos resilientes. Cabe mencionar que estos últimos son los que le permiten atribuir un nuevo significado a su vida profesional, familiar y personal, y dar continuidad a estas (Reátegui, 2021).

Lo último mencionado se corrobora a través de un estudio realizado por Andrade y Guerrero (2021) acerca de la gestión del docente frente a AeC durante el distanciamiento social. Este refiere que, pese al gran desafío que implicó adecuar la labor docente a la modalidad remota debido a las carencias y dificultades en el acceso a la plataforma, la alta demanda emocional, y las afectaciones a su salud física y mental, la vocación docente prevaleció. En ese sentido, el docente no escatimó esfuerzo alguno para autogenerar acciones individuales y colectivas que permitieran un mejor aprovechamiento de AeC. Para ejemplificar, los docentes promovieron redes colaborativas de aprendizaje sobre el uso de AeC y de las TIC con sus colegas; también, desarrollaron sesiones de aprendizaje presenciales aun durante el estado de emergencia.



Como se ha expuesto, la aproximación a la experiencia subjetiva del docente que trabaja en las escuelas rurales invita al análisis sobre cómo se ha desarrollado en los diferentes espacios de su vida durante el distanciamiento social obligatorio en pandemia. Por esa razón, la presente investigación proporciona evidencia sobre los desafíos o limitaciones que ha afrontado el docente. Asimismo, aborda las necesidades metodológicas-tecnológicas (Vásquez et al., 2020); la alta demanda laboral y las dificultades socioemocionales (Usquiano, 2021); y las afectaciones en la salud mental y física (Aristulle y Paoloni-Stente, 2020). Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es comprender la experiencia subjetiva del docente rural que trabajó en la región Loreto frente al programa AeC durante el distanciamiento social obligatorio en el contexto de la pandemia de la COVID-19.

## Metodología

Se realizó un estudio cualitativo (Maxwell, 2001) de tipo fenomenológico. Este permite interpretar un fenómeno a partir de las declaraciones individuales de los participantes (Husserl, 2014). Además, insta a que la disposición de quien investiga sea la de un sujeto desprendido, que está en un modo especial de conciencia frente al escenario de la investigación (Moustakas, 1994).

Se trabajó con 10 participantes, seis mujeres y cuatro hombres de 28 a 55 años. Ellos y ellas contaban con 6 a 33 años de experiencia en la docencia, y trabajan en distintas escuelas (5) ubicadas en los caseríos (o casas de madera construidas sobre lagunas navegables que son implementadas como escuelas) de Tipishca, Bolívar, Nuevo Edén, Canelos y Puerto Oriente de la zona rural de la provincia de Ucayali, departamento de Loreto. Esta región se ubica en el noreste del territorio peruano y abarca íntegramente la llanura amazónica.

Como criterios de inclusión, se buscó que los participantes hayan utilizado la herramienta AeC, y que hayan contado con al menos un dispositivo tecnológico (celular, *tablet*, *laptop* o computadora). La elección de los participantes se realizó a través del muestreo intencional, y se aplicaron las estrategias, bola de nieve (Hernández y Carpio, 2019) y punto de saturación (Gurdián-Fernández, 2010). Esto determinó el número de participantes de acuerdo con el aporte de nueva información para la investigación. A continuación, en la Tabla 1, se presentan las principales características sociodemográficas de los participantes.



Tabla 1  
 Datos sociodemográficos de los participantes

N°	Seudónimo	G.	Experiencia como docente (años)	Nivel Educativo / Área	¿Recibió capacitación sobre TICs durante la pandemia?	¿Recibió capacitación sobre AeC?	¿Con qué dispositivos propios cuenta para su desempeño profesional?
01	Pedro	M	10	Primaria	Sí	Sí	Celular, laptop, internet
02	Luisa	F	12	Primaria	No	No	Celular, laptop, internet
03	José	M	9	Secundaria (Comunicación)	Sí	No	Celular, internet
04	Delia	F	10	Secundaria (Ciencia y Tecnología)	Sí	No	Celular, laptop, internet
05	María	F	33	Primaria	No	No	Celular, laptop, internet
06	Juan	M	12	Secundaria (Educación para el trabajo)	Sí	No	Celular, laptop
07	Julia	F	6	Secundaria (Inglés)	No	Sí	Celular, laptop, internet
08	Lucía	F	15	Secundaria (Comunicación)	Sí	Sí	Celular, laptop, internet
09	Rosa	F	13	Primaria	Sí	Sí	Celular, laptop, internet
10	Diego	M	23	Primaria	Sí	No	Celular, laptop, internet

Nota. G: Género.

Se utilizó la entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo et al., 2013). Para su aplicación, se diseñó una guía de preguntas, cuyo contenido fue validado por el criterio de tres jueces con experiencia en el área de la psicología educativa y comunitaria. Sobre la base de su retroalimentación, se realizaron ajustes y se desarrollaron dos entrevistas piloto que determinaron la adecuación de las preguntas y la familiarización con el instrumento. La versión final de la guía también incluyó una ficha sociodemográfica que fue revisada por un asesor de la investigación (Ver Anexo 1. Guía de entrevista).

El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (código: FCS-CEI/308-05-21). Inicialmente, un informante clave proporcionó los datos de los participantes para contactarlos y agendar las fechas de sus entrevistas. Estas se desarrollaron a través de llamadas telefónicas, pues los participantes se encontraban en zonas de conectividad inestable, y fueron registradas desde la opción de grabación del móvil de las investigadoras. En las entrevistas, se presentó el documento del consentimiento informado, el cual dejó constancia del objetivo de la investigación, el anonimato y confidencialidad, así como los riesgos y beneficios del estudio, la participación voluntaria, y el registro y uso de la información recolectada.

Primero, se realizaron las transcripciones de las grabaciones de las entrevistas, lo que permitió la familiarización con los datos. En segundo lugar, se realizó un análisis teórico deductivo (Del Carpio, 2020) a partir de las cuatro categorías del constructo de la investigación: experiencia subjetiva. En tercer lugar, se desarrolló un análisis temático inductivo (Alvarado et al., 2012; Braun y Clarke, 2012) para el cual se formularon ejes temáticos, categorías y subcategorías potenciales de acuerdo con los fragmentos seleccionados de los participantes. Luego, estos se verificaron sobre la base de los siguientes criterios: de repetición y similitudes en la información, y de pertinencia y trascendencia para la investigación. Se descartaron algunos ejes y categorías potenciales, y se unieron otros. En cuarto lugar, se realizó el cruce de los elementos finales del análisis teórico deductivo con los del análisis temático inductivo, lo cual permitió obtener una visualización integral de los principales resultados (Barboza-Palomino et al., 2018), así como determinar los ejes, categorías y subcategorías finales con sus definiciones.

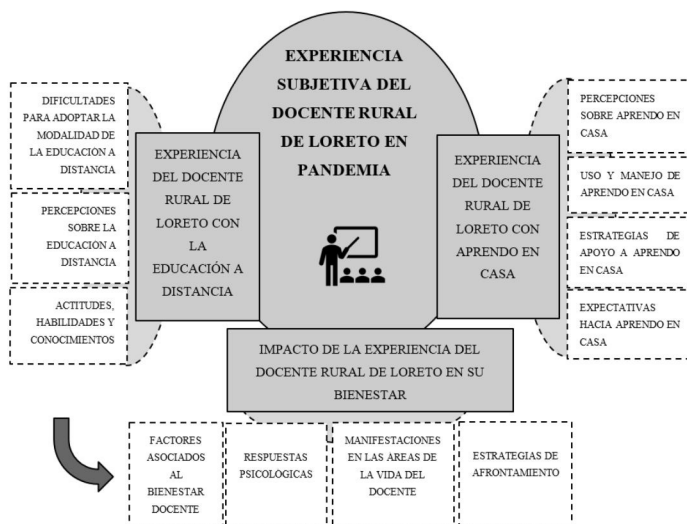
El análisis de los datos se realizó en una plantilla de Microsoft Excel. Cabe mencionar que, durante el proceso de análisis de los datos, las investigadoras procuraron suspender sus juicios y presuposiciones a través de un proceso de epojé. Este se comprende como el proceso donde el investigador reconoce que sus experiencias personales, factores socioculturales y presunciones podrían influir en la interpretación de los datos del estudio, por lo que debe asumir un estado especial de conciencia (Fischer, 2009). Al respecto, se mantuvieron discusiones abiertas y reflexivas en torno al surgimiento de nuevos o inesperados significados o líneas de observación.

dad de la información. En primer lugar, se aplicó el criterio de validez, el cual señala que los resultados muestran una imagen certera de la realidad experimentada por los participantes. Para ello, se empleó la técnica de la triangulación de datos (Creswell, 2018), que permitió contrastar las fuentes teóricas, los antecedentes y los resultados del estudio. Otro fue el criterio de la postura del investigador, el cual refiere a que las experiencias de los participantes son asimiladas desde un marco cognitivo formado para la comprensión del ser humano (Moustakas, 1994). Un tercer criterio fue el de la coherencia epistemológica, que se valida cuando la investigación muestra una correspondencia entre el planteamiento del problema, las bases teóricas y la metodología utilizada (Moustakas, 1994). Por último, el criterio de confiabilidad de la información garantiza, a través de la exposición, resultados de forma transparente, secuenciada y minuciosa (Creswell, 2018).

## Resultados

Los resultados se organizaron en tres ejes temáticos: a) la experiencia del docente rural de Loreto con la educación a distancia, b) la experiencia del docente rural de Loreto con AeC, y c) el impacto de la experiencia del docente rural de Loreto en su salud mental. En la Figura 1, se detallan los ejes temáticos.

Figura 1  
Relación entre las temáticas emergentes a partir del análisis



El **primer eje temático** es la experiencia del docente rural de Loreto con la educación a distancia, el cual recoge la interpretación subjetiva que evidenciaron los entrevistados sobre su proceso frente a la educación a distancia. Este se compone de tres categorías:

La *primera categoría*, dificultades para adoptar la modalidad de la educación a distancia, hace referencia al conjunto de obstáculos que experimentaron los participantes durante su experiencia. Esta categoría comprende tres tipos de dificultades: las logísticas y tecnológicas, las profesionales, y las que se dan en la comunidad educativa.

Sobre las primeras, los participantes precisaron la falta de energía eléctrica y de antenas de televisión, radio e internet, y el limitado acceso a dispositivos tecnológicos, como una computadora o un celular.

Como docentes, conocemos bien nuestra realidad. Aquí no hay energía eléctrica, ni los grupos electrógenos, como para hacer funcionar nuestra televisión y ver el programa. (Julia, 28 años)

Con Aprendo en Casa radio, su sintonía no llega a los pueblos, menos a nuestros caseríos, que son como casas de madera construidas sobre ríos [...] Por la página electrónica, por la web, bueno, no tengo un computador y el internet es malo. No podemos seguirlo desde ahí. Sí lo sigo desde mi celular, es mejor. (Pedro, 37 años)

En segundo lugar, las dificultades profesionales aluden a las insatisfacciones sobre la escasa oferta de capacitaciones, cursos y talleres, los cuales consideraron necesarios para sobrellevar la educación a distancia. Al respecto, la mayoría de los participantes expresaron con molestia que no les fueron provistos cursos preparatorios para el uso de las TIC. Esto generó que se les dificultara adaptarse a la nueva modalidad; en efecto, se vieron obligados a aprender de manera autodidacta sobre la educación a distancia.

Honestamente, es muy molesto para mí, que siendo docente de años, no me den las herramientas que necesito, ¡cómo vamos a hacer nuestras clases!, si no me han explicado. Quizás, con un curso de qué hacer o cómo implementar mejor mi metodología virtual. (Luisa, 38 años)

Necesitamos capacitaciones sobre nuevas tecnologías. Nos hemos demorado aprendiendo solos, no hemos podido avanzar con la enseñanza, solo conocemos lo contextual, no lo práctico. (Diego, 50 años)

Por último, las dificultades en la comunidad educativa se reflejan en los discursos de los docentes entrevistados sobre las actitudes de sus estudiantes, padres de familia y directivos de su escuela respecto a su rol en la educación a distancia. Al respecto, los entrevistados expresaron el bajo compromiso o

indiferencia que sus estudiantes y padres de familia demostraron sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no entregaban o resolvían los cuadernos de trabajos de AeC. Además, señalaron que los directivos desestimaron sus reclamos o peticiones, por ejemplo, sobre los gastos que realizaban para comunicarse con sus estudiantes a través del internet y para fotocopiar los materiales de trabajo.

Nosotros somos quienes gastamos nuestros datos, ya sea para dar clases o responder los mensajes misios de mis alumnos. Muchas veces, no nos alcanza. [...] El director dice que eso pasa en toda escuela, que es así, y continúa con sus reuniones. (José, 41 años)

La *segunda categoría*, percepciones sobre la educación a distancia, engloba las apreciaciones de los entrevistados sobre la nueva modalidad a partir de sus vivencias. Los participantes revelaron que, al inicio, observaron la educación a distancia como un problema y un desafío grande, debido a que el proceso que emprenderían para desarrollar competencias tecnológicas sería difícil, agotador y estresante para ellos.

No sabíamos cómo iban a ser las clases virtuales. Lo ví primero como un problema muy grande. ¿Cómo iba a trabajar con los estudiantes? ¿Qué debo saber? ¿Cómo aprenderé a usar toda esta nueva tecnología? (Delia, 34 años)

Además, señalaron que la implementación de la educación a distancia en la Amazonía peruana fue deficiente, pues no contemplaron las limitaciones geográficas.

Esto es así, mi manera de pensar y lo que es, es que las clases a distancia no funcionarán aquí. Vivimos en zonas difíciles, en medio de una llanura. No tenemos los medios que nos permitan tener clases a distancia. Esto de la educación a distancia es un retroceso aquí en la selva. (Lucía, 37 años)

La *tercera categoría*, actitudes, habilidades y conocimientos, comprende los nuevos aprendizajes y comportamientos que los docentes entrevistados desarrollaron a propósito de la educación a distancia. Los resultados evidenciaron que la mayoría adoptó una actitud voluntaria, responsable, motivada y de apertura respecto a explorar, y a aprender de la educación virtual y sus recursos de enseñanza.

Sabía poco de la cibernética en verdad, pero junto con mis colegas aprendimos a darle funciones pedagógicas al internet y la red. Ya tengo un mejor manejo, y conozco plataformas para tener reuniones. (Diego, 50 años)

Asimismo, los participantes refirieron que lograron adaptarse y desarrollar nuevas habilidades, a pesar de que inicialmente habían percibido que este proceso les sería complicado de sobrellevar. Sin embargo, es importante mencionar que hubo una participante que comentó no haber logrado adaptarse, debido a que no contaba con tiempo para aprender sobre la educación a distancia.

Hasta ahorita no me adapto. Esto me sobrepasa. Ya estoy pensando en salirme del magisterio. Esto de la virtualidad solo ha retrocedido nuestra profesión. Hay que ser conscientes. Tenemos varias actividades que hacer como docentes, y más aprender sobre la tecnología, es imposible. (María, 55 años)

El **segundo eje temático** es la experiencia del docente rural de Loreto con AeC, el cual recoge la interpretación subjetiva que demostraron los entrevistados sobre su proceso frente a la estrategia AeC. Este consta de cuatro categorías:

La *primera categoría*, percepciones sobre AeC, engloba las apreciaciones de los participantes sobre la estrategia a partir de sus vivencias. Las opiniones sobre AeC fueron predominantemente negativas, con unos pocos y específicos reparos. La mayoría lo percibe como una herramienta de aprendizaje con varios puntos débiles, y que funciona solamente como un elemento atractivo de contenidos pedagógicos variados e interesantes.

Aprendo en Casa es un buen elemento, pero no lo es todo; no es una herramienta de aprendizaje completa. Esta estrategia no está bien planteada y presenta varios errores. (Rosa, 36 años)

Entre los puntos débiles señalados por los participantes, se encontró que los recursos pedagógicos proporcionados por AeC no fueron pertinentes para la cultura amazónica y no se adaptaron a la realidad que existe en Loreto.

Los contenidos son variados, bien, pero muy generales y todos hablaban de la capital o de la selva como región. No involucraban temas de la cultura amazónica como tal, de Loreto y nuestras provincias. (Juan, 36 años)

Otro mencionado por la mayoría de los participantes fue su inadecuada o insuficiente consideración de las limitaciones tecnológicas y socioeconómicas de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y padres de familia) de Loreto.

El programa no ha realizado un buen estudio de contexto, porque parece que no saben que nuestro sistema eléctrico, lo que nos da energía, es pésimo. Muchas veces nuestra electricidad es intermitente; por eso,

no podemos seguir el programa desde la tele o radio. [...] Es bien difícil que mis padres de familia tengan los recursos tan altos como para comprarle un celular o una computadora nueva a mis estudiantes. Si yo como docente, trabajo con mi celular personal únicamente. (José, 41)

Además, señalaron otro punto débil: los canales de transmisión de AeC (televisión, web y radio). Refirieron que se almacenaban los recursos de forma desorganizada; que actualizaban las actividades y rutas de aprendizaje tardíamente; que saturaban con múltiples contenidos informativos; y que la programación de las clases tenía un tiempo reducido, además de muchas interrupciones comerciales. Estas condiciones los condujeron a pensar que AeC no los había ayudado en el desarrollo de su rol como docentes, sino, por el contrario, que los había perjudicado. En efecto, su carga laboral se incrementó.

Este medio es obsoleto para la zona rural. Aprendo en Casa se difunde por la televisión, pero la difusión es mínima. ¡Como los niños aprenderán con media hora! No es suficiente. Por la radio y la tele, lo interrumpen por los comerciales. Por la web, ponen bastantes contenidos, y no de todas las áreas. Todos están desordenados. Los contenidos se actualizan muy tarde, justo cuando ya mis alumnos y yo estamos terminando el trimestre. (Juan, 36 años)

Se mencionó otro punto débil en relación a AeC, y fue su falta de enfoque pedagógico. Esto debido a que la plataforma les parecía más bien un repositorio saturado de materiales de aprendizaje, en lugar de ser una herramienta con la capacidad de sostener y/o orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus prácticas de manera oportuna.

Conversando con la DREL, muchas veces nos planteamos reorganizar lo que nos daba AeC, porque retrasaba la elaboración de nuestras sesiones. Nos retrasaba ya no sólo por los temas, sino más porque muchas de las unidades contenían materiales que parecían sumillas o resúmenes. Para nada se trataban de actividades aplicativas de aprendizaje. Un repositorio de archivos y materiales por unidades. Sin una dirección clara a nivel pedagógico de qué es lo que se quiere mostrar, qué se quiere dar a nuestros estudiantes o qué buscan con AeC, señorita. (Pedro, 37 años)

No obstante, hubo una participante que señaló que AeC fue una herramienta adecuada para el contexto de la educación a distancia, y que, de hecho, logró potenciar su rol.

Aprendo en Casa me ha ayudado bastante y me ha fortalecido, porque me ha dado conocimientos que aún no sabía cómo maestra. Me ayudó a adaptarme al cambio, a revisar qué me falta para llegar a mis



estudiantes. Yo pienso que ha reforzado mi labor. Está bien planteado para la educación virtual. (Julia, 28 años)

La *segunda categoría*, uso y manejo de AeC, hace referencia al proceso de empleo, acceso, adaptación y aplicación que emprendieron los participantes con la estrategia. Al respecto, se distinguió la siguiente secuencia: inicialmente, se comunicaban con los líderes de los caseríos donde estaban viviendo los estudiantes para solicitar los teléfonos y/o direcciones de los estudiantes; posteriormente, se elegía el medio de AeC (TV, radio o web) al cual harían seguimiento y, a partir de este, registraban los contenidos pedagógicos, los cuales eran reducidos e impresos como cuadernos de trabajo; finalmente, los participantes distribuían los cuadernillos a las viviendas de sus estudiantes y, mediante llamadas telefónicas, realizaban la retroalimentación a sus estudiantes, y solicitaban el apoyo y acompañamiento a los padres de familia para sus menores hijos.

Los docentes usábamos Aprendo en Casa web; bajábamos la información, que era 12 o 15 páginas; y lo teníamos que adaptar y resumir de forma dinámica para la separata. Luego, lo entregábamos a los estudiantes. De lo que ellos escuchaban por la radio, luego, debían responder las preguntas de nuestras separatas. (Luisa, 38 años)

La *tercera categoría*, estrategias de apoyo a AeC, alude al conjunto de esfuerzos educativos locales a los que accedieron o desarrollaron los docentes entrevistados con el fin de intentar resolver los desafíos planteados por la nueva modalidad de enseñanza, y permitir a los estudiantes un mejor aprovechamiento del programa AeC. Esta categoría integra tres modalidades, las cuales serán explicadas a continuación.

La primera fue la 'Educación itinerante'. Consistió en la visita de los docentes al hogar de los estudiantes con el fin de entregar los materiales educativos seleccionados de AeC o los que ellos preparaban, y recoger las fichas y evidencias de los aprendizajes. La mayoría de los participantes refirieron que realizaban la educación itinerante para comprobar que sus estudiantes estuvieran continuando su educación, a pesar de que abarcaba su tiempo de descanso. Esto ponía en riesgo su vida por las condiciones de los viajes o demandaba que realicen gastos asumidos por ellos para poder transportarse.

Sin este trabajo, mis estudiantes hubieran dejado sus estudios; no lo habiéramos permitido, a quién les enseñaría. La educación itinerante apoyó bastante a Aprendo en Casa. Mis alumnos no podían siempre ver el programa por TV o radio, y con las visitas y los cuadernos de trabajo, veía algo real, si estaban comprometidos o no con sus cursos. (Diego, 50 años) La segunda fue "Aprendiendo al son del manguaré" [sonido que convoca o reúne a la comunidad], una iniciativa impulsada por la Dirección Regional de Educación de Loreto (DREL), que permitió a los

docentes adaptar los contenidos de AeC a las necesidades de la región y a las particularidades de sus poblaciones. Los participantes señalaron que esta modalidad fue positiva para la comunidad educativa, pues los contenidos podían ser diversificados acorde a la realidad de la región. Al respecto, Lucía (37 años) comentó: “(...) una medida muy importante y positiva. Podíamos adecuar e integrar detalles a las experiencias de aprendizaje.”

Por último, el tercero fue el ‘trabajo colegiado’, una propuesta promovida por los mismos participantes, la cual funcionó como una red espontánea de aprendizaje colaborativo sobre AeC y las nuevas tecnologías.

Para nosotros es una forma de apoyo, sobre todo para quienes no sabían nada de tecnología, nada de Aprendo en Casa. Una gran oportunidad que reunía a mis colegas sabiondos con conocimientos cibernéticos, y a quienes no sabían del programa, por ejemplo, yo. (Pedro, 37 años)

Yo recuerdo clarito cómo nació el trabajo colegiado. Un colega recibió capacitaciones sobre el uso del programa Aprendo en Casa en la capital y, cuando regresó, nos juntó y empezó a enseñar a todos. Ahora, es más fácil, porque todos nos turnamos para esto; unos viajan, otros no. (José, 41 años)

La *cuarta categoría*, expectativas hacia AeC, recoge las aspiraciones que proyectan los docentes entrevistados respecto a la estrategia. Sobre ello, la mayoría reveló que sus expectativas hacia AeC se relacionaban a dos tipos de propuestas. Por un lado, las propuestas de cambios demandaban la realización de un estudio adecuado del contexto rural amazónico; que, a nivel técnico, se reformulara el tiempo de programación de AeC TV y radio; y que se organizaran y reduzcan los contenidos de AeC web: “Respecto a Aprendo en Casa, espero que mejore en la parte de la zona rural, que se investigue y conozcan más nuestra realidad, de aquí en la selva.” (Lucía, 37 años). Por otro lado, en cuanto a solicitudes específicas, los participantes consideraron como trascendental que el Gobierno regional de Loreto, junto a la Dirección Regional de Educación, fortalezca su política de formación continua para el docente, pues, de esta manera, se garantiza el ofrecimiento de capacitaciones sobre AeC a la comunidad docente rural de Loreto.

Para que Aprendo en Casa sea una mejor plataforma, el Gobierno regional de Loreto debe capacitarnos en cada zona, provincia, sobre cómo vamos a trabajar, para saber aplicar. Eso sería mejor y nos evitaría las dificultades que le comento como docente. Ojalá mejoren en ese aspecto, llegar a nosotros y enseñarnos. (María, 55 años)

El **tercer eje temático** es el impacto de la experiencia del docente rural de Loreto en su bienestar, el cual explora los factores asociados al bienestar docente, las respuestas psicológicas, las manifestaciones en las áreas de su vida y las estrategias de afrontamiento. Este se compone por cuatro categorías.

La *primera categoría*, los factores asociados al bienestar del docente rural de Loreto, involucra las situaciones o elementos que, de acuerdo con los participantes, afectaron su bienestar. Al respecto, señalaron que uno de los principales elementos que influyó en su bienestar fue la calidad de las relaciones construidas con sus estudiantes.

Me era muy difícil no poder comunicarme como antes con mis alumnos, no poder estar para sus dudas, para animarlos a seguir estudiando, a que vean las clases. Me afectaba no poder resolver sus inquietudes como era antes de la pandemia. Por eso, cuando los visitaba en sus casas, sentía una pena enorme por verlos así, intentando aprender, o también cuando iba y no me preguntaban nada, porque se sentían avergonzados. (Lucía, 37 años)

También, precisaron que otro factor que influyó en su bienestar fue el presenciar distintas situaciones negativas y positivas vivenciadas por sus estudiantes. Algunos ejemplos que enfatizaron fueron las limitaciones tecnológicas, el retroceso en el logro de sus aprendizajes, los casos de deserción escolar y las pérdidas de sus familiares, o el compromiso y la motivación para el aprendizaje.

Lo que me afectó mucho fue, cuando mi alumno, muy triste, me dijo que dejaría sus estudios porque su papito estaba enfermito de COVID. Al final, falleció y me dijo que será el sustento, que ya no estudiará. Sabes... fue triste ver pasar todo esto a mi alumnito y, peor, saber que dejaría el colegio. (Delia, 34 años)

Me reanimó totalmente cuando mis estudiantes me decían ‘¡Gracias, profesor, por venir hasta acá!’ cuando iba presencial a verlos. Me marcó escucharlos, ver sus caritas de agradecimiento; como se dice, me sentí confortado. (Pedro, 37 años)

Otro elemento mencionado por los participantes fue la calidad de apoyo de los directivos del colegio. Al respecto, Rosa (36 años) refirió: “Se me hizo difícil aceptar la poca comprensión de mi director; ya no sabía a quién recurrir por cosas que no me parecían justas.” Adicionalmente, señalaron al aumento de la carga laboral como un factor que les disgustaba; particularmente, porque muchas de las actividades debían ser realizadas por las autoridades de sus escuelas u otros profesionales, y no por ellos.

Era injusto que la DREL [Dirección Regional de Educación de Loreto] no vele por nosotros. Ya con los cuadernos de trabajo y las visitas a las casas teníamos copado el tiempo, pero nos encargan hacer la documentación técnica que yo sé que no era tan necesaria en el momento, pero nos hacían hacerla. Esto antes lo realizaban ellos. Es estresante esta situación, pero bueno, a seguir. (Juan, 36 años)

La *segunda categoría*, las respuestas psicológicas del docente rural de Loreto, abarca las distintas reacciones emocionales y los síntomas clínicos que los participantes experimentaron. Sobre las reacciones emocionales, los entrevistados revelaron haber sentido tristeza, enojo, frustración, angustia y desesperanza por el futuro, así como felicidad y alegría.

Me siento frustrada porque siento que no logro enseñar como antes. Siento que estoy haciendo menos de lo que daba antes. Es triste ver que tus alumnos también no aprendan y no cuenten con las herramientas que pide lo virtual. (Lucía, 37 años)

Me sentaba en la madrugada a pensar de qué pasará más adelante; me sentí desesperanzada cada vez que intentaba medir los resultados de mis alumnos. Cómo o qué será de sus vidas, están estancados. (Lucía, 37 años)

Era angustiante porque, cuando hacíamos los viajes con la itinerancia a las casas de mis alumnos, algunos caminos eran peligrosos. Pensaba en mi bebida, qué será de ella, si me pasa algo. (Rosa, 36 años)

Yo, la más feliz, cuando veía mis alumnos me recibían con los cuadernos de trabajo completo, cuando me hacían preguntas. (Pedro, 37 años)

Asimismo, los participantes precisaron haber tenido sensaciones de incertidumbre y de miedo, así como sentimientos de soledad, culpa y admiración.

La incertidumbre está presente hasta ahora; si no nos capacitan, cómo podemos llegar correctamente a nuestros alumnos. (Julia, 28 años)

Cuando converso con mis colegas, les digo que tengo esta sensación de culpa por no saber si estoy dando lo que más puedo, como soy yo. Si estoy siendo competente como profesor o no. (Juan, 36 años)

Ver cómo esos niños se esforzaban por seguir estudiando era digno de admirarlos. (Rosa, 36 años)

Respecto a los síntomas clínicos, los participantes mencionaron haber pasado por episodios de estrés, ansiedad, trastornos del sueño, fatiga, pérdida y/o

aumento de peso, debido a la suma de actividades extenuantes tanto a nivel profesional como familiar.

Llevaba semanas en que no podía dormir, o que dormía dos o tres horas, sobre todo al inicio de esto. Me sentía sin energía, pero debía continuar. (María, 55 años)

Llegó un punto en que el estrés era demasiado, estaba inquieto, intranquilo, no estaba de acuerdo con muchas cosas, y las cosas que tenía que hacer para no afectar a mis alumnos eran varias. (Juan, 36 años)

La ansiedad, todo era tan incierto que me ponía ansiosa [...] había momentos en que ni ganas de comer tenía, o a veces, en que comía por comer. (Lucía, 37 años)

La *tercera categoría*, las manifestaciones en las áreas de la vida del docente rural de Loreto, hace referencia a las reacciones comportamentales de los participantes en su entorno profesional, comunitario, familiar y personal. Al respecto, los docentes entrevistados de forma unánime señalaron que los espacios profesional y familiar fueron los más afectados, puesto que todas sus actividades profesionales fueron trasladadas a su hogar, donde ya tenían una dinámica de responsabilidades y funciones con sus familiares.

Mi esposo me entiende. Todo se alteró al inicio, pero, luego, nos organizamos y ya. Ahora, compartimos roles y responsabilidades nuevas. Me pasaba, también, que a veces me era inevitable no reflejar mis preocupaciones de trabajo, mis tensiones a mis hijos y mi esposo. A veces, no podía controlar mi mal humor y cansancio. Todo cambio en casa. (Julia, 28 años)

Sobre la comunidad, los participantes comentaron haber sentido cierta desazón y descontento al ver cómo los pobladores se mostraban indiferentes al ver que los niños y adolescentes abandonaban sus estudios.

Si para mí me era difícil despedirme de mis alumnos, no entiendo por qué las comunidades, que ven crecer a los niños, cómo no se preocupan o mueven un dedo para evitar que los chicos dejen sus estudios. Para que estuvieran tranquilos con que ellos trabajen solamente. Era molesta esta situación. (Rosa, 36 años)

En el escenario personal, solo una participante declaró que le resultó difícil no verse afectada por todo lo acontecido, y que, en efecto, hizo que empezara a descuidar su salud física y aspecto personal.

Empecé a descuidarme, descuidar mi imagen, cómo me veía, mi ropa. Tampoco quería salir, quizás, a ver el parque o conversar con mis amigas. Fue un poco difícil para mí. (Rosa, 36 años)

La *cuarta categoría*, las estrategias de afrontamiento del docente rural de Loreto, supone los esfuerzos emprendidos por los participantes para hacer frente a las demandas internas o externas, y a las tensiones entre ambas, que excedían sus recursos personales. La mayoría de los docentes participantes señalaron que la estrategia más común fue la de buscar apoyo en sus redes familiares, pues sus parientes podían escuchar pacientemente sobre cómo se sentían, y sus quejas sobre lo que estaba significando la nueva modalidad de enseñanza o la nueva plataforma.

El apoyo familiar, el apoyo de mi mamá, mis hermanas y la compañía de mis hijitos me dieron tanto soporte para continuar cuando me sentía muy cansada. Ellos, más que todo, me escuchaban, conversábamos o me llamaban. Nos reíamos de todo al final. (Luisa, 38 años)

Otra estrategia a la que recurrieron los participantes fue la de reunirse con sus colegas para realizar actividades variadas. Por ejemplo, mencionaron que se reunían para conversar de diferentes temas, desde lo que les sucedía con sus estudiantes hasta cómo iba la dinámica familiar.

Mis colegas... quienes más que ellos, que comprenden lo tedioso que nos hacía llenar documentos, hacer cuadernos de trabajo, seguir Aprendo en Casa y aprender cosas nuevas al mismo tiempo. Al inicio, solo nos reuníamos para aprender sobre el programa y la cibernética, pero, luego, empezamos a conversar de todo, a reírnos de nuestras desgracias. (Rosa, 36 años)

## Discusión

Los distintos países alrededor del mundo establecieron como medida rigurosa el distanciamiento social obligatorio debido a la pandemia de la COVID-19. En este marco, para dar continuidad al servicio educativo, el Gobierno peruano implementó la estrategia AeC en escuelas urbanas y rurales. Esto significó un desafío, particularmente, para los docentes que trabajan en las escuelas rurales. En ese sentido, el objetivo del estudio fue comprender la experiencia subjetiva del docente rural que trabajó en la región Loreto frente al programa AeC durante el distanciamiento social obligatorio en pandemia. Los principales hallazgos revelaron que los docentes rurales de Loreto presentaron dificultades logísticas, tecnológicas y laborales, lo cual imposibilitó que accedieran a la estrategia AeC y que se desempeñaran de forma adecuada en la nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje. Dicha experiencia, establecida sobre la

base de elementos objetivos, posteriormente, se tornó subjetiva. Esto se generó porque, en las principales áreas de la vida del docente rural de Loreto, profesional, comunitaria, familiar y personal, se manifestaron respuestas psicológicas, emociones y síntomas clínicos, así como nuevas actitudes, habilidades y estrategias con el fin de afrontar la complejidad de esta.

A partir de la literatura revisada y de los hallazgos obtenidos, se pudo establecer que, respecto al primer eje temático, los participantes enfrentaron, en su mayoría, dificultades de carácter logístico, tecnológico y laboral. Esto reafirma lo encontrado por la Defensoría del Pueblo (2020b) y Anaya et al. (2021), quienes reportaron que, durante el distanciamiento social obligatorio, los docentes que laboraban en las zonas rurales no contaron con dispositivos tecnológicos y con conectividad estable para el desarrollo de sus clases; así mismo, no recibieron capacitaciones relacionadas a la nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los resultados de las investigaciones previas, estas no identificaron una cuarta dificultad relevante. Sin embargo, entre los hallazgos de este estudio, se identificó una dificultad vinculada con los miembros de la comunidad educativa. En lo concerniente, los participantes entrevistados manifestaron que la actitud indiferente, la falta de apoyo en la supervisión y el cumplimiento de actividades del estudiante, y el cuestionamiento persistente de los directores y de los padres de familia hacia su rol y sus capacidades se configuraron como una dificultad significativa. Esto fue advertido por Cáceres (2018), quien ha expresado que la comunidad educativa rural conserva la creencia de que la buena docencia debe dirigir su interés en la sola enseñanza, y no en la búsqueda de fuentes de reconocimiento de su entorno profesional, social, familiar, etc.

Asimismo, este primer eje temático permitió analizar la percepción inicial de los participantes sobre la educación a distancia y la resignificación que le atribuyeron hacia el final de su experiencia. En primer lugar, los resultados revelaron que los docentes rurales de Loreto percibieron la nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje como un problema grande. Ellos presumieron que les demandaría afrontar un proceso extenuante y agotador para la adopción de competencias digitales; de hecho, también expresaron desazón y disconformidad al respecto. Estos hallazgos se relacionan con lo informado por Andrade y Guerrero (2021), y Dos Santos et al. (2021) cuando describen que la adecuación de la labor docente a la modalidad a distancia supuso un gran desafío debido a los vacíos de aprendizaje y las limitaciones de desarrollo no previstos por el docente. Posteriormente, en el marco de la adversidad descrita, los participantes reportaron haber cambiado su percepción y actitud inicial por nuevas actitudes, positivas y resilientes, con la finalidad de sobreponerse a las dificultades. Esto coincide con lo señalado por la Unesco (2021), que afirmó que el docente rural, en medio de un panorama complejo, logró desplegar esfuerzos significativos voluntarios y necesarios para garantizar el involucramiento de sus alumnos en su aprendizaje durante la educación a distancia. No obstante, algunos participantes expresaron que la adquisición de nuevas habilidades,



conocimientos y actitudes por parte del docente no es suficiente para superar las limitaciones particulares de la Amazonía peruana ni para proveer una enseñanza de calidad a sus estudiantes.

El segundo eje temático se relaciona con la experiencia del docente rural de Loreto con AeC. En el caso de los participantes, sus percepciones sobre AeC fueron predominantemente negativas. La mayoría la describió como una herramienta de aprendizaje inadecuada que no ha aportado a la labor profesional docente. Esto, a raíz de los puntos débiles que han logrado identificar desde su práctica, los cuales son descritos a continuación.

En primer lugar, hicieron mención que probablemente AeC carecía de un enfoque pedagógico, al considerar que la plataforma no tenía una dirección clara y un objetivo firme, necesario para sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia. Esta narrativa contradice lo expuesto por Alarcón (2020) y el Minedu (2020a) quienes afirmaron que la estrategia AeC había conservado una pedagogía sólida y bien dirigida hacia el desarrollo competencial de la comunidad estudiantil. En segundo lugar, se menciona la escasa pertinencia cultural de los recursos proporcionados en AeC. Ello guarda relación con lo descrito por la ENDO (2020), en la que se señala que uno de los desafíos enfrentados por el 43.1 % de los docentes rurales fue la readaptación de los contenidos de AeC a las necesidades educativas, culturales y sociales de sus estudiantes. A su vez, esto se vincula con lo señalado por Marín (2011), quien sostiene que los recursos pedagógicos o estrategias de atención educativa pública presentaron una deficiente pertinencia cultural, de ahí que no estuvieran respondiendo solo a un error de forma, sino de fondo, puesto que el desarrollo de a quien se busca educar, al estudiante, se estaría viendo afectado al censurar su perspectiva, y el reconocimiento de su contexto cultural, lenguas o costumbres. En este sentido, el Ministerio de Cultura (Mincul) (Andina, 2022) enfatizó que, en el marco del respeto a los derechos colectivos interculturales y al conocimiento de la diversidad, característica de la región Loreto, es un imperativo ético preparar con ahínco a los gestores interculturales educativos para que puedan diseñar recursos pedagógicos con pertinencia cultural. Como tercer punto débil del AeC, los participantes identificaron un diagnóstico deficiente sobre las limitaciones del docente rural y el contexto amazónico. Este hallazgo resulta coherente con los informes de la Defensoría del Pueblo (2020b), pues ratifica que la gestión de AeC desconoció las dificultades que el docente rural podría haber experimentado durante el aislamiento social obligatorio. El INEI (2020) reveló, por ejemplo, que solo el 52.6 % de los docentes rurales de Loreto contaron con energía eléctrica; el 8.2 %, con acceso al servicio de internet; el 7 %, con una computadora personal, y el 48 %, con un televisor. Asimismo, esto se vincula a lo referido por Salirrosas et al. (2021) y Marín (2011) respecto a que el diseño del AeC no contempló la diversidad cultural y lingüística del contexto de Loreto; por ello, otro de los retos que se enfrentaron fue la adaptación de los contenidos del AeC (31.2 %) (CGRP, 2021). A pesar de lo mencionado, una participante declaró que AeC sí ha reforzado

su labor profesional, pues le ha permitido acceder a contenidos innovadores y desarrollar su capacidad de adaptación al cambio. Esto es coherente con lo que concluye Rivera (2018), quien ha señalado que el docente, inicialmente, problematiza su realidad, pero luego tiende a resignificarla de forma positiva a través de su competencia resiliente y sentido de conciencia sobre el impacto que cumple su rol en la formación del aprendiz.

La percepción con predominancia negativa de los participantes entrevistados respecto al AeC se contradice, en cierta medida, con lo señalado por diferentes organismos, como la ONU, Unesco y Minedu. En efecto, estos resolvieron que AeC se posicionó como una iniciativa pedagógica que logró con éxito trasladar la educación a la radio, TV e internet en el ámbito urbano y rural (Human Rights Watch, 2021). Señalaron que no solo se trató de una estrategia que viabilizó la educación a distancia, sino que, además, amparó la educación como un derecho fundamental en tanto el Estado Peruano retomó los convenios internacionales y nacionales que defienden esta causa (Acevedo, 2022). Como se mencionó anteriormente, la implementación de Aprendo en Casa, considerada una de las actuaciones de atención pública educativa más sólidas durante el contexto de emergencia, supuso el cumplimiento, primero, del Objetivo 4 de la Agenda 2030 de la ONU; segundo, de la Orientación Estratégica 5 del Proyecto Educativo Nacional al 2036 del Minedu; y del Objetivo 1 de la Política de Atención Educativa para la Población del Ámbito Rural al 2030 del Minedu (2021b; ONU, 2018). De hecho, los reconocimientos y alcances obtenidos por AeC en el sistema educativo nacional y con representación a nivel mundial lograron que, a finales del 2021, a través de la Resolución Viceministerial N° 211, el Minedu replicase la estrategia con una propuesta más amplia: “Aprendo en Casa, Aprendo en Escuela y Aprendo en Comunidad” (Minedu, 2021b). Esta fue establecida como una respuesta que continúa alineada al cumplimiento del Objetivo 4 de la Agenda 2030 de la ONU y a la Orientación Estratégica 10 del PNE del Minedu, y que reconoce que la educación de las personas no empieza ni debe terminar en las instituciones educativas o en las distintas modalidades de enseñanza–aprendizaje (Minedu, 2021c).

Sobre los esfuerzos anexos que desarrollaron los participantes con el fin de solucionar los desafíos planteados por AeC, los docentes entrevistados comentaron el desarrollo de tres iniciativas locales específicas: ‘Educación itinerante’, que supuso la visita de los docentes participantes para el desarrollo de actividades pedagógicas y lúdicas en los hogares de los estudiantes; ‘Aprendiendo al son del manguaré’ [sonido que convoca o reúne a la comunidad], la cual surgió con el objetivo de adaptar los contenidos de AeC a las necesidades de la región y a las particularidades de sus poblaciones, Y el ‘trabajo colegiado’, una red voluntaria de aprendizaje entre docentes que les permitió aprender y/o reforzar sus conocimientos sobre AeC y las nuevas tecnologías. En definitiva, estos hallazgos son coherentes con lo que concluyó la Unesco (2021) al mencionar que AeC ha marcado un hito en la educación peruana, no solo por su gestión, sino, además, por el despliegue de esfuerzos significativos por parte de

la comunidad docente en medio de un contexto complejo por la emergencia sanitaria. Asimismo, el Minedu (2021a) informó que la gestión de AeC ha obtenido resultados positivos debido al compromiso del docente. Con relación a las investigaciones previas, los hallazgos fortalecen estos reportes. Esto se corrobora cuando Salirrosas et al. (2021) refiere que el docente rural se convirtió en un laboratorio de iniciativas pedagógicas que permitieron un mejor aprovechamiento de AeC y que contribuyeron con el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado.

El segundo eje también permite analizar las expectativas que los participantes presentaron frente al AeC. Los resultados revelaron que aspiran a una mejor versión futura de AeC. Por un lado, demandaron que contemple el desarrollo de un mejor estudio del contexto rural amazónico, la organización y reducción de los contenidos pedagógicos de AeC web, y la reformulación de los tiempos de programación de AeC TV y radio. Por otro lado, que las autoridades educativas locales y regionales puedan fortalecer el programa de formación continua para que, así, puedan recibir capacitaciones sobre AeC y las tecnologías emergentes. Esto concuerda con el estudio realizado por Andrade y Guerrero (2021), quienes refirieron que los docentes requieren de espacios de desarrollo y formación cada vez más constantes y conscientes, pues estos permitirán fortalecer y promover la adopción de competencias y conocimientos digitales.

El último eje temático corresponde al impacto de la experiencia del docente rural de Loreto en su bienestar. Al respecto, los participantes entrevistados expresaron de forma unánime que, entre los factores o situaciones que más los afectaron, identificaron la pérdida de comunicación con sus estudiantes, y las situaciones de precariedad y de retroceso académico a los que estuvieron expuestos. Sin embargo, también refirieron como factor que fortaleció su bienestar el compromiso y la motivación de sus estudiantes por aprender y persistir en la adversidad. Esto es coherente con lo que concluyeron Alves et al. (2021), quienes han encontrado que el bienestar docente trasciende la individualidad de la persona, pues su afección o revitalización, por lo general, estará determinado por variables y/o condiciones centradas en el cuidado y observación del otro. Sobre la base de las investigaciones previas, los hallazgos del estudio se vinculan de cierta manera con lo reportado por Aristulle y Paoloni-Stente (2020), ya que refirieron que el sentido de aflicción de los docentes rurales surgió a raíz de reconocer las escasas oportunidades que tenían los niños y adolescentes de las zonas rurales, así como las brechas educativas, las que, según ellos, perduran y se amplían cada vez más.

En el marco de los factores o situaciones asociados al bienestar docente, es vital mencionar cuáles fueron las respuestas psicológicas de los participantes entrevistados. La mayoría de ellos y ellas revelaron haberse sentido tristes, enojados, frustrados, angustiados y con desesperanza hacia el futuro; con sensaciones de incertidumbre y miedo; y sentimientos constantes de soledad y de culpa. Esta caracterización emocional respondía a situaciones íntegramente

vinculadas a su praxis profesional docente, como el aumento de la carga laboral, el escaso apoyo de las autoridades educativas al rol docente, el progreso o retroceso académico de los estudiantes, y las limitaciones de formación docente digital. Estos hallazgos se alinean a lo sostenido por Guzmán (2022) sobre los maestros rurales; de manera particular, experimentaron un estado emocional complejo, pues no solo están expuestos a las condiciones inciertas de la pandemia, sino, además, a las distintas realidades de las familias de sus estudiantes. Sobre los sentimientos de culpa señalado por los participantes, Flórez (2018) y Rivas (2020) han manifestado que la dinámica de la culpa emerge cuando el docente se reconoce como una figura trascendental en el proceso de formación de sus estudiantes y, en consecuencia, empieza a cuestionar si su desempeño profesional está siendo el adecuado o no.

En algunos de los participantes, se percibieron signos clínicos, como la ansiedad, insomnio, fatiga y episodios de estrés de forma persistente. Los docentes relataron que tuvieron que superar estos síntomas para continuar con sus responsabilidades. Esta información es coherente con la estadística reportada por la Encuesta Nacional a Docentes de la Región Loreto (ENDO, 2020) en el segmento de Bienestar Docente, en la que se presentaron como principales problemas de salud al estrés (46.7 %), la ansiedad (22.9 %) y los trastornos del sueño (20.8 %). Sobre los estudios previos, Kim et al. (2020; 2021) revelaron que el estrés se configura como una de las principales reacciones psicológicas en la profesión docente debido a su alto involucramiento emocional sobre las vivencias de sus estudiantes. El estrés se ha categorizado como un fenómeno recurrente en la comunidad docente, puesto que sobrepasa los recursos personales que pueden disponer sus integrantes; en este sentido, Andrade y Guerrero (2021) han enfatizado la necesidad de generar espacios de contención psicológica a través de una política pública de salud docente.

No obstante, resulta importante develar que, entre las respuestas psicológicas, algunos participantes registraron emociones valoradas como “positivas”, como la felicidad y la alegría; sentimientos de admiración; y la sensación de agradecimiento, de empatía y de resiliencia. Este perfil emocional les permitió sobrellevar su práctica personal y profesional en el marco de la emergencia sanitaria; además, respondió a situaciones vinculadas al desarrollo de los estudiantes a nivel personal y académico. Al respecto, Conrado y Henao (2020) expresaron que la gratitud y la resiliencia forman parte de la habitualidad subjetiva del docente, aunque a veces tienden a ser percibidas como opresoras y se configuran en agobio emocional. De acuerdo con las investigaciones previas, las narrativas de los participantes complementan lo propuesto por Reátegui (2021). Ella reveló que la experiencia emocional del docente rural se presenta como un ciclo emocional en el que persisten, mayormente, sentimientos de soledad y desazón; sin embargo, su competencia resiliente les permite dar continuidad a sus vidas con una actitud positiva. Sobre la sensación de empatizar, una investigación realizada por Guzmán (2022) describió que los profesores han vivido la misma situación que sus estudiantes, lo que ha provocado que se

coloquen de forma instintiva en un lugar distinto al de su rol, con una actitud empática, y fungiendo como gestores emocionales que buscan cubrir las necesidades de apoyo de sus estudiantes.

En lo relativo a cómo se manifestaban las respuestas psicológicas en las áreas de la vida del docente rural, los participantes declararon que el espacio que estaba más expuesto fue el familiar. Si bien conservaban una dinámica pauteada de responsabilidades que involucraba relaciones de confianza y flexibilidad con actores cercanos como sus familiares, tras el traslado de la densa carga laboral, se desorganizó. Incluso, los participantes señalaron que, al inicio de la pandemia, sus parejas o hijos se convirtieron en elementos que presenciaban su mal humor o descontento. Esto es coherente con Dos Santos et al. (2021), quienes sostuvieron que el traslado de las actividades laborales al hogar no solo supuso la reorganización de las funciones, actividades cotidianas, sino, además, el restablecimiento de los puentes de comunicación con quienes convivía el docente. Otro espacio al que los participantes entrevistados hicieron mención fue el espacio personal; ellos señalaron que empezaron a descuidar su imagen y aseo personal, o que se aislaron de sus familiares y amistades. Al respecto, según Buitrago y Molina (2021), es fundamental prestar atención a las respuestas emocionales y cómo estas se manifiestan en el escenario personal, familiar, personal y profesional, pues es innegable que los estresores a los que están expuesto incidirán en su salud mental, lo que los torna proclives a sufrir un deterioro significativo en su ajuste psicológico.

En la investigación, se identificaron limitaciones. En primer lugar, se presentaron dificultades para sistematizar la densidad de los datos obtenidos en una cantidad determinada de categorías y ejes temáticos. Por ende, se sugiere que futuros estudios que aborden temas similares exploren otros esquemas teóricos que permitan sistematizar con mayor amplitud los datos recolectados. En segundo lugar, los resultados constituyen una primera aproximación al estudio del docente que usa AeC y que labora en escuelas rurales, por lo que su análisis invita a seguir profundizando y ampliando el conocimiento sobre esta población. Esto se debe a que las experiencias de los docentes son distintas, se enfrentan a otro tipo de condiciones logísticas, tecnológicas y profesionales, y sus escuelas se sitúan en otros entornos. Sin embargo, algunas especificaciones de los resultados pueden ser útiles como marcos interpretativos previos en el desarrollo de otros estudios cualitativos en contextos similares. En tercer lugar, se presentaron inconvenientes para el establecimiento de una conexión fluida con los participantes, pues los docentes presentaron severas limitaciones de acceso a internet y una escasa cobertura de señal telefónica. Esto anuló la posibilidad de emplear plataformas virtuales de videollamadas, las cuales hubiesen permitido el recojo de una mayor información para la interpretación de resultados, por ejemplo, la observación del lenguaje no verbal de los participantes.

Los resultados del presente estudio presentan implicancias sociales y prácticas. Así, los hallazgos pueden orientar la formulación de políticas públicas educativas para implementar la educación a distancia en las escuelas rurales

del Perú, las que deberían contemplar acciones específicas que fortalezcan las infraestructuras básicas de conectividad y las redes de aprendizajes comunitarias. Asimismo, este estudio puede servir como fuente de diagnóstico situacional para el reconocimiento de las necesidades del docente, de modo que se puedan desarrollar herramientas que le permitan afrontar las condiciones emergentes en el contexto rural donde laboran. Además, esta investigación se configura como uno de los primeros estudios que indaga sobre la experiencia del docente que labora en escuelas rurales frente a AeC; en ese sentido, los hallazgos pueden orientar la discusión o el desarrollo de estudios similares en el contexto peruano o en países de la región.

## Referencias

- Acevedo, A. (2022). *Análisis de la propuesta para el aprendizaje del uso de fuentes históricas en dos experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Académico PUCP. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/22261/Acevedo\\_Garcia\\_An%c3%a1lisis\\_propuesta\\_aprendizaje1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/22261/Acevedo_Garcia_An%c3%a1lisis_propuesta_aprendizaje1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aguilar, G. (2022). La frustración en docentes de educación primaria como factor emocional detonante de conflictos en la escuela. *Revista CoPaLa*, 7(16), 7-12. <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/29>
- Alarcón, L. (2020). La radio y televisión en Aprendo en casa. Análisis comunicacional y evaluación cualitativa desde los actores centrales de la estrategia. *Revista Consultiva de Radio y Televisión*, 1(3), 10-13. <https://www.concortv.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/Estudio-Cualitativo-AeC-Completo.pdf>
- Alvarado, S., Mieles, M., y Tonon, G. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74(1), 195-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Alves, R., Lopes, T., y Precioso, J. (2021). Teachers well-being in times of COVID-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15(1), 203-217. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/5120/4541>
- Anaya, T. Montalvo, J. Ignacio, A., y Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Revista Educación*, 30(58), 11-33. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v30n58/2304-4322-educ-30-58-11.pdf>
- Andina. (2020, 26 de noviembre). Aprendo en Casa gana premio de Buenas Prácticas de Gestión Pública 2020. *Andina*. <https://andina.pe/>



- agencia/noticia-aprendo-casa-gana-premio-buenas-practicas-gestion-publica-2020-823010.aspx
- Andina. (2021a, 16 de marzo). Ministro Ricardo Cuenca “Aprendo en casa vuelve recargado este 2021”. *Andina*. <https://www.concortv.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/Estudio-Cualitativo-AeC-Completo.pdf>
- Andina. (2021b, 19 de junio). Ministro Cuenca pide priorizar educación rural e intercultural bilingüe. *Andina*. <https://andina.pe/agencia/noticia-ministro-cuenca-pide-priorizar-educacion-rural-e-intercultural-biling%C3%BCe-849858.aspx?fbclid=IwAR0JVd4MYhgZBkr7X2EYTHtBHJ8UAu1Al2pDXEIVW2LZXxBtaNqZCGwdYV0>
- Andina. (2022, 15 de marzo). Loreto: Ministerio de Cultura lideró actividades de inicio de año escolar en Institución Educativa Cushillo Cocha en Mariscal Ramón Castilla. *Andina*. <https://www.gob.pe/institucion/cultura/noticias/590383-loreto-ministerio-de-cultura-lidero-actividades-de-inicio-de-ano-escolar-en-institucion-educativa-cushillo-cocha-en-mariscal-ramon-castilla>
- Andrade, A. y Guerrero, L. (2021). *Aprendo en Casa: balance y recomendaciones*. Grupo de Análisis para el Desarrollo. [http://www.grade.org.pe/crear/archivos/CREER\\_Aprendo-en-Casa\\_balance-y-recomendaciones.pdf](http://www.grade.org.pe/crear/archivos/CREER_Aprendo-en-Casa_balance-y-recomendaciones.pdf)
- Arias, S. (2015). La expresión emocional de eventos positivos y negativos en la experiencia docente. *Revista de Expresión y Comunicación Emocional*, 105(1), 57-67. [http://institucional.us.es/aiece/web/wp-content/uploads/2017/07/RE\\_N105.pdf](http://institucional.us.es/aiece/web/wp-content/uploads/2017/07/RE_N105.pdf)
- Aristulle, P. y Paoloni-Stente, P. (2020). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 1-26. <https://www.redalyc.org/journal/440/44058158005/html/>
- Arrunátegui, G. (2020). *Una aproximación a la violencia en escuelas primaria multigrado de Piura, Cajamarca y Loreto*. Grupo de Análisis para el Desarrollo, 12(7), 1-15. <http://www.grade.org.pe/crear/archivos/Gabriela-Arrunategui-Aproximaciones.pdf>
- Banco Central de Reserva del Perú (BCRP). (2020). Caracterización del departamento de Loreto. Repositorio del BCRP. <https://www.bcrp.gob.pe/docs/Sucursales/Iquitos/loreto-caracterizacion.pdf>
- Barboza-Palomino, M., Ventura-León, J., y Mardones, R. (2018). La visualización. Un tema emergente en la investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 27(4), 241. <http://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e11969/e11969>
- Buitrago, R. y Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia – Covid-19. *Revista Habitus Semilleros de investigación*, 1(1), 12551. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/semilleros\\_investigacion/article/view/12551](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/semilleros_investigacion/article/view/12551)



- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En: M. Camic et al. (Eds.). *APA handbook of research methods in psychology. Using thematic analysis in psychology* (pp. 57-71). Ediciones Pscynet. <https://psycnet.apa.org/record/2011-23864-004>
- Cáceres, T. (2018). *Opiniones y valoraciones que subyacen en la experiencia educativa de estudiantes, padres, madres y docente en una escuela rural amazónica* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Académico PUCP. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13078/CACERES\\_RUIZ\\_OPINIONES\\_Y\\_VALORACIONES\\_QUE\\_SUBYACEN\\_EN\\_LA\\_EXPERIENCIA\\_EDUCATIVA.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13078/CACERES_RUIZ_OPINIONES_Y_VALORACIONES_QUE_SUBYACEN_EN_LA_EXPERIENCIA_EDUCATIVA.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Cáceres, D. (2020). Educación virtual: Creando espacio afectivo de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Ciencia América*, 9(2), 1-12. <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/284/432>
- Castañeda, A. (2018). *Sentido de la práctica pedagógica desde la historia de vida del docente en el espacio rural del municipio de Planadas* [Tesis de bachiller, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Académico UNAD. <https://repositorio.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/18129/14190514.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Conrado, Y. y Henao, L. (2020). Un abordaje teórico de la experiencia emocional del ser maestro. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 76-94. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2185/2100>
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: El reto de la ciudadanía plena*. Repositorio Institucional del Ministerio de Educación. <https://repositoriouMinedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Contraloría General de la República del Perú (CGRP). (2021). *El desafío Aprendo en Casa: Dificultades, efectos y resultados de una educación virtual*. Repositorio Institucional de la Biblioteca Nacional del Perú. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2080816/E1%20desaf%20C3%ADo%20Aprendo%20en%20Casa%3A%20Dificultades%20C%20efectos%20y%20resultados%20de%20una%20educaci%C3%B3n%20virtual.pdf.pdf>
- Creswell, J. (2018). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. Squirtland. SAGE Publications. <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- Cuenca, R. (2021, 14 de septiembre). Educar en tiempos de pandemia, por Ricardo Cuenca. *Instituto de Estudios Peruanos*. <https://iep.org.pe/noticias/columna-educar-en-tiempos-de-pandemia-por-ricardo-cuenca/>
- Curmilluni, J. C. (2021). *Problemas en la implementación de la política pública “Aprendo en Casa”: caso de la UGEL Puno en el nivel secundario*. [Tesis de maestría en Ciencia Política y Gobierno con mención en Gerencia Pública].

- Repositorio Académico PUCP. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/21748/CUMILLUNI\\_CARRASCO\\_JUAN\\_CARLOS\\_PROBLEMAS\\_EN\\_LA\\_IMPLEMENTACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/21748/CUMILLUNI_CARRASCO_JUAN_CARLOS_PROBLEMAS_EN_LA_IMPLEMENTACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Defensoría del Pueblo. (2020, 11 de diciembre). *Oficio N° 127-2020-DP/AMASPPI-PPI*. Por lo cual se solicita información sobre el impacto del coronavirus en la atención de la Educación Intercultural Bilingüe e invita a reunión de trabajo. *Defensoría del Pueblo*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/02/Oficio-N%C2%B0-127-2020-DP-AMASPPI-PPI.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2020b, 19 de agosto). *Serie Informe Especial N° 027-2020*. La educación frente a la emergencia sanitaria: Brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad. *Defensoría del Pueblo*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1252037/Serie%20Informes%20Especiales%20N%C2%BA%20027-2020-DP%20La%20educaci%C3%B3n%20frente%20a%20la%20emergencia%20sanitaria.pdf?v=1597962433>
- Defensoría del Pueblo. (2021, 25 de enero). Urgen mejoras en gestión educativa para garantizar el acceso y permanencia en año escolar 2021. *Defensoría del Pueblo*. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-urgen-mejoras-en-gestion-educativa-para-garantizar-el-acceso-y-permanencia-en-ano-escolar-2021/>
- Del Carpio, C. (2020). *Experiencia subjetiva de jóvenes que mantienen una relación romántica a larga distancia* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. [https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/652965/DelCarpio\\_CC.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/652965/DelCarpio_CC.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Díaz-Bravo, L. Torruco-García, U. Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 32(8), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Dos Santos, B., Scorsolini-Comin, F., y Dalri, R. (2021). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962020000200008](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008)
- Eguren, M. y De Belaunde, C. (2019). *No era vocación, era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. [https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1155/Eguren-Mariana\\_de-Belaunde-Carolina\\_No-era-vocacion-era-necesidad.pdf?sequence=1&isAllowed=yy](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1155/Eguren-Mariana_de-Belaunde-Carolina_No-era-vocacion-era-necesidad.pdf?sequence=1&isAllowed=yy)
- El Peruano (2020, 27 de mayo). Aprendo en casa llega a 15 regiones. *El Peruano*. <https://elperuano.pe/noticia/96448-aprendo-en-casa-llega-a-15-regiones>

- Encuesta Nacional a Docentes (ENDO). (2020). Encuesta Nacional Remota a Docentes de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Regular. *Ministerio de Educación*. <http://www.Minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/ppt-endo-2020.pdf>
- Espinosa, D. (2021). El cumplimiento del Derecho a la Educación en tiempos de pandemia en el contexto costarricense. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 1-25. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v23n34/2215-4132-rie-23-34-13.pdf>
- Estadística de Calidad Educativa Docente (ESCALE). (2020). Censo Educativo. *Ministerio de Educación*. [http://escaleu.Minedu.gob.pe/c/document\\_library/get\\_file?uuid=87f3cd74-80e3-4b48-8fcd-764c108cb63a&groupId=10156](http://escaleu.Minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=87f3cd74-80e3-4b48-8fcd-764c108cb63a&groupId=10156)
- Estadística de Calidad Educativa Docente (ESCALE) (2021). Número de docentes en el sistema educativo por tipo de gestión y área geográfica, según etapa, modalidad y nivel educativo, 2021. *Ministerio de Educación*. [http://escaleu.Minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=31&cuadro=575&forma=U&dpto=&prov=&dre=&tipo\\_ambito=ambito-ubigeo](http://escaleu.Minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=31&cuadro=575&forma=U&dpto=&prov=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo)
- Felipe, C. y Vargas, L. (2020). Docentes de escuelas primarias en zonas rurales del Perú y uso de las tecnologías de la información. *Proyecto CREER*, 2(5), 1-11. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-2.pdf>
- Fischer, C. (2009). Bracketing in qualitative research: Conceptual and practical matters. *Psychotherapy Research*, 19(4), 583-590. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10503300902798375>
- Flórez, O. (2018). La experiencia de la docencia y el proceso pedagógico. *Revista Huellas*, 5(2), 33-39. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/4095/4911>
- Gavotto, O. y Castellanos, L. (2021). Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 12(23), 2-19. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1006/3114>
- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Instituto de Investigación en Educación. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/393/1/paradigama%20cualitativo.pdf>
- González-Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, 2(19), 24-42. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf>
- Guzmán, C. (2022). Cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestros-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos. *Revista Apuntes*, 92(1), 1-28. <http://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/1572>

- Hernández, C. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista ALERTA*, 2(1), 75-79. <https://www.camjol.info/index.php/alerta/article/view/7535/7746>
- Husserl, E. (2014). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2020). *Informe N° 04 sobre las estadísticas de las tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/04-informe-tecnico-tic-iii-trimestre2020.pdf>
- Ithurburu, V., Loacono, F., Lugo, M., y Sonsino, A. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73(1), 23-36. <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1719/769>
- Kim, L., Burić, E., y Law, T. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1661-1676. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fedu0000424>
- Kim, L., Oxley, L., y Asbury, K. (2021). *My brain feels like a browser with 100 tabs open*. A longitudinal study of teachers mental health and wellbeing during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 299-318. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34337737/>
- Marín, J. (2011). Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. *Redalyc*, 47(1), 72-84. <https://www.redalyc.org/pdf/938/93820778008.pdf>
- Maxwell, S. (2001). Rethinking rural development. *Development policy review*, 19(4), 395-425. [https://www.researchgate.net/publication/337757507\\_Review\\_Article\\_of\\_Ashley\\_C\\_and\\_S\\_Maxwell\\_2001\\_Rethinking\\_rural\\_development\\_Development\\_policy\\_review\\_194\\_395-425](https://www.researchgate.net/publication/337757507_Review_Article_of_Ashley_C_and_S_Maxwell_2001_Rethinking_rural_development_Development_policy_review_194_395-425)
- Ministerio de Educación UMinedu). (2020a). *Resolución Viceministerial N°160 del 1 de abril de 2020*. Por lo cual se dispone el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574684/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020uMinedu-1865282-1.pdf?v=1585760070>
- Ministerio de Educación UMinedu). (2020b). *Estamentos básicos sobre Aprendo en casa*. Ministerio de Educación del Perú. <http://wwwUMinedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación UMinedu). (2020c). *Resolución Viceministerial N° 193 del 11 de octubre de 2020*. Por lo cual se aprueba el documento normativo

- denominado “Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020UMINEDU.pdf.pdf>
- Ministerio de Educación UMinedu). (2020d). *Aprendo en Casa recibe elogios de organizaciones internacionales y la prensa extranjera*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucionuMinedu/noticias/177241-aprendo-en-casa-recibe-elogios-de-organizaciones-internacionales-y-la-prensa-extranjera>
- Ministerio de Educación UMinedu). (2021a). *Semáforo Escuela: Resultados de medición de la calidad de los aprendizajes*. Ministerio de Educación. <https://wwwuMinedu.gob.pe/semaforo-escuela/>
- Ministerio de Educación UMinedu). (2021b). *Resolución Viceministerial N° 211 del 6 de julio de 2021*. Por lo cual se aprueba el documento normativo denominado “Lineamientos de Aprendo en Casa, Aprendo en Escuela y Aprendo en Comunidad”. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2004490/RVM%20N%C2%B0%20211-2021UMINEDU.pdf.pdf?v=1625760790>
- Ministerio de Educación UMinedu). (2021c). *Informe de evaluación de implementación 2020 de la política de atención educativa para la población de ámbitos rurales*. Ministerio de Educación. [http://wwwuMinedu.gob.pe/transparencia/2021/pdf/20210617\\_15227\\_4\\_Evaluacion\\_implementacion\\_PAEPAR.pdf](http://wwwuMinedu.gob.pe/transparencia/2021/pdf/20210617_15227_4_Evaluacion_implementacion_PAEPAR.pdf)
- Miranda, L. (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/La-educaci%C3%B3n-multigrado-Liliana-Miranda-VF.pdf>
- Miranda, R., Bazán, C., y Nureña, C. (2021). *Bienestar docente e impacto de la pandemia de COVID-19 en escuelas rurales multigrado. Un estudio cualitativo con docentes de tres regiones del Perú*. Innovación para el Desarrollo (I4D). [http://www.grade.org.pe/creer/archivos/bienestar-docente\\_vers4.pdf](http://www.grade.org.pe/creer/archivos/bienestar-docente_vers4.pdf)
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Publications Sage. <https://methods.sagepub.com/book/phenomenological-research-methods/d9.xml>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-opportunidad-america-latina-caribe>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OUnesco). (2020). *La mitad de la población estudiantil del mundo no*

*asiste a la escuela: la UNESCO lanza una coalición mundial para acelerar el despliegue de soluciones de aprendizaje a distancia.* UNESCO. <https://es.unesco.org/news/mitad-poblacion-estudiantil-del-mundo-no-asiste-escuela-unesco-lanza-coalicion-mundial-acelerar>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Educación rural: lecciones y desafíos para el 2021.* UNESCO. <https://es.unesco.org/news/educacion-rural-lecciones-y-desafios-2021>
- Pan American Health Organization (PAHO). (2020). *COVID-19 Information System for the Region of the América.* PAHO. <https://paho-covid19-response-who.hub.arcgis.com/>
- Poblete-Christie, O., López, M., y Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados sobre inclusión educativa contruidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psyche*, 28(1), 1-14. <https://psycnet.apa.org/record/2019-55796-004>
- Proyecto Educativo Regional de Loreto. (2020). *Proyecto Educativo Regional de Loreto: Hacia una Educación Productiva y de Calidad.* Gobierno Regional de Desarrollo Social del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/2075785-proyecto-educativo-regional-de-loreto>
- Reátegui, L. (2021). “Los unidocentes somos todo”: La experiencia emocional de docentes rurales en Perú. *Propuesta Educativa*, 30(55), 140-152. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403068897012/403068897012.pdf>
- Rivas, M. (2020). La experiencia escolar como dimensión generadora de interés por la profesión docente. *Revista reflexión e investigación educacional*, 2(2), 53-65. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4121/3819>
- Rivera, B. (2018). *Contradicciones frente al desempeño escolar desde la experiencia subjetiva de una maestra* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Académico UM. [https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3555/Rivera\\_Espinal\\_Beatriz\\_Elena\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3555/Rivera_Espinal_Beatriz_Elena_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Salirrosas, L., Tuesta, J., y Guerra, A. (2021). La estrategia Aprendo en Casa y los retos en la educación virtual peruana. *EduSol*, 21(76), 202-214. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v21n76/1729-8091-eds-21-76-202.pdf>
- Sheppard, B. (2021, 17 de mayo). Years Don't Wait for Them. Increased Inequalities in Children's Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic. *Human Rights Watch*. <https://www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid>
- Suasnábar, J., Salvi, C., y Abramowski, A. (2010). Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, 21(1), 299-304. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803013.pdf>

- Usquiano, H. (2021). *Atribuciones causales de éxito y fracaso de docentes sobre su desempeño en la evaluación formativa en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19* [Tesis de bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Académico PUCP. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18602/CORILLA\\_USQUIANO\\_HEYDI\\_JENNIFER.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18602/CORILLA_USQUIANO_HEYDI_JENNIFER.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vásquez, M., Ortiz, H., Álvarez, M., Pérez, A., Arias, E., y Bergamaschi, A. (2020). Cierre de escuelas: el desafío que el COVID-19 impulsó a los sistemas educativos de ALC. *Enfoque Educación*, 4(4), 23-25. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/cierredeescuelas/>
- Zavala, V. y Franco, R. (2020). El Estado enseña sobre las lenguas originarias: una reflexión desde el programa “Aprendo en Casa”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(13), 99-126. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/219>



## Anexos

### Anexo 1. Guía de entrevista

#### Ficha de datos sociodemográficos

1. Nombres:	
2. Edad:	
3. Género:	
4. Fecha de nacimiento:	
5. Lugar de residencia:	
6. Grado de instrucción:	
7. Estado civil:	
8. Familia: - ¿Tiene hijos?	_____ SÍ _____ NO ¿Cuántos? ¿edad?: _____
-¿Con quién o quiénes vive?	_____
9. Experiencia laboral: - ¿A qué edad inició su labor como docente?	_____
- ¿Cuántos años tiene como docente?	_____
10. Competencia digital: -¿Ha recibido capacitaciones acerca de las TICs?	_____ SÍ _____ NO ¿Cuáles?: _____
-¿Ha recibido capacitaciones sobre Aprendo en Casa?	_____ SÍ _____ NO ¿Cuáles?: _____
-A raíz de la cuarentena, ¿ha buscado o se ha inscrito en otras capacitaciones, cursos y/o talleres?	_____ SÍ _____ NO ¿Cuáles?: _____
11. Acceso a medios tecnológicos: - En el inicio de las clases virtuales, ¿con qué dispositivos tecnológicos contaba?	
___ Celular	
___ Computadora de escritorio	
___ <i>Laptop</i>	
___ <i>Tablet</i>	
___ Internet	
- Este segundo año académico virtual, ¿con qué dispositivos tecnológicos cuenta?	
___ Celular	
___ Computadora de escritorio	
___ <i>Laptop</i>	
___ <i>Tablet</i>	
___ Internet	



## Preguntas

### Inicio:

- Agradecimiento por participación voluntaria
- Presentación de las investigadoras y de la investigación
- Revisión conjunta del consentimiento informado
- Llenado de ficha sociodemográfica
- Encuadre breve.  
“Nos gustaría comentarle que no hay respuestas malas ni buenas. Todas son valiosas en tanto usted nos las comparte. No se trata de alguna evaluación”.
- Familiarización.
  - ¿Qué es lo que lo motivó a participar del estudio?
  - ¿Qué opina sobre la situación social y laboral del profesor rural de Loreto?

### Desarrollo:

1. Nos podría brindar una breve reseña de su experiencia como profesor (¿cómo decidió ser profesor?)
2. ¿Cómo era usted en un día regular como profesor antes de la cuarentena?
3. Retrocedamos en el tiempo, y ubiquémonos a finales de marzo del año pasado, cuando dieron la noticia de que no habrá clases presenciales de forma indefinida. Coméntanos sobre ese día: ¿cómo se enteró? ¿Cuáles fueron sus primeras reacciones? ¿qué hizo? ¿se comunicó con sus colegas? ¿Cuáles eran sus dudas?
4. Y cuando iniciaron las clases virtuales el 6 de abril del año pasado, ¿cómo fue su experiencia en esta nueva forma de enseñar a través de medios tecnológicos?
5. ¿De qué manera piensa que el programa Aprendo en Casa ha influido en su labor como profesor? Describenos, de qué forma.
6. Para mediados del primer año escolar virtual, cuéntanos ¿cómo era un día usual como profesor?
7. ¿Cuáles son las diferencias que encuentra en su experiencia como profesor al inicio del año escolar virtual, y su experiencia al cierre del mismo año?
8. Antes de la pandemia, ¿cómo se solía sentir sobre sus actividades como profesor?
9. Conversemos acerca de sus sentimientos sobre su experiencia como profesor en medio de una pandemia (con una nueva enseñanza, clases virtuales). Cuéntenos, ¿cómo se sintió al inicio? ¿cómo se fue sintiendo a mediados del año? y, ¿cómo se siente ahora?
10. ¿Qué situaciones laborales cree que influyeron en su estado emocional?
11. Antes de la cuarentena, ¿cuál era su opinión sobre las clases a distancia?... y, ahora que lo ha experimentado, ¿cree que ha podido adaptarse? ¿cómo así?
12. ¿Qué piensa sobre el programa Aprendo en Casa? ¿Considera que el programa debería tener cambios? ¿cuáles?... ¿Qué cambios sugeriría?
13. Cuéntenos, ¿cómo cree que ha sido su experiencia en el manejo y el uso del programa Aprendo en Casa?
14. Después de un año académico virtual, centrándonos en su vivencia como profesor, ¿qué fortalezas cree que ha desarrollado? ¿Consideras que hay puntos a mejorar? ¿cuáles?

15. Tras un año académico virtual en medio de una pandemia, ¿qué reflexión tiene acerca de su experiencia como profesor?
16. Ubiquémonos una semana antes de empezar las clases a distancia con Aprendo en Casa, en aquel entonces ¿qué esperaba observar en su comunidad educativa? (por ejemplo, de la plana administrativa, de sus profesores - colegas y/o de sus alumnos).
17. Cuando el Ministerio de Educación presentó Aprendo en Casa, como una herramienta para las clases a distancia ¿qué expectativas tuvo con relación a ello? Y, en este nuevo año académico virtual ¿qué expectativas tiene ahora con el programa?
18. En base a su vivencia con Aprendo en Casa, ¿ha considerado explorar talleres o cursos relacionados? ¿cuáles?
19. Con relación a los organismos educativos, como el Ministerio de Educación, UGEL-U y Dirección Regional de Educación de Loreto ¿qué espera de cada uno de ellos?

